

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**

**WALLISTEN PASSOS GARCIA**

**AUTORIA E POLÍTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA FORMAÇÃO  
DE PROFESSORES: UMA CONTRIBUIÇÃO À DA PSICOLOGIA  
ESCOLAR**

**CURITIBA**

**2013**

**WALLISTEN PASSOS GARCIA**

**AUTORIA E POLÍTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA FORMAÇÃO  
DE PROFESSORES: UMA CONTRIBUIÇÃO À DA PSICOLOGIA  
ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao curso de Pós-graduação em Psicologia, Departamento de Psicologia, Setor de Ciências Humanas Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial a obtenção do grau de Mestre em Psicologia.

Orientadora: Miriam Aparecida  
Graciano de Souza Pan

**CURITIBA**

**2013**

Catálogo na publicação  
Cristiane Rodrigues da Silva – CRB 9/1746  
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Garcia, Wallisten Passos

Autoria e políticas de leitura na formação de professores: uma contribuição à/da psicologia escolar / Wallisten Passos Garcia – Curitiba, 2013.

126 f.

Orientadora: Profª Drª Miriam Aparecida Graciano de Souza Pan.  
Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Paraná.

1. Psicologia Educacional. 2. Psicólogos Escolares. 3. Professores - formação. I. Título.

CDD 158



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
Setor de Ciências Humanas  
Coordenação de Pós-Graduação em Psicologia  
MESTRADO EM PSICOLOGIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO  
PSICOLOGIA  


WALLISTEN PASSOS GARCIA

**"AUTORIA E POLÍTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA  
CONTRIBUIÇÃO DA PSICOLOGIA ESCOLAR"**

Dissertação apresentada como requisito obrigatório para a obtenção do  
Título de **MESTRE EM PSICOLOGIA**, pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia - Mestrado  
em Psicologia, do Setor de Ciências Humanas da UFPR – Universidade Federal do Paraná,  
e aprovado (aprovada/reprovada) pela Banca Avaliadora  
abaixo assinada.



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Miriam A. Graciano de Sousa Pan  
Universidade Federal do Paraná  
Professora Orientadora



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Andrea Vieira Zanella  
Universidade Federal de Santa Catarina  
Professora Titular



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luciane Albanese Valore  
Universidade Federal do Paraná  
Professora Titular

Curitiba, 09 de setembro de 2013.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pela fidelidade e presença constante.

À minha orientadora, Miriam Aparecida Graciano de Souza Pan, por me direcionar neste percurso. Pela confiança depositada em mim e em meu trabalho. Pela paciência revelada no respeito pelo meu tempo de escritura. Pela leitura atenta e crítica do meu texto e pelos inúmeros questionamentos valiosos que me fizeram avançar qualitativamente em meu trabalho. E, por fim, pelo encorajamento diante de um trabalho que, em muitos momentos, parecia grande demais pra mim. A você, professora, minha admiração e eterna gratidão!

À minha grande amiga, Fonoaudióloga Kyrlian Bartira Bortolozzi, que esteve presente comigo na experiência aqui narrada, cuja voz se encontra em muitas partes desse texto, pelas incontáveis horas de discussões, por compartilhar comigo tantas angústias, mas também tantos momentos bons. Valeu Barti! Que sejamos parceiros em muitos outros projetos.

À querida professora Luciana Albanese Valore, cuja admiração começou na graduação e se estenderá para sempre, pelas preciosas, rigorosas e respeitadas contribuições para este trabalho, mas também por estar presente de, algum modo, em muitos momentos da minha trajetória profissional e acadêmica. Obrigado mesmo! É muito bom ter você comigo neste momento!

À professora Andrea Vieira Zanella, por aceitar tão gentilmente, e prontamente, o convite para dialogar comigo neste trabalho, pela leitura atenta e crítica do meu texto, cujas contribuições foram essenciais para continuação e finalização desta escrita. Que possamos nos encontrar em outros momentos. Será um grande prazer!

À professora Ana Paula Almeida de Pereira, a quem admiro demais, pelos ensinamentos, principalmente durante minha graduação. Pela amizade e acolhida em diferentes momentos, e por estar também, de algum modo, sempre presente em momentos importantes da minha trajetória profissional e acadêmica. Muito obrigado!

Aos professores do programa de pós-graduação em Psicologia da UFPR, em especial a professora Norma da Luz Ferrarini e Maria Virginia Filomena Cremasco, pelos ensinamentos e direcionamentos no período do mestrado. Muito Obrigado!

À Carla Juliane dos Santos Vilar, Tatiana do Rocio Moreira e Simone Salgueiro, pela amizade verdadeira e confiança em meu trabalho, pelos desafios e inúmeras conquistas conjuntas e por permitir que eu realizasse o trabalho de campo na escola EMHS. Muito obrigado! Contem sempre comigo! Estendo esse agradecimento à Loereci Dalmolin de Oliveira e Rubian Mara de Paula, da prefeitura de Piraquara, pelas portas sempre abertas, e aos demais companheiros do CMAIE, em especial a fonoaudióloga e amiga Andrea Jully.

Às professoras e equipe diretiva da escola onde realizei este trabalho, pela generosidade em compartilharem comigo tantas histórias, angústias e desafios, e por me fazerem nunca esquecer do quão valioso é ser professor!

Aos amigos bakhtinianos – Luana Tezza, Daniel Jaccoud, Carina Rodhes, e tantos outros que vem somando ao nosso grupo de estudo – pela amizade, encorajamento e pelas valiosas discussões teóricas de um autor tão grandioso e complexo como Mikhail Bakhtin. Agradeço também aos colegas da nossa linha de pesquisa: Francine Rocha, Diana Theodoro, Tiago Calve, Sarita Malaguty.

Agradecimento especial às pessoas mais importantes da minha vida...

Aos meus pais, Fátima e Edinei. Como agradecer dignamente àqueles que me deram a vida e me apoiam em todos momentos ajudando-me a ser quem sou? Faltam palavras, amo vocês! Ao Meu irmão, Wallan, pelo companheirismo e amizade.

A minha namorada, Edilaine, pela paciência diante da minha ausência em tantos momentos na escrita desta dissertação, pelo apoio e encorajamento essencial pra que chegasse ao fim do mestrado. Te amo meu anjo!

Por fim, aos meus tantos amigos e familiares que estiveram ao meu lado nesse período e que fazem da minha vida mais feliz! Obrigado por tudo!

*“Que é que eu posso escrever? Como recomeçar a anotar frases? A palavra é o meu meio de comunicação. Eu só poderia amá-la. Eu jogo com elas como se lançam dados: acaso e fatalidade. A palavra é tão forte que atravessa a barreira do som. Cada palavra é uma ideia. Cada palavra materializa o espírito. Quanto mais palavras eu conheço, mais sou capaz de pensar o meu sentimento.”*

**Clarice Lispector**

## RESUMO

Este trabalho investiga a constituição do professor enquanto leitor e escritor em um processo de formação continuada e as contribuições do Psicólogo Escolar para este percurso. Pressupõe que os professores precisam experimentar a leitura e a escrita como prática social e cultural para que seus alunos se apropriem de forma efetiva desses conhecimentos. Nesse sentido, na contribuição que a psicologia pode oferecer a constituição da autoria dos professores, postula-se que é primordial considerar a forma como se tornam leitores/escritores, e os efeitos deste processo em sua prática de ensino da leitura e da escrita. A partir da filosofia da linguagem de Mikhail Bakhtin, e da teoria crítica da modernidade de Walter Benjamin, neste estudo, a leitura e escrita são compreendidas como produções humanas, transformadoras e criadoras, que formam a consciência do sujeito, inserido em uma coletividade. Portanto, são práticas sociais, discursivas e de narrativas. No aspecto metodológico, este estudo é uma análise discursiva, de fundamentação bakhtiniana, de textos resultantes de um projeto de formação continuada de professoras alfabetizadoras, realizado por um psicólogo, autor desta dissertação, e uma fonoaudióloga. Considerou-se para a análise dos dados: a transcrição dos encontros realizados com as professoras, gravados em áudio e vídeo, denominados de Encontros Dialógicos (ED); os materiais escritos pelas docentes nos ED; as anotações pessoais do psicólogo realizadas nos momentos em que ele esteve presente no contexto escolar. Constatou-se que o processo de formação continuada, que considerou a dimensão estética e política da leitura e da escrita, favoreceu a constituição e o reconhecimento das professoras enquanto autoras. A partir desse reconhecimento, elas atribuíram diferentes sentidos às suas práticas de letramento, que produziram efeitos positivos em seu modo de ensinar os alunos a ler e escrever, e as fizeram rever e ressignificar suas próprias compreensões e relações com a leitura e escrita, resultando em práticas de ensino criativas, significativas e transformadoras. Nesse percurso, evidenciou-se um posicionamento político consistente das professoras, efetivado em seu compromisso com a transformação da realidade educacional e social da qual faziam parte. Discute-se que a formação do professor enquanto leitor e escritor, por meio de uma experiência significativa com a leitura e escrita como práticas sociais e culturais, mostra-se imprescindível para que os mesmos realizem seu trabalho de maneira que as práticas de leitura e escrita ultrapassem a dimensão técnica, mecânica e instrumental, que é o modo como vem sendo realizada e experimentada na escola. Ressalta-se a formação continuada como uma possibilidade legítima de trabalho do Psicólogo Escolar nas questões relativas à leitura e escrita, ao contribuir para constituição da autoria dos professores. Para tanto, considera-se oportuno que este profissional compreenda a leitura e escrita em sua dimensão formadora, discursiva, social e política. Aponta-se a parceria responsiva ativa, fundamentada no dialogismo bakhtiniano, e a articulação com profissionais de outras áreas e campos do conhecimento, que caracteriza o trabalho interdisciplinar e em rede, como recursos pertinentes para o trabalho do Psicólogo Escolar na formação continuada de professores.

**Palavras-chave:** Psicologia Escolar; Formação de professores; Leitura e Escrita; Alfabetização; Autoria; Discurso.



## ABSTRACT

This study investigates the constitution of the teacher as reader and writer through a process of continuous training and the contributions of the School Psychologist for this process. Presupposes that teachers need to experience the reading and the writing as social and cultural practice, for that their students to take ownership of this knowledge effectively. In that sense, in the contribution that psychology can offer the constitution authored by the teachers, it has been hypothesized that it is crucial to consider how they become readers / writers, and the effects of this process in their practice of teaching reading and writing. As from the philosophy of Mikhail Bakhtin language, and critical theory of modernity of Walter Benjamin, in this study the reading and writing are conceived as human productions, transformative and creative, forming the consciousness of the subject, inserted in a collectivity. So are social, discursive and narrative practices. In the methodological aspect, this study is bakhtinian discursive analysis of texts arising from a project of continuous training of literacy teachers, conducted by a psychologist, author of this dissertation, and one phonoaudiologist. Was considered for analysis of the data: the transcription of meetings arranged with teachers which were recorded in audio and video, called dialogic encounters (DE); the texts written by teachers; personal notes of the psychologist performed in times when he was present at the school context. It found that the process of continuous training, who considered the esthetics and political dimension of reading and writing, promoted the constitution and recognition of teachers as authors. As of that recognition, they have attributed different meanings to their literacy practices that have had a positive impact in their way of teaching students to read and write, and have attributed new meanings to their own understandings and new relationships with reading and writing, resulting in practices creative, meaningful and transformative. Along the way, became evident a consistent political position of teachers, effective in its commitment to the transformation of education and society of which they were part. It is discussed that the formation of the teacher as reader and writer, through a meaningful experience with reading and writing as social and cultural practices, seems indispensable for them to perform your work in order to overcome the practices of reading and writing technical, mechanical and instrumental that's the way has been undertaken and experienced in school. We highlight the continued training as legitimate possibility of the School Psychologist to work on issues related to reading and writing, to contribute to the constitution of the authoring of teachers. For this, it is considered appropriate this professional understand reading and writing in their discursive, social and political dimension. Based on Bakhtin's dialogism, pointing to active responsive partner, and interaction with professionals from other areas and fields of knowledge that characterizes the interdisciplinary and networked work as relevant resources for the work of the School Psychologist the continues training of teachers.

**Key words:** School Psychology; Teacher training; Reading and Writing, Literacy, Authorship, Discourse.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>10</b>
<b>1. A LINGUAGEM NA VIDA E NOS FIOS DA HISTÓRIA: EXPERIÊNCIA E AUTORIA NA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO DIALÓGICO</b> .....	<b>18</b>
1.1. NÃO COMO “UM QUE FOI”, MAS COMO “UM A SE FAZER”: HISTÓRIA, NARRAÇÃO E EXPERIÊNCIA.....	19
1.2. DIMENSÃO SOCIAL E MATERIAL DA LINGUAGEM.....	25
1.2.1. O sujeito dialógico .....	25
1.2.2. Leitura e escrita em sua dimensão discursiva e subjetiva.....	29
1.2.3. Linguagem e subjetividade: a autoria para Mikhail Bakhtin.....	32
<b>2. “DEIXAR RASTROS” E “IMPRIMIR MARCAS”: EDUCAÇÃO E EXPERIÊNCIA</b> .....	<b>40</b>
2.1. EXPERIÊNCIA COM A LEITURA E A ESCRITA: PRÁTICAS DE NARRATIVAS.....	42
2.2. A DIMENSÃO ESTÉTICA DA LEITURA E DA ESCRITA.....	49
2.3. AS “MURALHAS DA CIDADE LETRADA”: DIMENSÃO POLÍTICA DA LEITURA E ESCRITA.....	53
<b>3. ENTRE O “MUNDO DA VIDA” E O “MUNDO DA CULTURA”: UMA HISTÓRIA SOBRE PSICOLOGIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES</b> .....	<b>56</b>
3.1. O “MUNDO DA VIDA”: CONDIÇÕES DE PRODUÇÕES DOS ENUNCIADOS .....	57
3.2. O “ENCONTRO DO PESQUISADOR COM SEU OUTRO” .....	58
3.2.1. Os “Encontros Dialógicos” e a participação no contexto escolar .....	59
3.3. O “ENCONTRO DO PESQUISADOR COM SEU TEXTO”: ANÁLISE DO DISCURSO BAKHTINIANA.....	61
<b>4. UMA HISTÓRIA SOBRE PSICOLOGIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORAS LEITORAS E ESCRITORAS</b> .....	<b>63</b>

4.1.	“ERA UMA VEZ” UM PSICÓLOGO, UMA FONOAUDIÓLOGA E UM GRUPO DE PROFESSORAS.....	65
4.2.	PROTAGONISTAS NA/DA HISTÓRIA .....	66
4.2.1	As professoras e suas histórias de vida .....	68
4.3.	ALUNOS LEITORES E ESCRITORES? .....	74
4.4.	PROFESSORAS LEITORAS E ESCRITORAS? .....	77
4.5.	PROFESSORAS CRIADORAS .....	83
4.6.	CONDIÇÕES E POSSIBILIDADES PARA O LETRAMENTO DAS PROFESSORAS .....	86
4.7.	A AUTORIA NA VIDA: CONSCIÊNCIA POLÍTICA DAS PROFESSORAS ....	93
4.8.	DOS OBJETIVOS DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO AOS SENTIDOS PRODUZIDOS.....	96
4.9.	QUASE UM FINAL .....	98
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>100</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>106</b>
	<b>APÊNDICES.....</b>	<b>111</b>
	<b>ANEXOS.....</b>	<b>122</b>

## INTRODUÇÃO

*O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem.*

*Guimarães Rosa*

Esta dissertação é sobre leitores e escritores. Fala de professores e alunos leitores e escritores, mas também de psicólogos leitores e escritores. Fala de pesquisa em ciências humanas já que, como defende a orientadora deste trabalho, ser um pesquisador em ciências humanas é ser um escritor. Está perpassada pela ideia de diferentes teóricos e filósofos, mas também por autores literários. Tomam-se as palavras de uma das personagens do livro de Guimarães Rosa, citada no início desta escrita, com o objetivo de levar o leitor a refletir sobre o processo de escrever. Para viver é preciso “coragem”, para escrever também. Lispector (1998, p.19) dizia “não é fácil escrever. É duro como quebrar rochas. Mas voam faíscas e lascas como aços espelhados”. A referida e notável escritora, bem sabia o que falava! Escrever é um processo árduo, às vezes a inspiração surge e as palavras começam a fluir em uma intensidade tão forte que parecem ultrapassá-lo. Raros momentos! No mais das vezes, ainda referenciado na literatura de Guimarães Rosa, esfria, surge o silêncio das palavras. Neste processo o tempo passa, a coisa aperta e você procura: - Onde estão as palavras, por que se escondem, agora que eu preciso de vocês? Como diz Andrade (2012):

*E agora José?  
A festa acabou,  
A luz apagou,  
O povo sumiu,  
A noite esfriou  
E agora José?  
E agora você?  
Você que é sem nome,  
Que zomba dos outros,  
Que faz versos,  
Que ama e protesta?  
E agora José?*

Escrever muitas vezes é como viver, torna-se uma tarefa penosa, pois exige esforço e dedicação, exige também certa dose de coragem e outra tanta de paciência, virtudes essenciais em momentos nos quais se faz necessário lidar com o que parece maior que sua própria capacidade: segurar a palavra que, teimosamente, cisma escorregar ligeira das mãos, deixando um desconcertante vazio na mente. Depois do período de esfriamento as palavras voltam a esquentar e inquietar, assim segue-se o trabalho do escritor. Subitamente, o vínculo com as palavras se atenua, é tempo de respirar e propiciar um momento de calma em relação a fluidez das palavras. Mas como diz Bakhtin (2010), a palavra está sempre presente em uma arena de contradições e sua compreensão é sempre ativa e responsiva. Há sempre uma réplica, uma contrapalavra por parte daquele que ouve ou lê. E na contrapalavra, reinicia-se o processo. Aperta, nem sempre esquenta. Sossega? Na maior parte das vezes desinquieta, e é exatamente essa desinquietação que encoraja o escritor na sua escrita.

Na desinquietação, no exercício de paciência e coragem, coloca-se à disposição do leitor desta dissertação aquilo que foi possível construir nesse processo de escritura. Como diz Dourado (1999), “a gente carece de acalmar a alma para fazer aquilo que se tem mesmo que fazer, para aguentar depois aquilo que fez. As coisas não se acomodam ao desejo da gente, o risco não é a gente que traça, o mundo é muito desigual nos seus caminhos”. O cantor Lenine na música “Paciência” diz que “mesmo quando tudo pede um pouco mais de calma, até quando o corpo pede um pouco mais de alma, a vida não para”. A vida não para, a escrita não para, e mais: o que a vida quer da gente é coragem! Coragem, ainda que sempre haja o risco de perder-se nas tramas e trilhas do escrito, nos labirintos que as palavras vão tecendo, no tempo que corre apressadamente, na preguiça que oculta o medo da escrita, nas leituras que desviam o olhar, na culpa que, em muitos momentos, faz-nos sentir um usurpador da história e narrativa do outro. Apesar dos riscos, coragem! Junto com Andrade (2012) um convite é feito ao leitor interessado neste trabalho:

Chega mais perto e contempla as palavras,  
Cada uma  
tem mil faces secretas sob a face neutra  
e te pergunta, sem interesse pela resposta,  
pobre ou terrível, que lhe deres:  
- Trouxestes a chave?

Com a porta do reino das palavras aberta mostra-se ao leitor o porquê do interesse pela temática da formação de professores, objeto de estudo desta dissertação. Este interesse surgiu a partir da experiência de um psicólogo no campo educacional. Neste contexto, frequentemente ele era chamado a ministrar cursos de formação continuada para professores. Quando começou a realizar estas formações queria investigar quais eram as necessidades destes profissionais, como também, de que modo poderia contribuir para ajudá-los ao realizar este trabalho. Constatou-se que eram oferecidos inúmeros cursos com objetivo de aprimorar a formação dos professores, mas, mesmo assim, eles relatavam que precisavam de mais apoio e orientações para auxiliar os alunos e desempenhar melhor o trabalho como educadores. A Secretaria da Educação, por sua vez, argumentava que mesmo com investimentos na formação dos professores, não conseguia fazer com que melhorassem sua prática. De qualquer modo, cursos de aperfeiçoamento eram oferecidos, mas tanto os docentes quanto à Secretaria da Educação não vislumbravam resultados. A partir destes fatos o psicólogo questionava: por que os referidos cursos não atingiam estes educadores? Ao mesmo tempo, como realizar uma proposta de trabalho que viesse de encontro com as necessidades dos professores e que pudesse contribuir realmente para sua formação pessoal e profissional?

Em paralelo a este processo, este psicólogo passou a estudar com mais profundidade a filosofia de Mikhail Bakhtin, autor cujo contato inicial ocorreu na graduação em Psicologia, principalmente, por meio de estudiosos de seu pensamento presentes no campo da Educação e da Linguística. Com Bakhtin, o psicólogo ampliou sua compreensão de linguagem, não vista mais em seu aspecto representacional e instrumental, mas em sua dimensão discursiva. O que lhe permitiu novo modo de pensar o sujeito, a leitura e a escrita. A partir desse referencial teórico, começou a pensar de que modo poderia contribuir para as questões relativas à leitura e escrita no contexto escolar? Sabia que frequentemente o psicólogo é chamado a intervir nos aspectos relacionados à linguagem quando surgem os chamados distúrbios ou dificuldades de aprendizagem, o que é coerente com o sentido atribuído ao psicólogo como o profissional que trabalha com a cura e o tratamento do desvio ou da patologia. No entanto, o contato com Bakhtin e seus estudiosos faziam-no pensar que poderia ir além desta contribuição. Escolheu, desse modo, trabalhar com estes professores questões relativas à linguagem oral e

escrita. A importância de se trabalhar estes aspectos reside no fato de que há um número imenso de crianças encaminhadas com dificuldades de leitura e escrita para atendimentos psicológicos. São crianças que se sentem fracassadas, inseguras e incapazes diante do ato de aprender. Além disso, sabe-se que entre os graves problemas historicamente enfrentados pela sociedade brasileira o fracasso na alfabetização e no acesso à leitura/escrita evidencia-se. É alto o índice de analfabetismo, abrangendo as diferentes camadas sociais. Fato que pode ser constatado pelos inúmeros casos de repetência e evasão escolar. Este quadro permite vislumbrar a possibilidade do psicólogo, preocupado com as questões educacionais, e com a transformação da sociedade, considerar as questões relativas à linguagem oral e escrita em seu trabalho de modo a contribuir efetivamente para as práticas educativas e, conseqüentemente, para a sociedade.

No contexto escolar o professor é o principal agente responsável pela formação de leitores e escritores. Compreende-se que, é papel do professor possibilitar que seus alunos se apropriem de forma efetiva dos processos de leitura e escrita, tornando-os leitores e escritores críticos que transformem a realidade na qual vivem. Os estudos do psicólogo, como base nas ideias de Bakhtin e de seus interlocutores, permitiram-no compreender que ser professor é ser leitor e escritor. Formar-se professor é, então, formar-se leitor e escritor, processo constante e inacabado que passa pela experiência desse professor com a leitura e escrita. Portanto, para tornar seus alunos pessoas que gostem e queiram ler e escrever, os próprios professores precisam estabelecer relações estreitas com a linguagem, experimentando a leitura e a escrita como prática social e cultural. Neste sentido, na contribuição que a psicologia pode oferecer ao letramento dos professores, é primordial considerar a forma como esse professor se torna leitor/escritor, e os efeitos deste processo em sua prática de ensino da leitura e da escrita.

Apesar disso, observa-se que os responsáveis pelos cursos de formação de professores frequentemente não consideram o papel discursivo da leitura e escrita na formação docente, acarretando implicações importantes em sua prática como educador, ou seja, na forma como ensina seus alunos a ler e escrever. Além disso, constata-se que as principais contribuições do psicólogo ao campo da leitura e da escrita estão relacionadas à avaliação ou desenvolvimento das habilidades de leitura/escrita dos alunos, baseando-se, sobretudo, em concepções que consideram a linguagem em seu aspecto cognitivo, cujas discussões permeiam o campo da

Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem. Nesse sentido, a dimensão formadora, discursiva, social e política da leitura e da escrita, e seus efeitos na subjetividade tanto do aluno quanto do professor, comumente não são considerados pela maioria dos psicólogos.

Diante desta realidade, neste trabalho buscar-se-á refletir sobre a constituição do professor enquanto leitor e escritor e, do mesmo modo, sobre o papel do Psicólogo Escolar neste processo. Contudo, para alcançar este segundo propósito, é necessário ressignificar o sentido atribuído ao psicólogo no contexto escolar, desconstruindo a ideia de um profissional que trata unicamente dos problemas emocionais e comportamentais das pessoas na escola, com pouca ou nenhuma contribuição às questões relacionadas à leitura e escrita. Parte-se da assertiva de que o psicólogo, ao compreender os processos de leitura e escrita em sua dimensão formadora, discursiva, social e política, pode criar novas formas de intervenção para além de uma atuação clínica e focada nas patologias e desvios da leitura e da escrita, intervenções estas frequentes no campo educacional. Convém ressaltar que pensar em ações concernentes ao letramento no contexto escolar a partir de um trabalho de formação com os professores, decorre não por considerá-lo o culpado pelas mazelas da educação, mas sim por acreditar na importância do papel desse profissional na escola. Do mesmo modo, destaca-se a necessidade de parceria com todos os profissionais e pessoas envolvidos direta ou indiretamente com as práticas educativas para uma educação de qualidade e transformadora.

A partir dessa problemática, lança-se o objetivo geral deste estudo que é investigar a constituição do professor enquanto leitor e escritor em um processo de formação continuada e as contribuições do Psicólogo Escolar para este percurso. Como objetivos específicos, pretende-se: 1) Investigar de que modo a experiência com a leitura e escrita favorece a constituição do professor enquanto leitor e escritor; 2) Investigar de que modo a experiência do professor enquanto leitor e escritor favorece o processo de autoria nas práticas de letramento escolar; 3) discutir as contribuições do Psicólogo Escolar neste processo.

Diante de tal tarefa, apresenta-se ao leitor o caminho escolhido para alcançar estes objetivos.

No primeiro capítulo - *“A língua na vida e nos fios da história: experiência e autoria na constituição do sujeito dialógico”* - encontra-se a discussão teórico-conceitual que fundamenta esta dissertação. O diálogo é respaldado principalmente



na teoria de Mikhail Bakhtin e Walter Benjamin, sendo este último, um filósofo, crítico da modernidade, o qual mostra estudos relevantes para realização deste trabalho, principalmente no que diz respeito ao modo como a linguagem se evidencia na modernidade. Tanto Bakhtin como Benjamin, concebem a linguagem como ponto de partida da investigação das questões humanas e sociais. Consideram-na como expressão viva do sujeito, que se constitui por meio dela, e como mediação do sujeito consigo mesmo, com os outros e com a vida, já que, para eles, a vida se utiliza da língua e a língua se utiliza da vida para buscar sentidos de existência. Com Bakhtin, discute-se a dimensão social e material da linguagem, o que permite pensar a leitura e escrita em sua dimensão discursiva e subjetiva, ao considerar que a subjetividade para Bakhtin pode ser representada por meio de seu conceito de autoria. Com Benjamin discute-se a respeito do declínio da narrativa na modernidade que traz, em consequência, a pobreza de experiência na vida dos sujeitos. Assim sendo, define-se como principais conceitos a serem aprofundados neste capítulo, o conceito de “experiência”, de Benjamin, e o conceito de “autoria” de Bakhtin. Para tanto, mostra-se necessário também compreender os conceitos de “história”, “narração” e “memorização” de Benjamin, bem como os conceitos de “dialogismo”, “alteridade” e “exotopia”, de Bakhtin.

O segundo capítulo - *“Deixar rastros e imprimir marcas: educação e experiência”* - tem seu arcabouço no primeiro, mas aprofunda-se a discussão em relação à experiência dos sujeitos com a leitura e escrita na modernidade, ao serem compreendidas como práticas de narrativas, mais especificamente no campo da educação e das práticas de ensino da leitura e da escrita. Destaca-se ainda, neste capítulo, a dimensão estética e política da leitura e escrita como aspecto fundamental ao se pensar nas práticas formativas que acontecem no campo da educação. Em relação ao aspecto estético, mostra-se a necessidade de professores e alunos estabelecerem relações estéticas com a leitura e a escrita, como possibilidade de criação, que resulte em práticas de letramento significativas para os sujeitos na escola. No aspecto político, discute-se que, pensar a leitura e escrita como experiência, implica em compreender que ao mesmo tempo em que a leitura e escrita podem aprisionar pelos modos de poder, é por meio delas que se pode reverter a situação de poder instituído. De posse da linguagem como expressão viva e dinâmica, o sujeito pode se posicionar politicamente frente ao mundo e transformar sua realidade.

No terceiro capítulo - *“Entre o mundo da vida e o mundo da cultura: uma história sobre psicologia e formação de professoras leitoras e escritoras”* - apresentam-se as condições de produção e os aspectos metodológicos de uma experiência de formação continuada realizada pelo psicólogo, autor desta dissertação, em parceria com uma fonoaudióloga, que tinha como objetivo trabalhar com o letramento dos professores e, em consequência, de seus alunos. Experiência narrada e discutida no quarto capítulo. Ainda no terceiro capítulo, há uma discussão sobre a pesquisa em ciências humanas por meio da filosofia de Mikhail Bakhtin. Para este autor, o ato de pesquisar pode ser entendido como um acontecimento único que se dá a partir do acontecimento singular entre o pesquisador e seu outro. Acontecimento que envolve simultaneamente um pensamento sobre o mundo e um pensamento no mundo, caracterizando uma pesquisa-intervenção. Discute-se, portanto, o referencial metodológico utilizado na pesquisa a partir dos pressupostos teóricos de Bakhtin, em outras palavras, o “encontro do pesquisador com seu outro” e do “pesquisador com seu texto”.

No quarto capítulo - *“Uma história sobre psicologia e formação de professoras leitoras e escritoras”* - de posse desse referencial teórico-conceitual e metodológico, constrói-se a narrativa da experiência de formação continuada e discutem-se os sentidos produzidos nos participantes deste processo. Procurar-se-á mostrar o processo de constituição da autoria das professoras, considerando suas histórias de vida; sua formação profissional; suas relações e experiências com a leitura e a escrita; suas condições de trabalho e possibilidades concretas de se reconhecerem enquanto autoras. Destacar-se-á a dimensão ética e estética da leitura e da escrita, que ultrapassa a dimensão epistemológica que repercute em práticas de leitura e escrita criativas, transformadoras e significativas. O papel político do professor e sua responsabilidade com a transformação das dificuldades enfrentadas em seu trabalho, também é destacado como um processo de autoria dos professores diante da vida e dos diferentes enunciados, sejam eles políticos, sociais, educacionais, psicológicos, entre outros.

Por fim, no último capítulo, traçam-se algumas considerações finais a respeito da experiência narrada, bem como sobre a atuação do Psicólogo Escolar no campo da leitura e da escrita, consideradas a partir de sua dimensão social e discursiva, especificamente no campo da formação continuada de professores.

Espera-se com este trabalho contribuir para as questões relacionadas ao letramento escolar, no sentido de recolher subsídios teórico-práticos para o trabalho do Psicólogo Escolar na formação de professores que repercutam em práticas de leitura e escrita efetivas no contexto escolar. Ao sistematizar uma prática possível de intervenção no espaço escolar, espera-se colaborar com a construção de referências técnicas e políticas que amplie as redes de informação sobre os trabalhos e as ações desenvolvidas na escola pelo psicólogo. O intuito é produzir referências sobre essa prática para o exercício da Psicologia na Educação como conjunto de práticas fortalecedoras de pessoas e grupos, agregando todos os que fazem parte da comunidade escolar, sem deixar de colocar em análise o campo das relações sociopolítico-pedagógicas, para transformação das condições de trabalho na escola.

## **1 A LINGUAGEM NA VIDA E NOS FIOS DA HISTÓRIA: EXPERIÊNCIA E AUTORIA NA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO DIALÓGICO**

Mikhail Bakhtin e Walter Benjamin, principais interlocutores neste trabalho, são dois filósofos, críticos de seu tempo, que procuraram romper com as ideias vigentes na época em que viveram e cujas reflexões se atualizam para pensar diversas questões contemporâneas, nos mais diversos campos do conhecimento. É por meio do diálogo, principalmente com estes dois autores, que se pretende discutir nesta dissertação sobre psicologia, leitura, escrita e formação de professores.

Bakhtin e Benjamin concebem a linguagem como expressão viva e mediação do sujeito com o mundo e os outros, opondo-se a ideia de que seja apenas um instrumento ou veículo de informação. Para estes autores, é por meio da linguagem que o sujeito se constitui e os laços da coletividade e os fios da história se entrelaçam. A palavra para eles é tensa, valente, ambivalente, carrega sempre um conteúdo ideológico e vivencial, marcado pelos muitos significados que historicamente vai absorvendo e que nela vão se impregnando. Na palavra está presente o movimento da história, as contradições da vida social, os preconceitos e estereótipos, a exclusão, e a possibilidade de contestação, da rememoração e do diálogo. Ambos os filósofos apontam caminhos profícuos e interessantes para discussão sobre leitura e escrita nas práticas educativas: Bakhtin, ao propor uma solução própria aos problemas discutidos pela filosofia da linguagem e pela linguística, ao redefinir a concepção de signo, de língua, de enunciado, de gênero e de sujeito, por meio de uma concepção dialógica da linguagem; Benjamin, ao realizar uma crítica consistente ao modo como a linguagem se evidencia na modernidade, que repercute na constituição dos sujeitos e em suas relações.

Neste capítulo, apresentam-se alguns conceitos centrais de Benjamin, são eles: história, narração, rememoração e experiência. Em seguida, discute-se a dimensão social e material da linguagem por meio de conceitos de Bakhtin como: dialogismo, alteridade e autoria - discussões estas que permitem compreender a leitura e escrita como práticas sociais, discursivas, políticas e de produção de subjetividade.

## 1.1 NÃO COMO UM “QUE FOI”, MAS COMO UM “A SE FAZER”: HISTÓRIA, NARRAÇÃO E EXPERIÊNCIA

O conceito de experiência benjaminiano perpassa toda obra de Walter Benjamin<sup>1</sup>. Para compreensão deste conceito torna-se necessário enveredar-se pela crítica que o mesmo faz à modernidade. Benjamin questiona um progresso medido pelo avanço da ciência e da tecnologia que não gera mudanças sociais e qualitativas para a humanidade. Recusa o mito do progresso da humanidade, que teria resultado de descobertas técnicas, da evolução das forças produtivas e da dominação crescente sobre a natureza. Para ele, o homem moderno não soube corrigir as discrepâncias entre as enormes possibilidades abertas pelo progresso da técnica e a falta efetiva da criação de um mundo melhor. Constata que, decorrente da ânsia dos homens pelo progresso e desenvolvimento, “uma nova forma de miséria surgiu com o monstruoso desenvolvimento da técnica, sobrepondo-se ao homem”, o que em consequência ocasionou um empobrecimento da experiência na sociedade moderna. (BENJAMIN, 1994, p.115).

Benjamin compara o sujeito da experiência com a figura do narrador cujas histórias não são simplesmente ouvidas ou lidas, mas escutadas e seguidas, válidas para todos os indivíduos de uma mesma coletividade. Nas palavras de Benjamin (1994, p. 201) “o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência de seus ouvintes”. Esta tradição compartilhada não se configura somente como a uma ordem religiosa ou poética, mas desemboca também em uma prática social comum. Na experiência a ação é contada ao outro, lida pelo outro, compartilhada, se tornando infinita nas tramas das relações sociais.

As narrativas carregam, portanto, a tradição e a história coletiva da uma cultura. A experiência se inscreve em uma temporalidade, comum a várias gerações, que supõe uma tradição compartilhada e retomada na continuidade de uma palavra transmitida de pai para filho, revelando uma continuidade e temporalidade

---

<sup>1</sup> Principais textos de Walter Benjamin utilizados para a escrita desta dissertação: “*Experiência e pobreza*”; “*Sobre o conceito de História*”; “*O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov*”; “*A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*”; “*A doutrina das semelhanças*”. Os textos podem ser encontrados no livro: BENJAMIN, W. Obras escolhidas: magia, técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1994.

característica das sociedades artesanais. Nesse sentido, a experiência, segundo Benjamin, não se situa em uma dimensão individual e psicológica, mas configura-se como traço cultural enraizado na tradição, comporta, portanto, a coletividade. (GAGNEBIN, 2004).

Benjamin constata, desse modo, a relevância das narrativas para a constituição dos sujeitos e de sua história. No entanto, ao analisar o papel da narrativa na modernidade, denuncia que “a arte de narrar está em vias de extinção. São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente”. Para ele “é como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências.” (BENJAMIN, 1994, p.197-198). Desse modo, anuncia o desaparecimento da arte de narrar na modernidade e com isso o declínio de uma tradição e de uma memória comum que garantia a existência de uma experiência coletiva, ligada a um trabalho e um tempo partilhados em um mesmo universo de práticas e de linguagem. A experiência, transmitida por meio de narrativas carregadas de tradições, se enfraquece na modernidade, pois pressupõe uma comunicação de vida e de discurso que o rápido desenvolvimento do capitalismo, da técnica, sobretudo, destruiu, além de aumentar a distância entre os grupos humanos, particularmente entre as gerações. (GAGNEBIN, 1994).

Benjamin (1994) estabelece, dessa maneira, um laço entre o fracasso da experiência e a arte de narrar ao denunciar a perda da capacidade da narrativa em consequência do definhamento da experiência do homem moderno. Para o filósofo, o declínio da experiência significa a dificuldade, na contemporaneidade, do homem mergulhar no individuado para elevá-lo ao coletivo, à tradição. Com esse processo de perda de referências, Gagnebin (2004) destaca que no domínio psíquico os valores individuais e privados passam a substituir cada vez mais a crença em certezas coletivas. A história de si vai, pouco a pouco, preenchendo o lugar deixado vago pela história coletiva.

A respeito disso, no final do século XIX, quando o declínio da experiência e definhamento da narrativa iniciou-se, em consequência das grandes transformações tecnológicas, políticas e sociais deste tempo, Benjamin observa com astúcia que, para compensar a frieza e o anonimato sociais criados pela organização capitalista do trabalho, o indivíduo tentava recriar um pouco de calor através de um duplo processo de interiorização. O indivíduo burguês, que sofreu uma espécie de despersonalização generalizada, tentou remediar este mal por uma apropriação

pessoal e personalizada de tudo o que lhe pertencia no privado. Despossuído do sentido de sua vida, o indivíduo precisava deixar a marca de sua possessão nos objetos pessoais: iniciais bordadas num lenço, estojos, bolsinhas, caixinhas, tentativas de repetir no mundo dos objetos o ideal de moradia. Benjamin observa que o veludo não era por acaso um dos materiais preferidos desta época: os dedos dos proprietários deixavam nele, facilmente, seu rastro. (GAGNEBIN, 2004).

Neste contexto, Benjamin situa o surgimento de um novo conceito de experiência que pode ser traduzido como vivência. Diferencia, portanto, experiência – *Erfahrung* - aquilo que é vivido, pensado, narrado, e que carrega em si a marca da coletividade, de vivência – *Erlebnis* – em que a ação do sujeito se esgota no momento de sua realização e caracteriza um “indivíduo solitário, que reenvia a vida ao particular, na sua inefável preciosidade, mas também na sua solidão” (GAGNEBIN, 2004, pp. 59-60), reduzindo-o a sua história privada. Desse modo, na vivência a ação do sujeito se esgota no momento de sua realização, ou seja, “um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido”. Já na experiência, em que a ação é compartilhada com o outro e adquire caráter de infinitude e permanência ao ultrapassar o tempo vivido, “o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo que veio antes e depois”. (BENJAMIN, 1994, p.37).

Com o declínio das narrativas e, em consequência, com a pobreza da experiência na modernidade, Benjamin (1994) declara que o homem moderno não se vê mais capaz de fazer história. Porém, o autor não se refere à história no sentido tradicional, historicista, como a soma de uma sucessão de fatos e etapas em um tempo linear e vazio, que uma temporalidade homogênea se encarregaria de encadear em uma ordem em que o antes determina o depois. A história benjaminiana, como aponta Kramer (1999), não é vista apenas como um “o que foi”, mas principalmente como um “o que fazer”, como uma ação ainda possível, onde passado, presente e futuro se entrecruzam. Nas palavras de Benjamin (1994, p.224) “articular historicamente o passado não significa conhecê-lo “como ele de fato foi”. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo”.

Portanto, Benjamin pensa a história como descontinuidade. São por meio de rupturas na marcha linear da história que podem ocorrer mudanças qualitativas. A partir deste pensamento, o sujeito tem um papel ativo na construção da história.

Kramer (1999) destaca que, para Benjamin, o passado é uma obra inacabada sobre a qual o sujeito deve trabalhar. Ser sujeito da história é ter, portanto, a tarefa de tornar presente o tempo escondido sob as “ruínas da história universal”. Com Mitrovitch (2011) tem-se que a história benjaminiana constitui-se como uma construção de sentidos que se entrecruzam com as urgências do presente. Com isto, o presente não pode ser tomado como transição que ligaria o passado ao futuro: é o passado que dirige um apelo ao presente. Para Benjamin, é necessário voltar ao passado, não para se fixar nele de forma nostálgica, mas para lembrar dele o que foi esquecido ou deixado de lado como algo que não tem sentido e não cabe nos registros da história oficial. Resgatar o passado é relevante para se rever o presente, colocá-lo em uma condição crítica, e conferir-lhe nova significação. Essa lembrança do passado se dá em função da transformação do presente e, portanto, mostra um comprometimento com o futuro.

Desse modo, para Benjamin, o passado não pode se acumular como um peso morto nas costas da humanidade. O presente histórico não pode ser ratificado, em detrimento de um futuro que aponta para um telos irrealizável. Benjamin critica concepções tanto de um passado eternizado quanto de futuros que cantam. Para ele é o presente que deve ser valorizado. (MITROVITCH, 2011). Alegoricamente Benjamin (1994, p.223) postula que “o passado traz consigo um índice misterioso, que o impele a redenção” e “somente uma humanidade redimida poderá apropriar-se totalmente de seu passado”. Como alerta o autor, “não existem nas vozes que escutamos, ecos de vozes que emudeceram?” Diz o filósofo:

Há um encontro secreto, marcado entre as gerações precedentes e a nossa. Alguém na terra está à nossa espera. Nesse caso, como a cada geração, foi-nos concedida uma frágil força messiânica para a qual o passado dirige um apelo. Esse apelo não pode ser rejeitado impunemente. (BENJAMIN, 1994, p. 223).

Para Benjamin, portanto, é necessário ouvir os apelos das vozes que emudeceram. Cabe a cada presente resgatar do esquecimento a história dos oprimidos, já que a história, no sentido tradicional, guiada pelo progresso, sempre foi aquela dos vencedores. O passado oprimido não é apenas aquilo que passou, ele pede ao presente sua libertação: cabe ao presente redimi-lo, salvá-lo, ressuscitá-lo. É a ideia de “redenção” que inaugura uma descontinuidade temporal em que o presente é destacado. Essa redenção benjaminiana não inscreve a utopia pela



libertação do passado em um futuro distante, mas revela como tarefa do próprio presente “cumprir o que nos foi negado”, isto é “salvar o que fracassou”. Para que isto aconteça é necessária à obtenção de uma verdadeira experiência, recuperar aquilo que é do coletivo, em oposição à vivência, característica do indivíduo isolado. O grande desafio apontado por Benjamin é, nesse sentido, tomar nas mãos a tradição, manter vivos seus potenciais de sentido, para que eles sejam atualizados na feitura do presente, ou seja, para que eles estejam a serviço da transformação da realidade. Trata-se de uma consciência altamente política por parte dos sujeitos, desdobrada no seguinte postulado: “manter viva a tradição, sabendo da impossibilidade real de volta ao passado”. (MITROVITCH, 2011, p.75).

A partir deste postulado, a análise de Benjamin (1994) assinala a necessidade de inaugurar uma maneira de pensar que interrompa a temporalidade presente e que tome “nas mãos o contemporâneo nu”. Essa “nudez” de que fala o autor traduz a experiência contemporânea explicitada por meio das ruínas, da ausência, das perdas, do sofrimento e da morte, que foram negados ou esquecidos pela trajetória do progresso triunfante. No entanto, diante deste quadro, Benjamin, não se resigna, ao contrário, afirma que essa “miséria” talvez possa dar mais humanidade à massa. Afirma que, “é hoje em dia uma prova de honradez confessar nossa pobreza”, e acrescenta que “é preferível confessar que essa pobreza de experiência não é mais privada, mas de toda a humanidade.” (BENJAMIN, 1994, p.115). Enuncia que cabe ao homem moderno, destituído da tradição, reconhecer sua condição de pobreza de experiência e saudar “alegre e risonhamente o contemporâneo nu”. Conforme Mitrovich (2011), Benjamin acredita que a experiência – *Erfahrung* – pode nascer do reconhecimento lúcido das ausências, das perdas, da ruína, da morte, pois o que está na base do conceito de experiência é o movimento dialético entre destruição e reconstrução, e é justamente esta dialética que compõe toda potencialidade, toda possibilidade de experiência no “horizonte do precário contemporâneo”.

Portanto, apesar de seu olhar desolador para a pobreza de experiência na modernidade, Benjamin aponta a possibilidade do homem transformar essa realidade, modificar sua história, buscar “a redenção da humanidade”. Para tanto, a primeira condição que se oferece ao sujeito é “conscientizar-se de sua própria condição de pobreza, perdas e ruínas”, que, por sua vez, é a condição da humanidade. Com efeito, o sujeito moderno precisa agir de modo a encontrar novas possibilidades de experiência e novas narrativas. É por meio das narrativas e da

experiência que a ligação entre passado e presente se faz possível. Essa mudança pode ser buscada pelo sujeito por meio da “reminiscência”, outro conceito importante de Benjamin, pois nela se encontra o fundamento da tradição ao permitir a transmissão dos acontecimentos de geração para geração, tecendo uma rede na qual todas as histórias se constituem entre si.

Nesse ponto, com auxílio de Gagnebin (2004), faz-se necessário expor a distinção que Benjamin instituiu entre dois componentes da memória: *Eingendenken* – rememoração - e *Erinnerung* - lembrança/lembrar. A “lembrança” diz respeito à memória individual e restrita, que tem um fluxo que nunca cessa e desenrola-se sobre si mesma. A rememoração permite o rompimento desse fluxo contínuo e manifesta-se como uma escuta do passado que não se entrega a ele, sabendo reconhecer o presente como uma descoberta retrospectiva. Segundo Benjamin, o rememorar é o desejo de uma ausência, quer dizer, um espaço livre para a criação. Fazer desse espaço livre o momento de ruptura e diferença, isto é, dar “um salto de tigre” em direção ao passado é o esforço retrospectivo da imaginação, do sonho, da criação.

Destaca-se, dessa maneira, que despertar a rememoração compõe a dialética benjaminiana. A construção da história, isto é, o agir do homem na história, e também seu modo de contá-la, depende dessa dialética em duplo sentido: deve sim redimir o passado, mas deve fazê-lo respondendo ao apelo do presente. Dialética do desejo, porque quer “salvar um passado que, malgrado as aparências, ainda não passou, pois ressuscita no presente a cada vez, reatualizado, renovado, recriado, um novo passado”. (MITROVITCH, 2011, p. 122).

Nesse sentido, como ressalta Gagnebin (2004), diferente do pensamento utópico, para quem o passado é um manancial de imagens ideais carregadas de um sentido futuro, o pensamento de Benjamin parece se aproximar mais da tradição profética judaica, isto é, de “uma palavra corrosiva e impetuosa que subverte o ordenamento tranquilo do discurso estabelecido”; subversão tanto mais violenta quanto é também o lembrar de uma promessa e uma exigência de transformação radical que funda a visão do futuro e não a nostalgia do passado. A experiência em seu caráter formativo tem como tarefa escovar a “história a contrapelo”, fundar uma “anti-história” capaz de afirmar a abertura de sentido do passado, ao invés de encerrá-lo em uma única e definitiva interpretação.

## 1.2 DIMENSÃO SOCIAL E MATERIAL DA LINGUAGEM

Até este momento, o diálogo com Walter Benjamin permitiu a reflexão sobre a importância da linguagem, ou das narrativas, para o resgate da experiência na contemporaneidade. Ao enveredar pelas ideias de Walter Benjamin, pretende-se compreender a importância da experiência no campo educacional, especificamente no campo da formação de professores enquanto leitores e escritores. Para tanto, destaca-se, principalmente, a experiência do professor com a leitura e escrita. No entanto, para alcançar esse objetivo, um aprofundamento sobre leitura e escrita mostra-se relevante. A partir desta necessidade, convida-se o leitor para o início de um diálogo com outro autor fundamental neste trabalho: Mikhail Bakhtin que, a partir de sua filosofia da linguagem e do sujeito, permite compreender como a leitura e escrita podem ser formadoras do processo de autoria dos professores, conceito central e destacado neste estudo.

### 1.2.1 O sujeito dialógico

A palavra é para Bakhtin (2010) o modo mais puro e sensível da relação social e o material privilegiado da comunicação na vida cotidiana. Segundo o autor, a palavra penetra literalmente em todas as relações entre os indivíduos: nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, entre outras. Com isso, mostra que as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos servindo de trama a todas as relações sociais e que estão presentes em todos os atos de compreensão e de interpretação dos sujeitos.

Para Bakhtin, portanto, a palavra não se evidencia apenas em uma dimensão puramente cognitiva, mas comporta também a dimensão afetivo-volitiva. Nos atos do sujeito, no diálogo, “o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos, aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana”. (BAKHTIN, 2011, p.348). Com isso, Bakhtin (2010, p. 98-99) afirma que “não são palavras o que

pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial”.

Em sua filosofia da linguagem, Bakhtin (2010) realiza uma análise profunda e aguda da palavra como signo social para compreender seu funcionamento como instrumento da consciência. Para ele, a consciência se constitui em um meio ideológico e social e não poderia se desenvolver se não dispusesse de um material flexível, veiculável pelo corpo, e a palavra constitui exatamente esse tipo de material.

A respeito disso, Bakhtin (2010) destaca que tudo que é ideológico possui um significado que remete a algo situado fora de si mesmo, no caso, um signo. Os signos, por sua vez, só emergem no processo de interação entre uma consciência individual e outra consciência, de modo que a própria consciência individual está repleta de signos e apenas torna-se consciência quando se impregna de conteúdo ideológico e, conseqüentemente, somente no processo interdiscursivo. A palavra é, para Bakhtin, o signo ideológico por excelência, a consciência desse modo é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social, e a existência do signo nada mais é do que a materialização da comunicação social.

Bakhtin (2010) destaca, assim, o caráter social e material da linguagem. Ao compreender a palavra como signo social e instrumento de constituição da consciência, o autor conclui que não há na consciência nada de inexprimível, de interiorizado, tudo está na superfície, tudo está na troca, tudo está no material, principalmente no material verbal. A partir das ideias bakhtinianas, o centro organizador e formador da consciência não se situa no interior do sujeito, como postulado em diversas teorias, mas fora do mesmo, na interdiscursividade. Não é, portanto, a consciência que organiza a expressão da linguagem e do sujeito, mas é a linguagem que organiza a consciência, modelando e determinando a sua orientação. Nessa perspectiva, o psiquismo localiza-se no limite do organismo e do mundo exterior, na fronteira entre essas duas esferas da realidade, que se encontram no signo, no caso, a palavra.

Para Bakhtin (2011) a língua se efetiva na forma de enunciados - orais e escritos - concretos e únicos, que não existem isolados, pois um enunciado sempre pressupõe enunciados que o precederam e que lhe sucederão, ele nunca é o primeiro nem o último. Desse modo, o autor compreende a linguagem como um processo criativo que se materializa pelo processo enunciativo. Por estar sempre

inserido em um meio social e ideológico Bakhtin (2012) compreende que o sujeito vive e age num mundo saturado de valores, no interior do qual cada um de seus atos é um gesto axiologicamente responsivo em um processo incessante e contínuo.

Conforme Faraco (2009), para Bakhtin viver significa tomar uma posição axiológica em cada momento, significa posicionar-se em relação a valores. Essa atitude avaliativa se materializa no tom, na entonação do enunciado que, por sua vez, emerge do universo de valores em que o sujeito se situa. É na contraposição de valores que os atos concretos do sujeito se realizam; é no plano dessa contraposição axiológica, é perante “o(s) outro(s)” que o sujeito orienta seus atos. É pela linguagem, na linguagem e com a linguagem que os feixes de sentidos se constroem, dialogam e disputam espaço, instaurando-se como signos ideológicos. Disso, depreende-se que a consciência do falante não se orienta pelo sistema da língua, mas pelo seu horizonte social avaliativo.

Bakhtin (2011) destaca que para haver relações dialógicas, é preciso que qualquer material linguístico, ou de qualquer outra materialidade semiótica, tenha entrado na esfera do discurso, tenha sido transformado num enunciado, tenha fixado a posição de um sujeito social. Só assim é possível responder, em sentido amplo e não apenas empírico do termo, isto é, fazer réplicas ao dito, confrontar posições, dar acolhida fervorosa a palavra do outro, confirmá-la ou rejeitá-la, buscar-lhe um sentido profundo, ampliá-la. Em suma, estabelecer com a palavra de outrem relações de sentido de determinada espécie, isto é, relações que geram significação responsabilmente a partir do encontro de posições avaliativas.

A partir desta concepção, o diálogo torna-se condição fundamental para constituição do sujeito e permite afirmar que o sujeito para Bakhtin é um “sujeito dialógico”. Ressalta-se, porém, que, para o autor, as relações dialógicas não coincidem de modo algum com relações entre réplicas do diálogo concreto, são muito mais amplas, variadas e complexas. Segundo Faraco (2009), Bakhtin entende que os enunciados não apenas coexistem, mas se tensionam. O diálogo é, no sentido amplo, entendido como um vasto espaço de luta, tensão, entre as vozes sociais, uma espécie de guerra dos discursos, no qual atuam forças centrípetas - aquelas que buscam impor certa centralização, e forças centrífugas - aquelas que corroem continuamente as tendências centralizadoras.

Nesse sentido, Bakhtin aponta para a existência de jogos de poder entre as vozes que circulam socialmente manifestados nas tendências centrípetas e

correlacionadas a condições sócio-históricas específicas. Ao afirmar isso, Bakhtin quer dizer que sua preocupação não é com o diálogo em si, mas com o que ocorre nele, isto é, com o complexo de forças que nele atua e condiciona a forma e as significações do que é dito ali. Interessa de fato, as forças que se mantêm constantes em todos os planos da interação social, desde os eventos mais banais e fugazes do cotidiano, até as obras mais elaboradas do vasto espectro da criação ideológica. (FARACO, 2009).

Para Bakhtin o sujeito vive, portanto, em uma realidade linguístico-social que é heterogênea. O sujeito se posiciona perante diversas vozes e, por sua vez, absorve muitas vozes. Conforme Faraco (2009), é dessa imensa diversidade de vozes e de suas relações dialógicas que emerge como possível um posicionamento único e singular, irrepetível, que se constituirá explorando o espaço infindo da tensão dialógica das vozes sociais. Como pontua Pan et.al. (2011), para Bakhtin, o mundo interior do sujeito é uma arena povoada de vozes sociais em suas múltiplas relações de consonâncias e dissonâncias que está em permanente movimento. Os enunciados emergem como respostas ativas e únicas no diálogo social da multidão das vozes interiorizadas. Ao enunciar o sujeito não apenas se expressa, ele assume posicionamentos. É no posicionamento discursivo que se dão os processos de subjetivação, processo contínuo visto que o sujeito estará sempre em relação com outros sujeitos, posicionando-se durante toda sua vida diante de diversos enunciados, o que impede a compreensão da subjetividade como algo individual.

Este mesmo processo enunciativo/discursivo ocorre na relação com a leitura e escrita. As pessoas produzem textos que podem ser orais ou escritos. Neste sentido, ler e escrever tem uma dimensão mais ampla, social e discursiva, não se reduz a relação com materiais escritos. O sujeito se posiciona frente a enunciados sejam nas relações sociais ou diante de um livro ou outro material escrito. Em ambos os processos o dialogismo e a alteridade fazem-se presentes.

Para Bakhtin (2011) o enunciado é concebido como um todo de sentido e a compreensão ou leitura deste enunciado é a unidade real da comunicação verbal e suas fronteiras são determinadas pela alternância dos sujeitos falantes, ou seja, pela alternância de locutores. Como se tem visto, a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados mesmo que não haja um interlocutor real, como no caso da leitura de um texto escrito. Neste momento, um

aprofundamento sobre a dimensão discursiva e subjetiva da leitura e da escrita mostra-se fundamental.

### 1.2.2 Leitura e escrita em sua dimensão discursiva e subjetiva

Para Bakhtin o homem é um produtor de textos. O texto diz respeito a toda uma produção cultural fundada na linguagem. Goulart (2007) destaca que o próprio termo “texto”, usado por Bakhtin, permite uma compreensão da linguagem como tessitura, combinação, enredamento, modos de tecer redes de relações cujo resultado é o sentido provocado pelo texto nos seus interlocutores.

A partir desta perspectiva, a leitura e escrita passam a ser compreendidas como espaço de interlocução e produção de sentidos. A leitura faz parte de um permanente conflito de vozes entre o texto, o autor, o leitor, as outras vozes sociais e o próprio mundo histórico-social que circunda todos os envolvidos no processo. A leitura constrói-se, assim, no dialogismo, na fronteira entre essas diversas vozes sociais. Desse modo, assim como o sujeito pode posicionar-se oralmente perante um texto, pode também posicionar-se por meio da escrita que adquire fundamental importância, pois como todo enunciado verbal, ao ser internalizado, constitui a consciência dos sujeitos, organiza a conduta e orienta as suas ações. Como apresenta Brandão (2005), o discurso escrito evidencia-se da mesma forma que o ato da fala, pois seu processo transcorre como um objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo. Trata-se, no entanto, de uma discussão ideológica mediada pela escrita.

A esse respeito, Smolka (2012) postula que a aquisição e o domínio da escrita como forma de linguagem acarreta uma mudança em todo desenvolvimento cultural da criança. A alfabetização é compreendida por ela como um processo discursivo, pois a criança aprende a ouvir e a entender o outro pela leitura e aprende a falar e a dizer o que ela sente, pensa e deseja por meio da escrita. Nesse sentido, conforme Brandão (2005), fala e escrita inserem-se enquanto práticas efetivas num quadro comunicacional que privilegia a multiplicidade, a diversidade, a diferença, a alteridade, a polifonia, o dialogismo. Neste quadro, instauram-se relações

intersubjetivas em que o falante/ouvinte, escritor/leitor, se constituem enquanto sujeito no discurso.

A partir das ideias apresentadas, os processos de ler e escrever não se reduzem ao domínio de um código escrito, são também atividades sociais e discursivas. O discurso torna-se o modo como o sujeito se posiciona no mundo, trata-se de um posicionamento perante o “outro” que permite por meio do diálogo a construção de diferentes sentidos. Nesta perspectiva, a língua não se reduz a um processo interno, representacional, instrumental. A leitura e escrita são produções humanas, transformadoras e criadoras, formam a consciência que está ligada a própria história do sujeito, inserido, por sua vez, em uma coletividade. Portanto, a língua não apenas constitui o sujeito, mas o posiciona perante determinado grupo. Tem, portanto, papel na construção das suas marcas de pertencimento a determinado grupo social.

A respeito disso, como pontua Soares (2010), mais do que dominar o código de uma língua é requerido dos sujeitos que também saibam fazer uso da leitura e escrita na sociedade, incorporando-as em seu viver, transformando assim seu “estado” ou “condição”. Como aponta Pan (2007), ser capaz de usar a leitura e a escrita não significa apenas adquirir maior mobilidade na sociedade, mas significa usar este conhecimento como meio de tomar consciência da realidade e interferir no mundo, pois a linguagem não serve apenas para transmitir ou expressar capacidades individuais, mas à produção de sentidos, de mundos e sujeitos, ou seja, à produção de subjetividade.

Tomando por base os preceitos da compreensão da linguagem como prática social discursiva e de produção de sentidos, o conceito de letramento surge como uma nova maneira de compreender a presença da escrita no mundo social, o que se diferencia produtivamente da alfabetização. Soares (2003) diz que a inserção no mundo da escrita se dá por meio da aquisição de uma tecnologia, a isso se chama alfabetização, e por meio do desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos, atitudes) de uso efetivo dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a língua escrita, a isso a autora chama letramento. Nesse sentido, a mesma autora ressalta que alfabetização e letramento são processos distintos, de natureza essencialmente diferentes, porém são interdependentes, indissociáveis. No entanto, convém frisar que a noção de letramento ultrapassa a de alfabetização, pois permite pensar que a imersão nas práticas sociais de leitura e escrita têm



consequências sociais, políticas, psíquicas, cognitivas, linguísticas, subjetivas e até mesmo econômicas para uma pessoa ou grupo social, podendo alterar seu “estado” ou “condição”. (SOARES, 2003, 2010).

Com base nessa discussão, pode-se compreender que o ato de ler não se esgota na simples decifração de códigos, mas inicia-se com esse fenômeno e alcança múltiplas dimensões de significados. A leitura de um texto exige do leitor mais que o conhecimento de um código linguístico, uma vez que o texto não é simples produto de codificação de um emissor a ser decodificado por um receptor passivo. Toda leitura apresenta-se como uma estrutura possível, aberta a inúmeras possibilidades de atribuição de sentidos por parte do sujeito-leitor. Ler é, assim, ter condições de compartilhar e apropriar-se do legado escrito, da memória da humanidade. A leitura é, portanto, uma prática cultural que modifica o comportamento do leitor e transforma sua consciência.

Ao pensar em letramento, o conceito de gêneros do discurso de Bakhtin evidencia-se. Segundo Bakhtin (2011), todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados, orais e escritos, concretos e únicos, que emanam dos integrantes de uma ou de outra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, sendo denominados de gêneros do discurso, constituídos historicamente nas interações sociais em determinadas épocas. É por meio dos gêneros do discurso que o ser humano constrói e molda seus enunciados, tornando possível a interdiscursividade.

Os gêneros do discurso organizam, desse modo, os conhecimentos de determinadas maneiras, associadas às intenções e propósitos dos locutores. Com Amorim (2002) temos que cada gênero tem suas regras e finalidades que não são nunca inteiramente explícitas. Cabe ao sujeito falante identificar, em cada situação que se encontra, qual o gênero está em vigor e quais suas regras. Essa aprendizagem exige a mesma competência necessária para aprender uma língua, isto é, a de poder deduzir as regras a partir da relação com outras pessoas posicionadas no mesmo gênero. Estes gêneros discursivos têm riqueza e variedade infinitas, são marcados pela heterogeneidade e, vinculados às esferas da atividade humana, vão se diferenciando, e também se ampliando, caso as esferas se desenvolvam e fiquem mais complexas. Além disso, nada pode garantir o domínio

completo dos diferentes gêneros, pois se mudam os gêneros, muda-se o que está em jogo, mudam-se as regras e, portanto, o sujeito falante não é mais o mesmo, assume diferentes lugares sociais e enunciativos.

A partir dessas considerações, compreende-se o processo de letramento como a imersão do sujeito nas diferentes esferas da sociedade, por meio de práticas discursivas e sociais, nos diferentes gêneros do discurso. Essa discussão sobre os diferentes lugares sociais e enunciativos que o sujeito assume perante os diferentes gêneros discursivos e por meio dos quais produz seus textos, conduz a uma reflexão sobre um conceito chave de Bakhtin e central neste trabalho – o conceito de autoria – que permite discutir, com mais clareza, a subjetividade para Bakhtin.

### 1.2.3 Linguagem e Subjetividade: a Autoria para Mikhail Bakhtin

O estudo da autoria para Bakhtin dá-se a partir de conceitos desenvolvidos pela análise de obras literárias, especialmente sua interpretação da relação entre o autor e o herói. Bakhtin (2002) discute três possibilidades de autoria, a saber: a autoria do autor, da personagem e do leitor.

Uma importante distinção que Bakhtin (2011) realiza é entre o autor-pessoa (isto é, o escritor, o artista) e autor-criador. O autor-criador é uma posição axiológica do autor-pessoa que se reveste de uma materialidade verbal e passa a ser identificado na obra como uma voz social que dá unidade ao todo artístico. Essa posição é um modo de ver o mundo, um princípio ativo que guia a construção do objeto estético e direciona o olhar do leitor. Conforme Faraco (2012), é a partir do autor-criador que o autor criará seu herói e o seu mundo e se lhes dará o acabamento estético. O autor-criador é quem dá forma ao conteúdo: ele não apenas registra passivamente os eventos da vida, mas, a partir de certa posição axiológica, recorta-os e reorganiza-os esteticamente na obra.

Nesse sentido, o discurso do autor-criador não é a voz direta do autor-pessoa (escritor), mas um ato de apropriação refratada de uma voz social qualquer de modo a poder ordenar o todo estético. No ato artístico há um complexo jogo de deslocamentos envolvendo as línguas sociais, pelo qual o escritor (autor-pessoa)

direciona todas as palavras para vozes alheias e entrega a construção deste todo artístico a uma certa voz (autor-criador).

Ao analisar a relação entre o autor e sua personagem, a partir principalmente da obra de Dostoiévski, Bakhtin (2002) compreende que tanto autor quanto personagem encontram-se no mesmo plano dialógico, mas são independentes em posicionamentos. As personagens de uma obra possuem consciência, criadas pelo autor que não são objetivadas de maneira isolada do mundo e mantêm relação com outras personagens. Essas personagens/consciência interagem entre si constituindo desse modo sua independência. Ao compor uma autoconsciência, a personagem deixa de ser uma refração direta da voz do autor e, ao assumir determinada voz, torna-se uma criação viva na obra. Por ser criação do autor, a personagem tem sua própria visão de mundo que é parte do mundo do autor. Essa personagem ao ser voz do mundo do autor consegue se separar dele tornando-se autoconsciente de sua autoria, de seus princípios e valores. Para que ocorra esse processo, é necessário que haja um distanciamento entre o autor e suas personagens. O escritor precisa ser capaz de trabalhar numa linguagem enquanto permanece fora dessa linguagem.

Esse distanciamento do autor e de suas personagens tendo em vista a criação de personagens autoconscientes, coloca em discussão outro conceito de Bakhtin: o de exotopia. Para Bakhtin (2011), o herói da obra literária vive a vida como um “acontecimento aberto” cujo acabamento só pode ser dado pelo autor-pessoa porque vê mais que sua personagem, possui um excedente de visão - o princípio denominado de “exotopia” - a consciência de uma consciência. Desse modo, o autor-pessoa concede um acabamento estético para sua obra, mas isso, não quer dizer que obra fecha seus sentidos em si mesmo. Mesmo o autor sempre deixará brechas para que o leitor continue sua obra.

O aprofundamento dessa questão encontra-se na discussão que Bakhtin realiza relacionada à interação do leitor com a obra de arte, que insere os leitores da obra como coautores ou ainda narradores. Segundo Jobim e Souza (2005a), no âmbito da comunicação estética, Bakhtin afirma que a interação com a obra de arte, além de ser um processo ativo é também um processo criativo. O sujeito que compreende, participa do diálogo continuando a criação da obra, multiplicando a riqueza das informações já ditas. Nesse sentido, a comunicação estética é parte do eterno inacabamento de uma obra de arte, pois a obra estará sempre se

revitalizando e se renovando por meio das recriações sucessivas de seus contempladores. Haverá sempre uma lacuna a ser preenchida por aquele que participa como ouvinte ou espectador, da experiência estética. Sem um terceiro olhar, nem a obra nem o autor permanecem na história.

Na liberdade que o autor atribui à personagem reside o fundamento para uma experiência de coautoria em cada relação experimentada também pelos leitores/narradores. Em um texto, como um romance, por exemplo, notam-se diversas vozes, autorias, consciências e personagens a serem interpretadas. Assim, ser autor é ser aquele que participa da obra e entra em diálogo com as consciências criadas das personagens. Um autor organiza e controla a obra literária por meio de sua fala que é personificada pelas vozes que penetram nas relações da vida humana e entram em discussão no momento da experiência com a obra literária. Como coloca Bakhtin (2002, p. 55):

A personagem só irá transparecer na obra e ser autoconsciente da sua voz, quando o autor deixá-la livre para ser explorada pelos leitores/narradores do romance uma vez que, quando narrarem e interpretarem essas personagens eles irão diferenciar cada uma na sua autoria e no seu ponto de vista.

A partir desse pensamento, a noção de autoria é vista como domínio da atividade da fala no interior da obra, ou seja, o autor se constitui na medida em que faz incursões sobre sua obra em função de uma proposta de encaminhamentos de sentidos em relação ao outro. Assim, acontece o diálogo entre essas consciências personificadas capazes de interagirem umas com as outras e serem independentes quando interpretadas além da visão do autor e também de inúmeros leitores.

Com base nisso, Brito e Verri (2004) discutem que o texto escrito, depois de gerado, é entregue a uma variedade de atos de interpretação. Esses atos de interpretação se ocupam do preenchimento das lacunas que formam os implícitos evidenciados no texto pelo autor de maneira intencional ou não. O papel do leitor é, então, perceber e atribuir sentido a esses espaços, lançando mão de suas experiências, crenças, opiniões, interesses, seu posicionamento em relação à leituras anteriores, bem como seu conhecimento de mundo. Esse posicionamento, constituído por elementos individuais do leitor, é que se pode caracterizar como o conhecimento prévio. Conhecimento este que é fundamental para determinar o tipo de leitura que será realizada.

Entende-se, assim, que o leitor interfere no texto, atribuindo a ele sua visão pessoal, a fim de construir o mundo textual a partir de suas experiências. Dessa forma, a postura ocupada pelo leitor, face ao texto escrito, pode ser uma postura passiva, de alguém que se limita a decodificar o que está dito em nível textual, ou pode ser a de um leitor que, lançando mão de seu conhecimento prévio, ou seja, de sua “bagagem de experiências”, consiga cooperar com o texto, atribuindo significado àquilo que não está dito claramente, mas sugerido. (BRITO; VERRI, 2004).

Entretanto, Brito e Verri (2004) ressaltam que, a interpretação de um texto é apenas previsível, pois não se pode determinar com exatidão o que pretendia o autor ao escrevê-lo, assim como o autor não pode prever as interpretações que os leitores/narradores farão. Inúmeras interpretações podem ser cabíveis, pois a relação entre autor e leitor difere consideravelmente da relação face-a-face, na qual os parceiros podem mutuamente se questionar, de forma a saber se a mensagem foi compreendida como se pretendia. O autor do texto escrito, ao publicá-lo, entrega-o a muitas formas de compreensão responsiva que podem ser ou não aceitáveis, tomando por base os elementos presentes no texto.

Em suma, Bakhtin (2002) esclarece que a forma como o autor-criador dialoga com suas personagens emerge por experiência cultural do autor e dos leitores/narradores. Um posicionamento do sujeito só pode ser validado perante o posicionamento de outro sujeito. No caso da criação literária, as vozes conscientes e independentes das personagens combinam-se em uma unidade dialógica responsiva na medida em que as personagens se respondem, contextualizando seu pensamento, e se cruzam para manifestar diferentes posicionamentos sobre determinado assunto. É esse conflito de vozes direcionados pelo autor-criador que possibilita ao leitor atribuir sentidos ao texto, posicionando-se, no diálogo, com as diferentes vozes sociais representadas por diferentes personagens. A responsividade se realiza nessa comunicação na medida em que a ideia/voz potencializa-se para refletir, entender e compreender os fundamentos dos sentidos dessa voz, formando um embate de opiniões.

Neste sentido, concebe-se que esses pressupostos também se aplicam às situações fora da análise literária. Os seres humanos reais também são atualizadores de vozes-consciências e exercem essa função por meio do uso da linguagem. Também na vida real o ser humano pode ser autor e herói. De fato, Bakhtin aproxima o mundo da arte (plano estético) do mundo da vida (plano ético).

Para compreender melhor essa aproximação, Geraldi (2008) apresenta que o sujeito para Bakhtin é sempre um vir-a-ser, um ser inacabado que não domina o todo de sua vida, não consegue se ver completamente, assim como o herói da obra no plano estético que precisa do olhar do autor-criador. O sujeito apenas pode reconhecer-se como tal sujeito a partir do olhar do outro, já que este tem um excedente de visão - princípio da exotopia - uma experiência que o próprio sujeito não tem de si mesmo. Nas palavras de Bakhtin (2011, p. 341) “eu tomo consciência de mim me torno eu mesmo unicamente me revelando para o outro, através do outro e com o auxílio do outro”. Como afirma Amorim (2010), para Bakhtin o sujeito só pode se constituir como herói no discurso do outro, na criação do outro. O outro, que está de fora, é quem pode dar uma imagem acabada do sujeito. Acabamento esse que não tem sentido de aprisionamento, ao contrário, é um ato generoso do outro de querer dar de si. Dar de sua posição, dar aquilo que somente sua posição permite ver e entender naquele momento.

Como discute Pan (2006), ao trazer esses conceitos do plano estético para o mundo da vida, Bakhtin insere a relação de um sujeito com o outro em um acontecimento estético, e mais, explicita a necessidade estética que um sujeito tem do outro – só o outro lhe concede acabamento. A relação entre a dimensão alteritária da linguagem – alteridade dialógica – e o conceito de exotopia, possibilita, desse modo, a compreensão da consciência e do sentido de si mesmo a partir da palavra do outro – de uma posição exotópica. Jobim e Souza (2011) acrescenta que a alteridade não se limita à consciência da existência do outro, nem tampouco se reduz ao diferente, mas comporta também o estranhamento e o pertencimento. Conforme a autora, o outro para Bakhtin, é lugar de busca de sentido, mas também, simultaneamente, da incompletude e da provisoriedade.

A partir destas reflexões, podemos compreender que todo enunciado pressupõe da relação entre o eu e o(s) outro(s), a qual, mostrada ou apagada, sustenta o dialogismo enquanto instância constitutiva da linguagem e configura sua dimensão alteritária. A linguagem é sempre orientada para o outro e é também, uma resposta presumida. Portanto, no lugar da interpretação, Bakhtin (2010) propõe a compreensão responsiva ativa. Para este autor todo ato de compreensão é uma resposta que em sua teoria tem-se como uma atitude em que determinado interlocutor se posiciona dialogicamente sobre determinado discurso de modo mediato ou imediato. O autor entende que compreender não é apenas posicionar-se

discursivamente sobre um fator discursivo, mas se apropriar dos discursos do outro para constituição da enunciação para contra-argumentar o discurso do outro utilizando suas próprias palavras.

Como discorre Pan et.al. (2011) essa discussão permite compreender que ao enunciar, o sujeito diz algo de uma dada maneira, dirigindo-se a alguém, o que interfere na própria maneira dele dizer. Isto quer dizer que o sujeito enuncia em um universo de vozes que ao mesmo tempo o posiciona e o descentraliza. Sua ação produz efeitos no universo de sentidos, subvertendo e transformando o sujeito, e desse modo, significando e resignificando o mundo e a si próprio.

Pensar a subjetividade a partir das ideias de Bakhtin é compreender, portanto, junto com Pan (2006, 2007), que a subjetividade não tem relação com uma construção individual e universal do sujeito. O sujeito não se constitui como um, nem como único, pois se considera a presença, nele, de múltiplos discursos, de vozes que atravessam seu dizer, de intertextos filiados a redes complexas de sentido. Pensar a subjetividade a partir da teoria bakhtiniana, é, então, analisá-la na multiplicidade de discursos – na arena de vozes – que desconstrói, portanto, qualquer instância de causalidade unívoca que a determina, para compreendê-la como campo de multiplicidade e heterogeneidade, produzida tanto por instâncias individuais quanto por instâncias coletivas e institucionais.

Assim, conforme Pan et.al. (2011), o dialogismo desloca qualquer reflexão sobre o sujeito de uma análise subjetiva individual - subjetivismo individualista - para a dimensão intersubjetiva e intertextual, interdiscursiva ou dialógica. Com isso, o sujeito deixa também de ser passível de homogeneização ou totalização em referências identitárias a partir do reconhecimento de sua multiplicidade e heterogeneidade discursiva que o constitui. A partir desta compreensão de subjetividade, segundo Pan (2006), o sujeito não ocupa mais o lugar de centro, como se o sentido atribuído ao mundo tivesse sua origem em uma construção pessoal dele, mas passa a ocupar um lugar de sujeito que assegura sua existência, como resultado, efeito, de processos linguístico-discursivos.

Ante essa realidade, o mundo interior do sujeito pode ser compreendido como uma arena povoada de vozes sociais, absorvidas pelos sujeitos, e suas múltiplas relações de consonâncias e dissonâncias que está em permanente movimento. É essa dinâmica social que, internalizada, desencadeia a atividade psíquica. Os enunciados emergem – como respostas ativas no diálogo social - da multidão de

vozes interiorizadas. (PAN et.al., 2011). É por meio de seus enunciados/textos que se torna possível conhecer e compreender o sujeito. Como pontua Dahlet (2005), o dialogismo de Bakhtin fundamenta-se na negação da possibilidade de conhecer o sujeito fora do discurso que ele produz, já que só se pode ser apreendido como uma propriedade das vozes que ele enuncia.

No que se refere à autoria na linguagem da vida cotidiana, segundo Jobim e Souza (2006), Bakhtin admite que a palavra não pertença ao falante unicamente. É certo que o autor - aquele que fala - tem seus direitos inalienáveis em relação à palavra, mas o ouvinte também está presente de algum modo, assim como todas as vozes que antecederam aquele ato da fala, ressoam na palavra do autor. Conforme Bakhtin (2002), cada sujeito encontra um mundo que já foi articulado, elucidado, avaliado de modos diferentes, já falados por alguém. Mesmo assim, ele precisa se posicionar diante deste mundo por meio de seus atos carregado de valores, de avaliações, de posicionamentos.

A respeito disso, Amorim (2009) esclarece que no mundo da vida, aquele da existência concreta do ser no qual se realiza o acontecimento discursivo em sua singularidade, o ato é sempre responsável e assinado: o sujeito pensa um pensamento e assume o que pensa em face de outro, o que quer dizer que ele responde por isso. Assumir um pensamento é, portanto, o mesmo que assiná-lo, é ser responsável por ele em um contexto real e concreto, é tornar um pensamento em um ato.

Ainda nesse sentido, o ato é um gesto ético no qual o sujeito se posiciona e se arrisca inteiro, responsabiliza-se inteiramente pelo seu pensamento. O dever de pensar e a impossibilidade de não pensar são dados pela posição que o sujeito ocupa em um dado contexto da vida real e concreta. Desse lugar, que somente este sujeito ocupa, o que ele vê e pensa é de sua responsabilidade. Ninguém mais pode pensar aquilo que ele pensa. Ninguém mais pode prestar conta da posição que o sujeito ocupa e realizá-la, por isso não existe nem um alibi para que o sujeito não pense e não assuma o que pensa. Ao assinar o ato, o sujeito imprime sua marca, sua singularidade, sua participação. Assinar, é, então, posicionar-se, validar um pensamento, se apropriar de seu contexto assumindo-o em ato. (AMORIM, 2009).

A partir dessas considerações, depreende-se que autorar para Bakhtin é orientar-se na atmosfera heteroglóssica – conjunto múltiplo e heterogêneo de vozes ou discurso - é assumir uma posição estratégica no contexto da circulação e da



guerra das vozes sociais, é explorar o potencial da tensão criativa da heteroglossia dialógica, é trabalhar nas fronteiras da comunicação. A posição autoral é no fundo uma máscara autoral. Autorar é assumir uma máscara - determinada posição axiológica, determinada voz social, é deslocar-se para outra (s) voz (es) social (is). As buscas do autor por sua própria palavra são basicamente buscas por sua posição autoral. O sujeito pode, desse modo, ser autor na sua vida, ainda que não domine o todo da sua vida e não seja dono de si, por sua condição alteritária e dialógica, e pode ser autor no processo de leitura e escrita por meio da relação e criação com a obra. (FARACO, 2009, 2012).

\*

O desenvolvimento desta escritura, até este momento, deu-se com o objetivo de apresentar ao leitor a base teórico-conceitual que fundamenta esta dissertação e que fundamentou um programa de formação continuada de professores realizada pelo psicólogo/autor deste trabalho, que teve por objetivo trabalhar o processo de autoria de um grupo de docentes, por meio da experiência com a leitura e escrita. Portanto, de Benjamim destacou-se o conceito de experiência e de Bakhtin o conceito de autoria. Ao mesmo tempo, apresentou-se a concepção de leitura e de escrita, fundamentando esta dissertação, que passam a ser compreendidas como práticas sociais, discursivas e produtoras de subjetividade.

Antes de narrar e discutir sobre a experiência de formação continuada de professores anteriormente mencionada, convida-se o leitor para um aprofundamento, no próximo capítulo, sobre o lugar que há para experiência nas práticas educativas/formativas, especialmente em relação à experiência dos professores e alunos com a leitura e escrita no contexto escolar. Essa análise implica também na discussão a respeito dos diferentes modos de relação dos sujeitos com a leitura e escrita na atualidade.

## 2 “DEIXAR RASTROS” E “IMPRIMIR MARCAS”: EDUCAÇÃO E EXPERIÊNCIA

No primeiro capítulo foram apresentadas as ideias de Walter Benjamin, que observa o declínio da narrativa na modernidade, vinculando-a com a perda gradativa da memória coletiva. O autor compreende que a memória do indivíduo liga-se a memória do grupo, aos elos e laços da coletividade, relaciona-se, portanto, com a própria tradição, com aquilo que é compartilhado pelas pessoas em um mesmo universo de práticas sociais. Para o autor, resulta deste cenário uma ausência da palavra comum, um esfacelamento da experiência coletiva, que se traduz por uma multiplicidade de narrativas independentes marcadas pela fragmentação e secularização do tempo.

Em outro sentido, Benjamin ressalta a necessidade da humanidade reestabelecer um elo com a tradição e a cultura. Para tanto, apresenta como tarefa da humanidade a restauração do sentido da narrativa, que implica em reencontrar a história, a partir das experiências e da memória fragmentadas, recuperando a capacidade do homem de torná-las comunicáveis em narrativas, como textos que se abrem em suas metamorfoses nos quais se tecem novas histórias.

Benjamin aponta a “rememoração” como caminho para se alcançar tal intuito. Como apresenta Kramer (2010), para Benjamin, lembrar é assumir o tempo como história. Pela “rememoração”, por meio da narrativa, resgata-se o sentido da história, não mais como um encadeamento cronológico, mas como um processo de recriação do significado. A narrativa possibilita reinterpretar o passado e permite mudar um futuro que se mostra inevitável. Nesse sentido, resgatar a história das pessoas significa vê-las se reconstituírem enquanto sujeitos e reconstituírem sua cultura, seu tempo, sua história, reinventando a palavra, recuperando a “experiência”.

A experiência apresenta, portanto, um caráter de transformação. O campo educacional configura-se como um espaço no qual a “rememoração” tem um lugar fundamental para a (re) construção da narrativa, da experiência e da história. As instituições educativas podem abrir espaços para as experiências dos sujeitos de modo que eles ressignifiquem suas histórias, levando em consideração as condições precárias de trabalho e o contexto contemporâneo que degrada a experiência.

Kramer (2009) acredita que para recuperar o sentido de educar, de ensinar ou aprender com a experiência, professores e alunos precisam se tornar narradores.

Com este intuito, as instituições educativas, ao trabalharem com a linguagem, podem favorecer uma ação que convida os sujeitos à reflexão, a pensarem sobre o sentido da vida individual e coletiva. Assim, pensar a educação com Benjamin, requer pensar em alternativas em que professores e alunos são incentivados a recuperar “a capacidade de deixar rastros, de imprimir marcas, serem autores. Significa ver em cada adulto, jovem ou criança, sua história”. (KRAMER, 2009, p.300).

Benjamin ressalta ainda a procura por aquilo que poderia ter sido, ou seja, por aquilo que na história merece outro devir, é a exigência ética que o pensamento desse autor ensina. Permitir que uma história possa contar-se ainda que precariamente, ou melhor, justamente porque é precária, é permitir que um sentido possa brotar de tantas fraturas, choques, rasuras, que caracterizam a modernidade, significa construir um lugar comum, uma história coletiva. É neste momento de agora marcado pela confluência entre uma história individual e a história coletiva, que vem a se inscrever a possibilidade de restaurar o passado sem repeti-lo. (MITROVICH, 2011)

Nesse contexto, segundo Mitrovitch (2011), há na perspectiva de Benjamin uma orientação prática que ultrapassa a dimensão epistemológica de uma concepção de educação preocupada em atender às prerrogativas da ciência/tecnologia, direcionando-a, em vez disso, para um caminho ético, e também estético, de construção da história. Fundamentado na busca pela criação de novos sentidos, o conceito de educação benjaminiano questiona a universalidade, a temporalidade progressiva da história e a experiência reduzida a experimento. O saber/conhecer, a partir dessa perspectiva, se opõe ao conceito racional e cognitivo de saber/conhecer e ordena-se a partir daquilo que escapa ao logos e introduz um motivo ético, e não estritamente epistemológico na teoria do conhecimento: o de recriar a vida.

O saber/conhecer da experiência dá-se, então, na relação entre o conhecimento e a vida humana. Tem relação, portanto, com a vida singular e concreta de um sujeito singular e concreto. A experiência e o saber que dela deriva é o que permite ao sujeito apropriar-se de sua própria vida. Um acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual singular e impossível de ser repetida. A experiência não reduz-se aos limites da consciência empírica e diferencia-se de experimento. Se o experimento é previsível, a experiência tem sempre uma

dimensão de incerteza que não pode ser reduzida. Além disso, posto que não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem “pré-ver” nem “pré-dizer”.

Pensar a educação junto com Benjamin é acreditar que as instituições educativas possuem um papel que ultrapassa a dimensão epistemológica de transmissão de conhecimento. Para além de aprender a ler e escrever, as escolas precisam proporcionar a experiência dos alunos e professores com a leitura e escrita. O aprendizado da leitura e da escrita não deve ter como objetivo principal apenas avaliar o que o educando aprendeu. A leitura e escrita precisam ser trabalhadas como possibilidade do sujeito, por meio delas, conscientizar-se de sua história, que revela a história da humanidade, e transformá-la.

Segundo os estudos de Benjamin é possível compreender a leitura e escrita como práticas de narrativas, que carregam, portanto, a história, a tradição e a coletividade e estão preñes de sentidos a serem descobertos pelos sujeitos. Por meio das narrativas, passado, presente e futuro se cruzam e entrecruzam. Com Bakhtin (2011) tem-se que um enunciado nunca é uma produção individual, mas sempre constituído por muitas vozes que o compõe, presente em uma temporalidade que ultrapassa o tempo cronológico, que carrega, portanto um coletivo de vozes, um enunciado é um elo na cadeia de enunciados, portanto extrapola a dimensão do presente, e comporta também o passado e futuro, já que o sujeito enuncia a partir das relações verbais já experimentadas e se posiciona com a expectativa de uma compreensão do futuro.

Com essa reflexão, inicia-se desafio de pensar sobre o espaço que há para experiência nas práticas formativas contemporâneas e, do mesmo modo, como a experiência com a leitura e escrita acontece, principalmente no campo da formação de professores, destacando a dimensão ética, estética e política da leitura e escrita.

## 2.1 EXPERIÊNCIA COM A LEITURA E ESCRITA – PRÁTICAS DE NARRATIVAS

Nesta dissertação, tem-se destacado a necessidade da experiência, no sentido benjaminiano, no contexto da educação e das práticas formativas. Destaca-

se especialmente a importância da experiência com a leitura e a escrita reconhecendo que, como práticas sociais e discursivas, a leitura e escrita estão presentes não apenas na escola ou outras instituições educativas, mas na vida em todas suas dimensões, produzindo efeitos na constituição dos sujeitos.

Discutir a relação do sujeito com a língua implica em problematizar a relação do sujeito com o conhecimento. Na ciência moderna, proeminentemente, o conhecimento é vinculado à ciência e a tecnologia. Nessa perspectiva, o conhecimento resulta de um acúmulo de verdades objetivas, externas ao sujeito, produzido por diferentes tecnologias que o sujeito pode se apropriar e utilizar. Pressupõe um sujeito cognoscente, paradoxalmente pronto, mas incompleto pela falta de informação que a ciência lhe oferece e oferecerá sempre. Como ressaltam Collares, Moyses e Geraldi (1999), o conhecimento torna-se um objeto concreto a ser trocado, repassado, transmitido de um sujeito para o outro, como se existisse independentemente das mãos, ou mentes, em que repousa, e como se não sofresse transformações nem houvesse relação com aquele que transmite e aquele que aprende, torna-se um produto completo em si mesmo, alheio, portanto, ao contexto no qual é produzido.

Ao trazer este enunciado para o campo do ensino da leitura e da escrita, pode-se compreender que aprender a ler e escrever é entendido como a apropriação e o domínio de um código alfabético e de suas normas e regras. A língua é concebida como um objeto em si, um instrumento, distante da língua utilizada na vida cotidiana, separada, portanto, do contexto que a produz. A partir desse pressuposto, a escola é a principal instituição responsável por possibilitar que o sujeito se aproprie de um conjunto estruturado e convencionado como Língua Portuguesa reduzida ao domínio de uma norma, a padrão, que desconsidera as variedades linguísticas e os diferentes posicionamentos dos sujeitos pela linguagem. Ao ser compreendida a partir desse modelo, como pontua Smolka (2012), assume-se a língua como um sistema que funciona com padrões fixos e imutáveis, associada a uma concepção de aprendizagem da leitura e da escrita que tem sua base na repetição, no treino, na memorização, na reprodução. Portanto, a leitura e escrita dos sujeitos são avaliadas em relação a um suposto modelo “correto”, “final” da escrita.

Em outra direção, junto com Smolka (2012), destaca-se que a alfabetização não implica somente na aprendizagem da escrita de letras, palavras e orações. Nem

tampouco envolve uma relação instrumental da criança com a escrita. Este trabalho parte de uma perspectiva que considera a leitura e escrita como práticas sociais e discursivas, possibilitando a produção diferentes sentidos nos sujeitos. Pode-se ler e escrever muitas coisas e de muitos modos, mas essa leitura e escrita precisa sempre ser permeada por um sentido e implica, ou pressupõe, sempre, um interlocutor. Ler e escrever, nesse sentido, não se torna apenas um processo mental ou cognitivo, mas também uma atividade interdiscursiva, instauradora e constituinte do conhecimento na/pela escrita.

Aprender, nesse pressuposto, não se reduz há processar cognitivamente a língua, mas significa fazer, usar, praticar, posicionar-se, conhecer a língua que se fala. Enquanto escreve e lê o sujeito aprende a escrever e ler, e aprende sobre e leitura e a escrita, aprende também, ao compreender a leitura e escrita como práticas de narrativas, sobre si mesmo e sobre os outros, sobre sua história. Como destaca Pan (2006), pressupõe-se uma possibilidade de a experiência da criança presentificar-se nas práticas de leitura e escrita, em oposição ao modo dominante de concebê-la, normalizador, racional e homogeneizador, que acaba por negá-la em sua experiência essencial com a vida, em sua possibilidade de criar e transformar a cultura vigente para introduzi-la na cultura de massa, de produção e de consumo.

Nesse sentido, Kramer (2001) insiste na relevância que a leitura e escrita tem na formação dos sujeitos, na medida em que se configuram como experiência. Para que isto aconteça, é preciso destacar a dimensão formadora da leitura e da escrita para além de seu caráter instrumental, de gosto ou necessidade. Como experiência, a escrita traz a possibilidade de pensar a que se fez e viveu, ampliando o raio de ação e reflexão. A leitura e escrita precisam ser encaradas, desse modo, como uma das modalidades de experiência cultural – entre outras – que deveriam ter principalmente na escola o seu lugar de realização.

Como destacam Munhoz e Zanella (2008), a escrita possibilita ao ser humano inscrever no tempo a sua própria história e reler, tantas vezes quantas se fizerem necessárias, o que escreveu para então (re) criá-la. Com esse movimento, a escrita permite ressignificar o passado e o presente, constituindo-se também como ferramenta importante para projetar o futuro, pois permite ao ser humano descolar-se do tempo imediato e mergulhar num mundo imaginário, que, por sua vez, amplia sua experiência na medida em que lhe torna possível (re) criar o que não vê. Esta capacidade de conhecer o passado e planejar o futuro, no aqui e agora, refere-se a

uma complexa atividade que envolve processos psicológicos superiores como imaginação, memória, percepção e pensamento abstrato, amalgamados pela emoção e pela própria linguagem.

Como evidencia Jobim e Souza (2006) inspirado no modelo de leitura dos textos sagrados, Benjamin quer resgatar a mesma dimensão polissêmica da linguagem reivindicada por Bakhtin, dimensão essa que, segundo ele, deteriorou-se por meio do predomínio do uso monológico da linguagem tecnocratizada estabelecida nas relações entre os homens no mundo moderno. Ocorre que, nos textos sagrados a interpretação não busca delimitar um sentido unívoco e definitivo, mas ao contrário, revela a profundidade ilimitada da palavra divina, o que impede a cristalização e a redução das palavras do texto, qualquer que ele seja, a um único significado.

Do mesmo modo, Benjamin (1994) compara o sujeito que lê ao astrólogo. Para ele, assim como a criança lê o abecedário, o astrólogo lê a posição dos astros no céu. No entanto, o astrólogo também lê, ao mesmo tempo, nessa posição, o futuro ou o destino. Benjamin fala, deste modo, do duplo sentido da palavra leitura, em sua significação profana, como no primeiro caso, e mágica, no segundo caso. Portanto, é essa dimensão mágica da leitura que Benjamin sugere urgente recuperar na modernidade, pois ultrapassa uma concepção instrumental e unívoca da linguagem, indo além do que se aparenta e comporta a dimensão da experiência com a leitura que demanda tempo por parte do sujeito:

Assim, mesmo a leitura profana, para ser compreensível, partilha com a leitura mágica a característica de ter que submeter-se há um tempo necessário, ou antes, a um momento crítico que o leitor por nenhum preço pode esquecer se não quiser sair de mãos vazias.(BENJAMIN, 1994, p.113).

Nesse ponto, uma discussão a respeito dos diferentes modos de relação dos sujeitos com a leitura e escrita na atualidade, mostra-se necessária. Como analisam Jobim e Souza e Gamba Jr (2003), atualmente vive-se o tempo da informática, da telemática, ou seja, tempo da mais absoluta digitalização e condensação da experiência humana em *chips*, imagens, impulsos eletrônicos e outras tecnologias. À medida que o mundo avança e torna-se complexo e sofisticado, o homem passa a ter necessidade de novas tecnologias para processar o turbilhão de informações que circulam velozmente entre as pessoas. Com a técnica é possível ampliar, para fora

do sujeito, o próprio processo de cognição, produção e transmissão de conhecimento. Em consequência, o conhecimento na atualidade frequentemente se equipara a processos híbridos, compondo uma rede que liga lembranças, acontecimentos, textos, imagens, objetos, etc.

Neste cenário, o pensamento, com ajuda da tecnologia, apresenta-se como um imenso hipertexto. Ao mesmo tempo, surge a dificuldade de adaptação das pessoas a estas mudanças na mesma velocidade que se apresentam, exigindo habilidades que nem sempre elas estão preparadas para lidar de imediato. A velocidade da introdução desses novos meios na sociedade não é, muitas vezes, acompanhada por um movimento social e cultural de adaptação das pessoas às mudanças.

Diante dessa realidade, Jobim e Souza e Gamba Jr (2003) pontuam que, desde as primeiras formas de impressão, até as formas mais contemporâneas de leitura (cinema, televisão, vídeo, computador, impressos, *outdoors*, etc.), percebe-se como é cada vez mais difícil uma definição precisa e única de leitura e escrita na modernidade. Na atualidade, os novos suportes digitais tais como celulares, *tablets*, *e-books*, *iPads*, *smartphones* e outros, são cada vez mais comuns, principalmente em determinadas esferas sociais, e demandam novos modos de relação com a leitura e escrita. Neste contexto, o turbilhão de estímulos visuais e sonoros que atravessa as pessoas cotidianamente, anuncia a necessidade de atualização dos conceitos sobre leitura escrita, incorporando a experiência com as novas imagens signos. Estas novas modalidades de leitura forma o sujeito, habilita seus órgãos perceptivos e intelectuais em novas direções e transforma a relação dos homens com o conhecimento.

Carr (2011) argumenta que a prática continuada da leitura *on-line*, caracterizada por ser fragmentada, interativa e rápida, tem efeitos nos hábitos de leitura dos sujeitos. Para ele, concretamente, estar-se-ia perdendo o hábito de ler durante várias horas seguidas um mesmo texto. Pouco a pouco a mente estaria perdendo a capacidade cognitiva daquilo que alguns chamam de leitura em profundidade. A mente plástica e versátil estaria acostumando-se ao *zapping* leitor, ao processamento rápido de fragmentos, à atenção a diferentes modos. Ainda em relação a essas mudanças, Kramer (2000) atenta para o fato de que a quantidade de textos e de estímulos é acentuada e feita de leituras interrompidas na modernidade. Aos poucos e cada vez mais, além da incompletude que marca o ato



de ler, faz-se uma leitura fragmentada. Leem-se pedaços cada vez mais curtos de informações. Desse modo, lê-se muito, mas de modo disperso. E se escreve muito: na *internet*, no correio eletrônico, nas histórias em quadrinhos, e em toda uma produção que faz uso de avanços tecnológicos e possibilita que maiores números de pessoas produzam e consumam textos.

Essa constatação implica em uma discussão sobre as novas formas de lidar com a informação e com o conhecimento ao considerar que, no cenário contemporâneo, esse novos modos de leitura e escrita entram em conflito com antigas formas de leitura. Nesse sentido, evidencia-se que se por um lado o livro exige concentração, um mergulhar atento e intencional nos signos impressos para extrair sentidos da narrativa textual, por outro, a leitura que o sujeito faz das imagens-signos que circulam de forma intermitente na contemporaneidade requer dispersão. Com a tecnologia conquista-se uma consciência mais profunda do modo de funcionamento do pensamento humano, ao mesmo tempo, esta conquista pode transformar o próprio pensamento em produto da cultura. Essas novas transformações e inovações tecnológicas, aqui discutidas no campo da leitura e escrita, não podem ser negadas na contemporaneidade. No entanto, há de se prestar atenção nas consequências éticas trazidas por estas transformações.

Como tem sido apresentado, a experiência precisa de tempo, requer pausa, reflexão, releitura para acontecer, mas será que diante dessas novas tecnologias da leitura e da escrita, aceleradas e fragmentadas, a experiência pode acontecer?

Cassany e Allué (2013) apontam algumas vantagens que os dispositivos digitais trazem: eles nutrem, enriquecem e complementam a leitura literária em papel e livro. Os artefatos conectados à rede sofisticam as obras literárias e oferecem novas possibilidades de acesso, consulta de dados linguísticos ou culturais, busca de documentação, intercâmbio de opiniões entre leitores, criação pessoal a partir da obra lida, entre outros recursos. Para esses autores, a *internet* oferece mais estímulos para ler e para desfrutar da literatura do que o livro e o papel. Jobim e Souza e Gamba Jr (2003), afirmam a importância de reivindicar a presença da cultura oral no contexto escolar, mas também da cultura letrada e da cultura audiovisual como modo de incentivar o diálogo profícuo entre os variados modos de construção do saber que circulam entre as pessoas, seja em diferentes espaços sociais ou em um mesmo contexto espaço-temporal. Ao mesmo tempo esta postura revela um desafio aos educadores que seria, diante de todas estas diferentes formas

de leitura e escrita, preservar a dimensão mágica da leitura e escrita no contexto da utilização da tecnologia.

Para os referidos autores, o fundamental é trabalhar no sentido de que estes novos modos de leitura instrumental partilhem com a leitura mágica a possibilidade de submeter-se ao tempo do leitor, visto que ler é um modo de viajar e deixar-se impregnar pela névoa do desconhecido. O tempo do leitor é a garantia da atividade crítica, dando uma nova permanência histórica e cultural às narrativas que se constituem e se renovam na grande temporalidade. O tempo é necessário na formação do leitor enquanto autor. Nesse sentido, o livro, em vez de segregar ou de se fechar em si mesmo, deve se integrar a este novo processo de aprendizagem, abrindo espaço para a realização das múltiplas escrituras. A transformação nos modos como circula o saber é, portanto, a questão fundamental na atualidade, exigindo das gerações precedentes um esforço para incorporar novos hábitos de produção de conhecimento que escapam dos lugares sagrados – o livro e a escola – que antes continham e legitimavam o saber. (JOBIM E SOUZA; GAMBA JR, 2003)

Diante desta realidade, reafirma-se a importância de se trabalhar com a leitura e a escrita, em todas suas formas, como uma forma de resgatar a experiência humana de modo que o sujeito conquiste a capacidade de ler e escrever o mundo e a história coletiva, de expressar-se, criar, mudar, de reescrevê-lo em outra direção e com outro sentido, contrapondo-se à desumanização, perda de valores e progressivo empobrecimento do diálogo, resultados da brutal redução da capacidade de indignação, resistência e de crítica encontradas hoje na modernidade. (KRAMER, 2001). A leitura e escrita precisam ser trabalhadas em seu caráter de criação e transformação. Para que se configurem como experiência é fundamental que se estabeleçam relações estéticas com o ler e o escrever.

Conforme Kramer (2009), pensar a educação a partir da obra de Benjamin supõe repensar as relações de professores e alunos com o conhecimento e (re) encontrar a dimensão da arte/criação. No contexto atual do ensino é possível o trabalho com a leitura e a escrita ser compreendido também em sua dimensão estética. Do mesmo modo, Bakhtin aponta a necessidade de recuperar a dimensão política que envolve o processo de criação. Para o autor a criação é uma capacidade humana, por isso mesmo comum a todos os seres humanos, e não apenas uma característica restrita a alguns sujeitos considerados geniais. É principalmente a

partir deste autor, que se pretende explorar com mais profundidade a dimensão estética da leitura e escrita para formação de sujeitos autores.

## 2.2 A DIMENSÃO ESTÉTICA DA LEITURA E ESCRITA

Um dos principais interesses de Bakhtin estava relacionado ao campo da estética, principalmente a estética da criação verbal, e é nesse campo que o autor trouxe enormes contribuições para se pensar a relação do homem com a vida e a arte. Bakhtin (2011) apresenta três campos da cultura humana: a ciência (campo epistemológico), a arte (campo estético) e a vida (campo ético). Bakhtin (2011, p.34) afirma também que “quando o homem está na arte não está na vida e vice-versa. Entre eles não há unidade e interpenetração do interno na unidade do indivíduo”. O que garante o nexos interno entre esses campos é unidade de responsabilidade do sujeito. Nas palavras de Bakhtin (2011, p. 34-35) “pelo que vivenciei e compreendi na arte, devo responder com a minha vida para que todo vivenciado e compreendido nela não permaneçam inativos”.

À vista disso, Bakhtin quer dizer que apesar da arte e da vida não serem a mesma coisa, devem tornar-se algo singular no sujeito, na unidade de sua responsabilidade. O que nem sempre acontece, pois “é mais fácil criar sem responder pela vida e mais fácil viver sem contar com a arte”. (BAKHTIN, 2011, p.35). Bakhtin considera, deste modo, o campo da estética como fundamental no campo epistemológico e ético. Com isso, pode-se dizer que os processos criadores precisam encontrar-se atrelados à vida cotidiana e são responsáveis pela origem da arte e da ciência.

Conforme Faraco (2011), Bakhtin realiza uma distinção entre o artefato - a obra de arte em sua factualidade - e o objeto estético - as múltiplas redes de relação axiológico-culturais expressas na atividade estética. Enquanto o artefato é uma coisa, um dado, o objeto estético não o é. Mas não é também uma essência metafísica. Ao contrário, trata-se efetivamente de um conjunto de relações axiológicas, realizada pelo autor-criador, que se concretizam no artefato. Assim, é pela construção do objeto estético que, para Bakhtin, o social e histórico se tornam elementos internos - e não externos - de qualquer obra de arte. A criação surge

então a partir da relação do sujeito com o objeto estético, que pode ser traduzido pela “relação estética” do sujeito com a obra de arte.

Nesse sentido, como discutem Munhoz e Zanella (2008), a relação estética propicia ao sujeito o enfrentamento de confrontos, a produção de reflexões que conduzem a negociações e a transformações de emoções e processos psicológicos superiores. A estética reinventa, desse modo, a sensibilidade do sujeito, e vivenciar relações estéticas significa desenvolver maior afetividade, reflexão e imaginação, necessárias para a objetivação em produções criadoras, pois possibilitam ao seu autor assumir um novo compromisso ético com seu produto e com a sociedade.

Dessa maneira, conforme as autoras, no campo da leitura e da escrita, a relação estética possibilita transformar a falta de sentido e experiência nas práticas de leitura e escrita observadas na modernidade. Consequentemente, é preciso reconhecer que nas atividades de ler e escrever pode ocorrer o processo criativo, e que este não se restringe às grandes obras da literatura, nem mesmo aos grandes escritores. Essa concepção permite pensar que leitores e escritores podem ser todos aqueles que estabelecem relações estéticas com a leitura e escrita. Ao estabelecer relações estéticas com a leitura e a escrita, a pessoa se reconhece como autora/leitora e autoriza-se a construir sua própria história de leitura, pois quanto mais o sujeito puder intervir no processo de suas atividades, maiores serão suas condições para o exercício da imaginação e da criatividade. Esse processo possibilita ao ser humano compreender os diversos sentidos da vida para que possa resignificá-la e vivê-la com mais intensidade. (MUNHOZ; ZANELLA, 2008).

Para Britto (2013) a criatividade implica em atitude diante das coisas, de modo que, para ser criativa, a pessoa tem de conhecer aquilo com que está tratando. O sujeito cria porque conhece e, quanto mais conhece mais pode criar. Assim sendo, só é possível criar quando já se tem o domínio daquilo que é conhecido, o objeto resultante da criação do sujeito estará sempre no âmbito do que ele conhece. O autor destaca, desse modo, a experiência como um dos elementos importantes para a criatividade, para constituição da autonomia, da liberdade e da crítica: qualquer sujeito é o que é em função de suas vivências, das coisas que fez e sofreu - das coisas pelas quais passou, de sua experiência. A experiência é necessária para poder criar.

Aplicando essa hipótese à leitura e escrita, Britto (2013) discute que uma maneira concreta de formar um leitor crítico - já que o “sentido da leitura” resulta da

experiência do leitor - é investir em ações que aflorem a necessidade de criar, buscar e criticar. O desafio da educação escolar está exatamente em ampliar as possibilidades de experiência, desafiando o aluno, e pode-se ressaltar aqui o professor, a parar para pensar, a suspender o automatismo da ação, a reconhecer-se e assumir-se como sujeito da ação.

Como apresentam Munhoz e Zanella (2008), estabelecer relações estéticas com o mundo - com as pessoas, as atividades, os objetos, a linguagem - significa superar o que é apresentado como real, como dado; é ir além do hedonismo e desenvolver um olhar de estranhamento que permite romper com as cristalizações nos modos de ver. Seria algo como olhar o igual de modo diferente, e então alcançar o que está ali e que é oculto e evidente ao mesmo tempo, mas cuja cotidianidade impede que o indivíduo perceba. Como destaca Zanella (2004), o olhar estético possibilita, desse modo, uma experiência mais profunda e complexa, engendrando possibilidades de criar, pois o sujeito descola-se da realidade e pode estranhá-la, condição esta para o reconhecimento da polissemia que a caracteriza e a torna multifacetada.

A partir dessa relação estética com a leitura e escrita, Britto (2013) destaca que o maior desafio na formação do leitor está exatamente em produzir um ambiente e um movimento em que, confrontando-se com objetos estranhos ou estranhando os objetos conhecidos, o sujeito possa progressivamente ampliar a crítica, a liberdade e a criatividade em suas ações e escolhas. Liberdade, autonomia, crítica e criatividade - esses elementos tão significativos para caracterizar o leitor - não são o ponto de partida da formação do sujeito, mas sim pontos de chegada, sempre provisórios e precários, que exigem aperfeiçoamento. Para Jobim e Souza (2005b), a formação estética deve permitir ainda que se recupere um modo arguto de apreender e interpretar as consequências positivas e negativas do progresso e da civilização na vida do homem. Por meio da estética, a psicologia pode construir as bases políticas e culturais de sua atuação. Como diz Geraldi (2007, p.42) “talvez reencontremos na experiência estética o que de comum compartilhamos com os homens - a capacidade de criar”.

Qualquer transformação que se queira consolidar requer, pois, criatividade, e em um mundo no qual mudanças são implementadas com uma velocidade estonteante, resultando em mecanismos cada vez mais sofisticados de aprisionamento do ser humano nas amarras da lógica social que imputa grande

parte da população o lugar da exclusão, a capacidade analítica que permita desvendar essas amarras e produzir estratégias de enfrentamento é imperiosa. A escola, por isso, deve propiciar a formação de sujeitos criativos, porém comprometidos com uma lógica que não da exclusão. É necessário formar sujeitos comprometidos com outros sujeitos, que acolham as diferenças e possam com elas conviver, que construam relações pautadas em uma ética da e pela vida, enfim, em uma estética da existência. (ZANELLA, 2004).

Apesar dessa necessidade de estabelecer relações criadoras com a leitura e escrita, Kramer (2001) diz-se convencida de que dentre todas as possíveis formas de expressão, dentre todos os modos de deixar marcas e demonstrar o que se pensa, sente, deseja ou crê, a escrita teve e tem um papel importante ainda não aprendido, ainda não exercido na escola, ainda não praticado pelos sujeitos na escola. A autora defende que não se considera o potencial de criação da escrita, pois se insiste em considerá-la em seu aspecto instrumental, funcional, repetitivo, mecânico e esvaziada de sentido. Postula que:

Para subverter os caminhos que prendem e moldam a palavra, através das formas de ensino praticadas na escola, a escrita precisa ser vista e trabalhada na escola como uma produção que não é útil, que não serve pra nada, pois não servindo nunca correrá o risco de ser servil. (KRAMER, 2001, p.111).

Conforme Pan (2006), o domínio dos diversos usos e funções da escrita envolve o acesso a outros mundos públicos e institucionais - mídia, tecnologia, burocracia - e a possibilidade de acesso ao poder. Por ser a principal responsável pela formação de leitores e de escritores, a escola pode possibilitar aos alunos e professores acesso ao poder para romperem o jogo de poderes ou manter a ordem instituída. Para Goulart (2007), a escola deve trabalhar para que os alunos aprendam ferramentas para estar no circuito social com conhecimento das regras desse jogo de poderes de modo a interferir e criar outras regras. Ainda nesse sentido, Brandão (2005) destaca que a leitura na cultura escrita passa a ser uma prática social de alcance político, por ser uma atividade constitutiva de sujeitos capazes de interligar o mundo e nele atuar, exercendo a cidadania.

Nesse sentido, caminha-se para uma discussão relacionada à dimensão política da leitura e da escrita, permeada pelas relações de poder, com objetivo de

destacar a importância política e social de formar professores e alunos leitores e escritores.

### 2.3 AS “MURALHAS DA CIDADE LETRADA”: DIMENSÃO POLÍTICA DA LEITURA E DA ESCRITA

A análise dos dados do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF<sup>2</sup>) de 201-2012 identifica que apenas 26% dos brasileiros são plenamente alfabetizados. O que quer dizer que só um em cada quatro brasileiros de 15 a 64 anos pode ser considerado plenamente alfabetizado. Os números mostram ainda que, apesar de ter caído entre 2001 e 2011, a taxa do analfabetismo chamado funcional ainda é de 27%, indicando que uma grande parcela da população mesmo sabendo ler e escrever, não consegue interpretar textos ou usar a matemática para resolver problemas do cotidiano.

Desse modo, parece que o sistema educacional tem produzido um número imenso de não leitores e escritores. Ao mesmo tempo, se saber utilizar a leitura e escrita no cotidiano é essencial para a inclusão dos sujeitos na sociedade, então se constata que o quadro apontado impede que um número imenso de pessoas participem efetivamente da sociedade. Os baixos níveis de letramento provocam a exclusão social de muitas crianças, jovens, adultos e idosos. Essa problemática traz implicações políticas, sociais e econômicas, não ocorre de modo gratuito, trata-se de uma questão social e política.

Geraldi (2008) destaca que a conquista humana do domínio da técnica da escrita alargou incomensuravelmente, no tempo e no espaço, os horizontes das possibilidades interativas e, por isso mesmo, a constituição das consciências dos sujeitos. A partir desse processo, tornou-se necessário fixar uma ordem à desordem resultante do alargamento possível. A leitura pressupõe uma escritura. E a escritura erigiu-se historicamente como o espaço da ordem e do limite dos sentidos. Tal uso da técnica da escrita pretendeu estancar a fluidez das palavras; entorpecer-lhe os poderes; impedir toda futura desordem pela fixação dos significantes e seus

---

<sup>2</sup> Retirado do site do Instituto Paulo Montenegro: <http://www.ipm.org.br>

significados; definir, orientar e projetar as realizações humanas, enfim, reger a mutante vida dos homens e de seus signos. Nesse sentido, ao labirinto das produções fluídas da oralidade, com sua diversidade, sobrepôs-se, com a escrita, o esforço de decifração da ordem, da construção do imutável.

A partir dessa reflexão Geraldi (2008) então questiona: como a sociedade realizou semelhante “proeza” se a escrita trabalha com a linguagem, objeto essencialmente mutável, sujeito às precariedades singulares dos acontecimentos interativos? O autor conclui que, a sociedade só pode ser assim construída, sob o império de uma separação radical, a partir de uma estrutura de exclusão. Somente o exercício do poder, reservado a uma minoria, restringiu o acesso ao mundo da escrita, permitindo assim, a façanha da seleção, da distribuição e do controle do discurso escrito, produzindo um mundo separado, amuralhado, impenetrável para o não convidado. Desse modo, antes mesmo que a escrita se tornasse tecnicamente acessível àqueles que habitavam a periferia das cidades e do poder, a escritura construiria uma “cidade letrada”.

O autor ainda destaca que de dentro dos muros dessa cidade, uma função outra agrega-se à escrita: submeter à oralidade a sua ordem, função jurídica por excelência, capaz de dizer o certo e o errado, ditar a gramática da expressão, reger os processos de negociações de sentidos e orientar, por meio de suas mensagens uníssonas e uniformes, os bons caminhos a serem trilhados. Como se esse saber sobre a escrita não fosse atribuído pelo poder que emana de seus privilegiados construtores. (GERALDI, 2008).

Resulta desse processo, o quadro apontado por Pan (2006), no qual afirma que para um grande grupo de brasileiros não escolarizados, que não tiveram acesso à escola ou que prematuramente foram excluídos dela, a escrita representa verdadeiro obstáculo. Trata-se, contudo de uma exclusão silenciosa, ocultada pelos modos de significação e de produção de sentidos presentes nos discursos pedagógicos e políticos dominantes sobre o desenvolvimento e a subjetividade.

Deste modo, pensar a leitura e escrita como experiência implica em compreender, junto com Kramer (2001), que ao mesmo tempo em que a leitura e escrita podem aprisionar pelos modos de poder, é por meio delas que se pode reverter essa situação do poder instituído. Uma leitura com sentido, expressiva, significativa e criativa pode romper com os aprisionamentos em regras e leis gramaticais, em modos servis e de obediência da leitura e da escrita. É esse objetivo



que o psicólogo, e outros profissionais da educação, precisam perseguir para modificar um sistema educacional que cada vez mais impossibilita que a leitura e escrita se configurem como experiência, possibilitando à criação, humanização, a formação em diversas dimensões humanas: crítica, política, cultural, artística.

A partir dessa dimensão política e cultural da leitura e escrita, Kramer (2010) ressalta que, a leitura extrapola o meio escolar e a ampliação do acesso à escrita é crucial no processo de democratização. A autora destaca a heterogeneidade que marca o universo de leitores que se reflete na diversidade de práticas sociais de leitura, pois a maioria dos leitores se apropria de leituras diferenciadas por meio de práticas diferenciadas. Deste modo, são diversos os setores responsáveis pela formação da identidade social desses leitores. Portanto, a formação de leitores ultrapassa o âmbito escolar e implica em outras políticas. A formação de leitores passa também pela ampliação do seu espectro cultural e de informações como o acesso a bibliotecas, exposições, feiras de livros, museus, teatros, cinemas, espetáculos musicais e de dança, e diversas outras esferas da atividade cultural.

Após a discussão a respeito da experiência com a leitura e escrita nas práticas educativas/formativas, considerando os diferentes modos de relação com a leitura e escrita, desde as formas tradicionais até as formas mais modernas e tecnológicas, e após destacar o caráter estético, criativo e político da leitura e escrita, apresenta-se a narração de uma experiência de formação de professores tendo como objetivo o processo de autoria destes docentes, por meio da experiência com a leitura e escrita.

### **3 ENTRE O “O MUNDO DA VIDA” E O “MUNDO DA CULTURA”: UMA HISTÓRIA SOBRE PSICOLOGIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORAS LEITORAS E ESCRITORAS**

Após a discussão teórico-conceitual, construída principalmente no diálogo com Walter Benjamin e Mikhail Bakhtin, pretende-se narrar uma experiência de formação de professoras leitoras e escritoras, realizada por um psicólogo, autor desta dissertação. Antes, porém, apresentam-se os aspectos metodológicos concernentes a esta pesquisa e os principais pressupostos bakhtinianos que a fundamentam.

Conforme Amorim (2004) e Jobim e Souza (2011), o ato de pesquisar na perspectiva bakhtiniana pode ser entendido como um acontecimento singular do encontro entre o pesquisador e seu outro. Esse acontecimento envolve, simultaneamente, um pensamento sobre o mundo e um pensamento no mundo. O conhecimento produzido, no ato mesmo de pesquisar, transforma as práticas sociais à medida que proporciona novas perspectivas de enfrentamento de questões, que, ao ganharem novas formulações ao longo da história, exigem respostas que levem em conta o momento e o contexto das indagações. O que acontece entre o pesquisador e seus outros no campo é o que dá sentido a questão que está sendo investigada. O contexto de pesquisa é, então, um espaço de construção de consciência de si e do outro na produção do conhecimento responsivo e ético, no sentido bakhtiniano.

Pode-se dizer, junto com Jobim e Souza (2011), que a pesquisa bakhtiniana aborda o ato de pesquisar em dois sentidos: o encontro do pesquisador com seu outro, que ocorre no mundo da vida, e o encontro do pesquisador com seu texto, momento em que o pesquisador se retira do campo, no qual se deu o diálogo vivo com os sujeitos da pesquisa, para o processo de análise e escrita deste acontecimento. No encontro do pesquisador com seu texto, a pesquisa adquire um caráter científico e passa a fazer parte daquilo que Bakhtin (2012) denomina de mundo da cultura: mundo da arte e da ciência ou da dimensão estética e epistemológica. O pesquisador, nesse momento, não deve apenas limitar-se em sua tarefa investigativa de replicar a voz do outro, seus pontos de vista, nem descobrir o que já está descoberto. A tarefa investigativa é uma atividade criadora e como tal

seus resultados devem também ser da ordem do diferente e não do mesmo. Desse modo, compreender os dados da pesquisa significa, além de dar uma resposta ao outro por meio de uma compreensão responsiva ativa, acrescentar algo novo ao dado.

Portanto, não se trata de transpor os dados do mundo da vida para o mundo da cultura. Como postula Bakhtin (2012), os atos éticos, que ocorrem no mundo da vida, acontecem uma vez e não podem ser repetidos nem reproduzidos. É necessária, portanto, outra forma de relação com os dados produzidos. Trata-se de, a partir de um olhar exotópico, entrar em contato com os dados da pesquisa e dialogar com este texto que adquire outro sentido ao entrar no mundo da cultura e está sujeito a outras regras e determinações. No entanto, Bakhtin (2011) propõe ser imprescindível que o mundo da cultura, no qual se produzem conhecimentos e artes, encontre-se em interação com o mundo da vida. O autor destaca que os estudos realizados no mundo da cultura deveriam ter como ponto de partida o mundo da vida.

### 3.1 O “MUNDO DA VIDA”: CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DOS ENUNCIADOS

Em 2009 a Prefeitura Municipal de Piraquara/PR aprovou um projeto de formação continuada para seus professores. Seu objetivo era qualificar as professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental (1º, 2º, 3º anos) para temáticas relacionadas à leitura e escrita no contexto escolar. Foram chamados a coordenar esta formação, um psicólogo e uma fonoaudióloga que faziam parte da equipe do Centro de Atendimento Interdisciplinar Alex Figueiredo (CMAIE<sup>3</sup>) da prefeitura Municipal de Piraquara.

O ano de 2009 foi destinado ao diagnóstico, planejamento e organização do trabalho. Procurou-se construir um programa diferenciado dos cursos que costumavam ser oferecidos aos professores, nos quais eles não tinham muita

---

<sup>3</sup> Centro de atendimento, ligado a Secretaria Municipal da Educação, com o objetivo de oferecer apoio as crianças com necessidades especiais ou dificuldades acentuadas de aprendizagem, aos seus familiares e professores por meio de uma equipe multidisciplinar composta por profissionais de fisioterapia, fonoaudiologia, psicologia, assistente social, pedagogia e terapeuta ocupacional.

oportunidade de participar efetivamente dos conteúdos ou compartilhar suas experiência e dificuldades no processo de alfabetização de seus alunos. Quando os cursos eram oferecidos por especialistas, normalmente direcionavam-se às configurações de patologias ou distúrbios. Em resposta a isso, os professores buscavam com frequência conhecer melhor estes conteúdos para poder diagnosticar seus alunos.

Em 2010, optou-se por iniciar o projeto na escola doravante, denominada EMHS, maior escola do município e a que mais encaminhava alunos para atendimentos no CMAIE. Antes de iniciar o trabalho, os coordenadores do projeto de formação continuada explicaram a proposta para a equipe gestora e coordenação pedagógica, que demonstraram interesse na aplicabilidade do projeto na instituição. Todas as professoras das séries iniciais desta escola foram então convidadas a participar de uma reunião inicial na qual seriam explicados os objetivos da proposta. A continuação da participação no projeto seria facultativa. A formação iniciou-se em abril de 2010 e finalizou-se em novembro de 2011. No total foram realizados 20 encontros de 3 horas de duração, além da participação, em alguns momentos, do psicólogo e fonoaudióloga no contexto escolar. Os encontros eram realizados quinzenalmente, às sextas-feiras, após o encerramento do expediente do grupo docente.

### 3.2 O ENCONTRO DO PESQUISADOR COM SEU OUTRO

Para uma melhor compreensão da experiência a ser narrada, convém conhecer melhor seus protagonistas: as professoras e o psicólogo. Participaram da formação continuada um total de 18 professoras, com idade entre 23 e 60 anos, que escolheram voluntariamente realizar a formação. A voz do psicólogo se dará a partir de dois lugares principais: de sujeito posicionado no acontecimento do mundo da vida, como coordenador do grupo de formação de professores; e do lugar de pesquisador, cujo princípio exotópico permite uma leitura desse acontecimento que resultará na produção do capítulo subsequente. Também esteve presente em todos os encontros e etapas da formação a fonoaudióloga, que na época havia iniciado seu doutorado, cujos dados da pesquisa também foram coletados a partir desta

experiência de formação continuada. O encontro do pesquisador/psicólogo com seus outros/professoras/fonoaudióloga deu-se por meio de “Encontros Dialógicos” (ED), e por meio da participação do psicólogo no contexto escolar das referidas professoras.

### 3.2.1 Os “encontros dialógicos” e a participação no contexto escolar

A proposta desenvolvida junto às professoras intitulou-se Encontros Dialógicos (ED) e deu-se a partir dos fundamentos teóricos de Mikhail Bakhtin. Como descreve Jobim e Souza (2011), a pesquisa na abordagem bakhtiniana configura-se na medida em que se constitui como um acontecimento na vida. Tal acontecimento não pode ser depurado dos sentimentos, das contradições e das perplexidades que o encontro com o outro necessariamente desencadeia. Desse modo, a pesquisa de campo configura-se como uma pesquisa intervenção. O pesquisador, inserindo-se no processo de investigação motivado por suas indagações e perplexidades, se deixa surpreender pelo universo do outro, enfrentando as contradições que este encontro com o outro proporciona. Nessa relação, o diálogo é inesgotável e não aparece somente nas interlocuções estabelecidas no processo de pesquisa, mas atravessa os discursos tecidos no ato de compreender e nas diversas experiências e relações que dão vida a esse processo.

Pensar a proposta de formação continuada a partir desses pressupostos, ou seja, dos conceitos de dialogismo e alteridade como marcas das relações estabelecidas no contexto da pesquisa, consistiu em valorizar a relação de parceria entre os diferentes profissionais envolvidos: professor, fonoaudiólogo e psicólogo, assim como privilegiar o trabalho com e pela linguagem. O que se buscou nos ED, e também na participação no contexto escolar, foi um trabalho conjunto que pode ser denominado de parceria responsiva ativa, já que como aponta Jobim e Souza (2011), o outro não é apenas um objeto a ser pesquisado ou um informante de dados a serem analisados, mas é um sujeito cuja palavra confronta-se com a do pesquisador, exigindo um posicionamento, uma resposta ativa por parte do pesquisador e dos participantes. Nesse sentido, a palavra do pesquisador recusa o

lugar da neutralidade, sendo parte dos jogos de linguagem que se configuram no âmbito da pesquisa, que é também um acontecimento social.

No que se refere à proposta de intervenção, elegeu-se como temáticas norteadoras as diferentes dimensões e processos envolvidos com a linguagem, enfocando práticas de leitura, escrita e oralidade, relacionadas ao letramento dos alunos e dos professores. Os ED eram planejados pelo psicólogo e pela fonoaudióloga, mas constantemente as professoras eram convidadas, dentro das temáticas trabalhadas, a avaliarem o que estava sendo proposto, a realizarem críticas e darem sugestões sobre as temáticas a serem trabalhadas e métodos a serem utilizados. Foi um processo de construção coletiva, e em muitos momentos os coordenadores dos encontros, após discussão com o grupo, precisaram rever os planejamentos e objetivos.

No período de realização de vinte ED com as professoras, as discussões foram mediadas por textos de diferentes gêneros: científico, trechos de romances, charges, tirinhas, propagandas escritas, contos, textos biográficos, crônicas, poemas, livros de literatura infantil. Músicas, filmes, vídeos também foram utilizados. Buscou-se realizar discussões em pequenos grupos inicialmente, em seguida com o grupo todo; dinâmicas de grupo; práticas de oralidade como narrativas de histórias de vida e lembranças relacionadas à escola, leitura e escrita, leitura em voz alta; práticas de escrita individuais e coletivas, como por exemplo, produção de textos, registro coletivo, caderno de memórias. O objetivo de tais ações era o aprofundamento teórico; a articulação teoria e prática; o incentivo às professoras para práticas significativas de leitura e escrita; o resgate das narrativas; a construção de espaços de criação por meio da leitura e escrita; a experiência com a leitura e escrita. Objetivos importantes para o processo de autoria das professoras.

A participação no contexto escolar ocorreu por meio de visitas à escola; participação na hora-atividade das docentes, momento no qual as professoras fazem o planejamento das aulas; participação em sala de aula; interação com alunos; entrevistas com professores e alunos. Os registros dessa participação aconteceram por meio dos diários de campo, que seriam as anotações do psicólogo sobre a experiência no contexto escolar.

### 3.3 O ENCONTRO DO PESQUISADOR COM SEU TEXTO: ANÁLISE DO DISCURSO BAKHTINIANA

Após o encontro do pesquisador com seu (s) outro (s), discute-se aspectos relacionados ao segundo momento da pesquisa bakhtiniana: o encontro do pesquisador com seu texto. O método utilizado para esse intuito foi a análise do discurso de fundamentação bakhtiniana. (PAN, 2005, 2006, 2007; MACHADO, 2011; MACHADO; PAN, 2012).

A partir do pensamento de Bakhtin, depreende-se que é por meio do estudo do enunciado que se podem compreender os atos éticos produzidos pelo ser humano, pois sendo este um ser de linguagem exprime-se a si mesmo e a seus atos éticos, por meio de textos que podem ser orais ou escritos. É, portanto, no texto que se pode compreender o ser humano. Cabe ressaltar, no entanto, que compreender para Bakhtin (2011) significa dar uma resposta ao outro, ou seja, a compreensão para ele é fenômeno que se processa entre duas consciências ativas, não se restringindo simplesmente a um movimento de empatia em relação ao outro, nem mesmo a colocar-se no lugar do outro. A compreensão implica orientar-se para o outro, perceber seus pontos de vista, mas só será responsiva e ativa quanto emitir juízos de valor sobre este outro. Em outras palavras, compreensão para Bakhtin não diz respeito a um entendimento abstrato da ideia alheia, mas a uma resposta a essa ideia, que significa assumir posicionamentos responsivos, materializados nos atos.

A partir deste pressuposto, o enredo da experiência de formação de professoras a ser narrada se desenvolveu a partir das relações que puderam se estabelecer, principalmente entre psicólogo e professoras. São as contradições e tensões produzidas nos diálogos construídos nos ED que permitiram a produção de diversos sentidos a serem analisados pelo pesquisador. A contribuição de cada uma das personagens da narrativa deu-se a partir de diferentes saberes e práticas, de diferentes lugares discursivos que sofreram transformações no decorrer do processo, evidenciando a dinamicidade e o acontecimento aberto que é a vida.

Os textos a serem analisados são resultantes da experiência, já descrita, de formação continuada com professoras do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública de Piraquara/PR, realizado por um psicólogo e uma fonoaudióloga. Estes encontros foram gravados em áudio e vídeo e posteriormente transcritos. Para

tanto, todas as medidas éticas foram tomadas em relação à coleta de dados que ocorreu após aprovação do projeto pelo comitê de ética da Universidade Federal do Paraná<sup>4</sup> (UFPR). A direção da escola e as professoras participantes foram informadas dos objetivos da pesquisa e assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido<sup>5</sup>, autorizando a gravação e transcrição dos vídeos. Do mesmo modo, também se utilizou como material de análise o registro coletivo do grupo (realizado ao final de cada encontro); os diários de campo do pesquisador; as anotações do pesquisador realizadas durante os encontros dialógicos e textos escritos produzidos pelas professoras durante os encontros.

No momento da análise dos dados, a preocupação do pesquisador foi encontrar respostas para as seguintes questões elaboradas a partir do objetivo geral e dos objetivos específicos, a saber: 1) Como as professoras se constituíram como leitoras e escritoras? 2) De que modo a experiência com a leitura e escrita de diferentes gêneros favoreceu a constituição das professoras enquanto leitoras e escritoras? 3) De que modo a experiência das professoras enquanto leitoras e escritoras favoreceram o processo de autoria nas práticas de letramento escolar? 4) Que sentidos foram produzidos no psicólogo e professoras a partir desta experiência de formação de professores.

---

<sup>4</sup> A carta de aprovação pelo comitê de ética encontra-se no anexo A

<sup>5</sup> O termo de consentimento livre e esclarecido encontra-se no apêndice B



#### **4 UMA HISTÓRIA SOBRE PSICOLOGIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORAS LEITORAS E ESCRITORAS**

Neste capítulo narra-se uma história que envolve um psicólogo, uma fonoaudióloga e um grupo de professoras em um processo de formação continuada. Esta história se inicia no mês de abril do ano de 2010 em uma escola municipal de uma cidade chamada Piraquara, que fica na região metropolitana de Curitiba. Na verdade, os fatos que aqui serão narrados tem sua origem em indagações anteriores a este período. Portanto, voltemos no tempo para compreender alguns dos motivos que podem levar um psicólogo a realizar um trabalho de formação de professores voltado às questões da leitura e da escrita.

O psicólogo desta história iniciou sua caminhada profissional no campo da educação em março de 2009, quando começou a trabalhar em um centro de atendimento em Piraquara, cidade que fica na região metropolitana de Curitiba, onde eram atendidas crianças com deficiências ou dificuldades de aprendizagem encaminhadas pelas escolas municipais. Sua função neste espaço consistia em avaliar, atender e/ou encaminhar as referidas crianças para outros profissionais ou instituições. Porém, algumas questões inquietavam esse jovem profissional e o faziam refletir sobre sua prática.

Que contribuições um psicólogo pode oferecer ao trabalho na escola com a leitura e escrita? Seria apenas por meio de avaliações da capacidade intelectual das crianças, ou ainda por meio do estudo e investigação dos aspectos cognitivos e neuropsicológicos envolvidos na aprendizagem? Seria realizar encaminhamentos, após avaliação psicológica, para o neurologista, psiquiatra, fonoaudiólogo, psicopedagogo, terapeuta ocupacional e tantos outros profissionais capazes de ajudar as crianças que não aprendem? Ou ainda seria encaminhar esses alunos para outras instituições, classes ou escolas especiais? Nesse sentido, o foco de intervenção do psicólogo na escola seria apenas nas crianças com dificuldades de aprendizagem? E as outras crianças? O psicólogo não pode contribuir de algum modo? E o suposto tratamento para essas crianças? Seria apenas o atendimento terapêutico individual? Outras questões da ordem ensino-aprendizagem, que envolve, portanto, o trabalho da escola e do professor com suas metodologias,

seriam consideradas? A resposta sendo positiva, de que modo? Será que apenas o aluno que não aprende sofre? Ou o professor que precisa ensiná-lo e não tem sucesso em seu trabalho, também sofre por sentir-se fracassado diante de seus objetivos como educador?

O psicólogo reconhecia que as práticas realizadas, historicamente consolidadas no campo da psicologia e da educação e estruturadas em grande parte das políticas municipais da educação, precisavam ser valorizadas. No entanto, acreditava que não deveria restringir sua atuação a elas podendo ampliá-las para o contexto escolar. Ao compreender a multiplicidade de fatores que estão envolvidos na aprendizagem das crianças, este profissional refletia que apenas as análises realizadas no campo da psicoterapia e psicopedagogia não eram suficientes para ajudar aos alunos que não aprendiam. Havia a necessidade da realização de práticas psicológicas que envolvessem as crianças, os professores e toda escola. Diante disso, o psicólogo atentou para o fato de que poderia realizar intervenções dentro da própria instituição escolar por meio de práticas coletivas.

A experiência no contexto escolar trouxe evidências para o psicólogo de que ele poderia ajudar melhor as crianças que não aprendiam ao conhecer o lugar no qual suas dificuldades se legitimavam. Afinal, como compreender que uma criança, descrita como hiperativa pela escola, não realizava as atividades em sala, mas nos atendimentos com o psicólogo permanecia atenta, interessada, motivada e realizava o que era proposto? Ou ainda, crianças descritas pela escola como desmotivadas para aprender a ler e escrever, mas que nos atendimentos psicológicos demonstravam interesse por livros e histórias contadas pelo psicólogo, ou por elas mesmas, e, da mesma maneira, demonstravam interesse em escrever?

Por outro lado, ao entrar em contato com os professores, o psicólogo inquietado constatou que poderia se aliar a estes profissionais no enfrentamento das dificuldades relativas à estrutura educacional brasileira. Ao mesmo tempo, estes aliados poderiam contribuir para que ele realizasse com mais qualidade seu trabalho na escola. A parceria com o professor destacou-se para este profissional como eixo central do trabalho na escola.

Nesse período, uma fonoaudióloga, que compartilhava inquietações semelhantes, criou, em parceria com o psicólogo, um projeto de formação continuada de professores com intuito de promover discussões sobre as dificuldades enfrentadas pelos professores nas questões relativas à leitura e escrita no contexto

escolar. O projeto, aprimorado junto com a equipe diretiva do centro onde trabalhavam estes profissionais, foi aprovado pela prefeitura. São as descobertas, os sentidos e aprendizagens resultantes deste projeto que compõe o cerne da história que será narrada.

#### 4.1 “ERA UMA VEZ”... UM PSICÓLOGO, UMA FONOAUDIÓLOGA E UM GRUPO DE PROFESSORAS

A hipótese que norteou o trabalho do psicólogo e da fonoaudióloga era a de que para que seus alunos se tornassem autores, os próprios professores precisariam ser autores. Nesse sentido, acreditavam que as práticas de leitura e escrita presentes na formação – inicial e continuada – do professor determinam o modo como o professor trabalha a leitura e escrita com seus alunos. No entanto, essa hipótese fazia-os compreender que a constituição da autoria dos professores ocorre não apenas durante sua trajetória escolar e formação acadêmica, mas também passa pelas suas histórias de vida. Assim, era necessário investigar as relações que as professoras estabeleceram com a leitura e escrita durante sua vida e como essas relações contribuíram com sua formação pessoal e profissional. Nesse intuito, o psicólogo e a fonoaudióloga decidiram iniciar seu projeto com objetivo de trabalhar as histórias de vida das professoras participantes e suas relações com a leitura e escrita a partir de suas memórias.

Benjamin (1994) apresenta a rememoração como um processo de recriação de significados por meio da linguagem e da narrativa, em que a memória, tradicionalmente concebida como um ato de relembrar passa a ser compreendida como um refazer a própria história. Lembrar, para este autor, não é reviver o passado, mas refazer, reconstruir, repensar com ideias de hoje, as experiências do passado, o que permite mudar um futuro que se mostra inevitável. No entanto, destaca-se que é o presente que aponta aquilo que do passado é importante para ser revisto. Nesta perspectiva, de acordo com Kramer (1999), o trabalho com a memória tem uma exigência de fidelidade que está ligada com os sentimentos, as impressões do próprio sujeito, e não puramente com os fatos evocados pela lembrança, frequentemente enlaçados pelo tempo.

Partindo dessa reflexão, no primeiro ED o psicólogo e fonoaudióloga explicitaram a natureza da parceria a ser estabelecida entre os participantes do projeto e discutiram os objetivos gerais referentes à proposta de intervenção e a metodologia a ser adotada nos ED. Nos três encontros seguintes o trabalho voltou-se principalmente para as histórias de vida e memórias das professoras. Ressalta-se, contudo, que o trabalho com as memórias foi realizado também em diferentes momentos em outros ED. Com tal intuito, no segundo ED, foi entregue para as professoras um caderno denominado “caderno de memórias”, no qual as professoras poderiam anotar as memórias e lembranças sobre escola, leitura e escrita que fossem surgindo nos ED ou mesmo em outros momentos de seu dia a dia.

#### 4.2 PROTAGONISTAS DA/NA HISTÓRIA

Do diálogo com Walter Benjamin, constata-se a necessidade das pessoas reconstituírem-se enquanto sujeitos da/na história por meio de suas narrativas. A respeito disso, Jobim e Souza e Kramer (1996) lembram que as pessoas são produtoras da linguagem que as constitui enquanto sujeitos humanos e sociais sempre imersos em uma coletividade. Ao pensar sobre a linguagem para Benjamin e Bakhtin, a história está presente e se constrói na linguagem por meio de práticas discursivas. As autoras explicam que toda prática individual humana é uma atividade sintética, uma totalização ativa de todo um contexto social. Uma vida é uma prática que se apropria das relações sociais, as interioriza e as transforma em estruturas psicológicas. A história do sistema social pode ser aprendida, portanto, por meio das histórias individuais.

Diante da proposta de um trabalho a partir das memórias e histórias de vida, uma das professoras, no segundo ED, após a entrega do “caderno de memórias” disse: “Uma reivindicação! Qual a contribuição que posso oferecer a alguém por meio da minha história?” Esse questionamento ressoou em todo grupo. O que faria alguém se interessar por ler um livro que contasse histórias individuais de professoras? Em uma sociedade em que a “história de si” vai ocupando o lugar da

“história coletiva”, o que as pessoas podem encontrar de interessante e de comum nas histórias dos outros?

Um dos aspectos mencionados pelas professoras é que, ao narrarem suas histórias, elas poderiam se fazer melhor conhecidas e ressignificar fatos de sua vida. Realmente, à medida que os ED foram se realizando, esse processo foi se evidenciando. As professoras relataram no sexto ED que, apesar de trabalharem juntas há anos, desconheciam muitos acontecimentos narrados pelas outras participantes. Disseram que, como resultado desse processo, passaram a se interessar mais pelas histórias e experiências umas das outras. O que poderia ter acontecido?

Ao permitirem seu passado presentificar-se, por meio de suas narrativas, essas mulheres foram se aproximando e, com isso, recuperando aquilo que era coletivo, a tradição, e, assim, sentidos comuns passaram a ser compartilhados. Desse modo, por exemplo, ao resgatarem em suas lembranças os motivos que as levaram a escolher sua profissão, as professoras retomaram em suas próprias histórias e nas histórias das outras, o sentido que as fizeram decidir por ser professora.

O que os participantes do grupo estavam aprendendo, e aqui inclui o psicólogo, é que a história do outro sempre remete a história do próprio sujeito, que de algum modo se identifica com a experiência desse outro. Ao ser tocado pela história do outro, o sujeito precisa compartilhar, dividir a experiência que esse encontro de histórias proporcionou.

Nesse sentido, no sexto ED, as professoras receberam em grupo textos de diversos gêneros para ler e, em seguida, deveriam relatar os efeitos que a leitura havia produzido nelas. Um dos textos do gênero “biografia” utilizado foi de um livro<sup>6</sup> de histórias escritas por pessoas idosas participantes de um grupo terapêutico. Ao ler a história escrita por uma senhora, uma professora do grupo se emocionou. Era a história de Maria Aparecida da Silva, mais conhecida como Yayá, que narrava o que para ela era envelhecer. Ao falar de sua experiência com essa leitura a professora narrou:

---

<sup>6</sup> MASSI, G; LOURENÇO, R. C. **Envelhecer é...** Curitiba: Editora da Universidade Tuiuti do Paraná, 2009. (Anexo A)

P: muito lindo gente esta história! Se vocês me derem licença eu vou ler um trecho que achei interessante e serve a todos nós. Diz a senhora: - “Para envelhecer, considero importante primeiro amar a Deus e a si própria, segundo, ter uma postura positiva diante da vida”. Não é lindo? Eu entendo que envelhecer não é ter idade, as pessoas sempre querem empurrar as outras para assumir uma velhice que não constrói, que é inútil, mas o que não deve envelhecer é nosso espírito. Que a gente possa servir sempre. Que a gente, mesmo que doente, ache uma forma de servir, de ser útil, porque uma coisa é você empurrar a pessoa para um canto, deixá-la inútil, outra coisa é você ajudar a pessoa a viver, a ter um espírito jovem. A gente sempre olha o outro envelhecer, a gente não olha nosso próprio envelhecer, não se prepara para isso. Viver é sonhar, aprender, construir, dançar, sorrir.

Que voz (es) puderam ser ouvidas por meio dessa narrativa? Essa fala traça, de certo modo, um retrato da velhice como algo inútil, o que é velho já não tem vez na modernidade. O diálogo da professora com a Maria Aparecida da Silva ultrapassa o tempo e espaço físico. A professora não conhece essa senhora do texto, mesmo assim se emociona com sua história, pois, se reconhece de algum modo nela. Isto porque a experiência de vida de Yayá, narrada no texto, evoca não apenas sua história pessoal, mas contém, acima de tudo, a voz de um grande contingente de pessoas idosas, seus percalços, suas lutas para serem ouvidas e respeitadas na sociedade moderna. Sobre isso, Benjamin (1994) refere-se que o discurso do “velho” torna-se inútil na modernidade que tem dificuldade de reconciliar a sabedoria “antiga” com a “novidade do novo”. A partir disso, destaca, na modernidade, a fragilidade da memória do passado/tradição que, em relação ao presente, é compreendido pelas pessoas como algo que está atrasado e que deve ser superado.

#### 4.2.1 As professoras e suas histórias de vida

Foram muitas as histórias compartilhadas pelas professoras nos ED. Ao falarem de escola, de leitura e escrita, sempre traziam lembranças de suas histórias escolares e também as histórias de seus alunos, de seus filhos, de seus netos. De tantas histórias ouvidas, algumas trouxeram ensinamentos importantes sobre a escola de antigamente, mas também sobre a escola de hoje. Estas histórias não se caracterizam meramente como relatos ou descrições de situações pelas quais as

professoras passaram, mas carregam as reflexões e interpretações das próprias professoras sobre os acontecimentos narrados, os sentidos produzidos, e os ensinamentos resultantes destas experiências. Apresentam-se, assim, algumas dessas histórias<sup>7</sup>.

#### **A história da “menina burrinha”**

Era uma vez uma menina que só tinha lembranças ruins da escola. Ela era muito pobre, considerada “feia”, “burrinha”, “ceguinha”, pois precisava de óculos e só foi descobrir isto depois de muito tempo. Se ela parasse para pensar nem a escola ou algum professor fez a diferença na vida dela. Ela tinha um problema de visão e foi o seu professor de Francês quem observou. O professor orientou o seu pai a procurar um oftalmologista, mas o pai negou e não deu importância a situação, talvez por achar que fosse “frescura” ou por não acreditar que a filha pudesse aprender. Então o professor se ofereceu para levá-la ao médico e o pai não gostou argumentando que ela, uma menina, estava “dando em cima” do professor. Por isso, o pai bateu na menina “burrinha”. O professor precisou conversar pessoalmente com o pai que o autorizou a levar a menina no oftalmologista desde que seus irmãos os acompanhassem. O tempo passou e esta professora superou suas dificuldades, terminou seus estudos e fez faculdade, tornou-se professora justamente para ajudar outras crianças iguais a criança que ela um dia foi.

#### **A história da “menina que gostava de ler”**

Era uma vez uma menina que gostava muito de ler. Um dia o pai comprou uma coletânea de livros de um vendedor de porta sobre mitologia grega. A menina gostou muito de ler e durante um tempo só queria ler coisas relacionadas a essa temática. O contato com essa leitura prazerosa era para ela fascinante e a motivava a buscar ler cada vez mais. O mundo da leitura era um mundo maravilhoso. Ela tinha inclusive um diário em que escrevia as personagens principais que mais gostava. Hoje a menina que gostava de ler, já não gosta mais, não tem mais interesse.

---

<sup>7</sup> As histórias foram escolhidas pelo autor considerando as discussões que podem ser realizadas pertinentes aos objetivos da pesquisa. O autor procurou manter termos e expressões utilizados pelas professoras, tendo em vista trazer ao leitor os sentidos que as próprias narradoras atribuíram as suas histórias.

### **A história da “menina que não sabia ler”**

Era uma vez uma menina que não sabia ler, mas sua melhor amiga sabia. Uma vez por semana a professora levava uma bolsa amarela cheia de livros e os alunos eram obrigados a ficar com um livrão para ler. A menina contou que eram uns livros tão grandes, com um monte de letras, e como não sabia ler ela ficava só folheando, mas a professora não queria apenas que os alunos folheassem o livro, queria que eles lessem. Então, para professora não perceber que ela não sabia ler, a menina sentava ao lado da amiga que sabia ler, ficava olhando o livro da amiga e quando a amiga virava a página, a menina virava a dela também.

Outra vez, a mesma menina que não sabia ler queria comprar uma rifa do dia das mães, a menina foi com seu “dinheirinho”, ela estava na primeira série, para comprar uma rifa que a diretora estava vendendo. Uma vez por semana as crianças tinham que ler para diretora. Nesse dia precisavam escolher um nome na lista de rifa para lerem. Quando ela chegou até a diretora, perguntou: “- Que nome você escolheu?” A menina que não sabia ler não soube o que dizer. Novamente a diretora perguntou: “- Que nome você escolheu? Você só pode comprar se ler!” A menina olhou para um dos nomes que começava com a letra “A”, o primeiro nome que veio a sua cabeça foi o da tia Anadir<sup>8</sup>, e não é que era mesmo o nome que estava escrito! Mas a menina só acertou porque o nome começava com a letra “A” e chutou o nome da tia. A menina que não sabia ler conta que se sentiu exposta diante dos colegas, pois tinha um monte de criança atrás dela esperando-a para voltarem para sala.

### **A história da “professora que não gosta de poesia”**

Era uma vez uma professora que odeia e odiava poesia, tem trauma de poesia, apesar de ter que trabalhar poesia com os alunos. Ela conta que quando estava no primeiro ano do magistério, uma de suas professoras falou que todo mundo tinha que ler e decorar uma poesia para apresentar para os colegas. A professora ficou nervosa, os dois primeiros versos saíram de sua boca, mas o resto não. A sua professora se espantou e disse assim: “- Meu Deus, que absurdo para uma professora!”. Então daí nunca mais a professora quis ler poesia, hoje ela tem pavor de poesia.

---

<sup>8</sup> Nome fictício



Que vozes podem ser ouvidas nas histórias narradas por estas professoras? São histórias de antigamente, mas que se atualizam no presente. Suas narrativas trazem as vozes de muitas outras crianças sobre as práticas educativas antigas, mas também contemporâneas. Traduzem, ainda, diferentes modos de como a leitura e escrita são trabalhadas na escola. A voz das crianças de hoje podem ser ouvidas nas vozes das crianças que estas professoras um dia foram.

Assim, a história da “professora burrinha” é também a história de muitas crianças que hoje são estigmatizadas por suas dificuldades ou diferenças físicas e/ou intelectuais e que passam por situações de preconceito que geram exclusão e causam sofrimento e dor. São as crianças de hoje que não podem aprender, pois são consideradas burrinhas, ceguinhas, feias, pobres e sem apoio familiar. A história dessas crianças é marcada pelos rótulos que receberam, às vezes, atestados pelos carimbos e assinaturas de diferentes profissionais vistos como capazes de diagnosticar e classificar suas dificuldades. Soma-se a isso, o descrédito e a culpabilização da criança por suas dificuldades pela escola e família, o que resulta em crianças que se sentem fracassadas e inseguras em relação às suas possibilidades de aprender. Nos atendimentos a estas crianças, sentimentos de incompetência, ignorância e inferioridade podem ser apreendidos, recorrentemente, em seus discursos e posturas, bem como de seus familiares, o que pode resultar em um destino perverso, porém, aparentemente lógico e inevitável, marcado pelo seu fracasso escolar e, conseqüentemente, social.

A segunda história traz em cena uma menina que gostava muito de ler. A leitura para ela era fascinante e prazerosa e ela queria ler cada vez mais. Não apenas gostava de ler, mas também de escrever, tinha um diário no qual escrevia sobre as personagens das histórias que mais gostava. A leitura e a escrita configuravam-se para esta menina como experiência, no sentido benjaminiano, e, portanto, possibilitava a menina a criação e a imaginação. No entanto, a menina que gostava de ler já não gosta mais. Nas escolas de hoje também se encontram muitas crianças que não gostam de ler. Algumas não tem incentivo em casa e, neste caso, a escola deve proporcionar o acesso e despertar o interesse pela leitura e a escrita, o que nem sempre ocorre. Outras demonstram interesse pelos livros e pela escrita, mas ao entrarem na escola perdem o interesse ou enfrentam dificuldades para se apropriarem da leitura e da escrita. Algumas professoras, apesar de dizerem que não gostavam de ler, reconheciam a importância e buscavam despertar o interesse

pela leitura em seus filhos, netos, sobrinhos. Em suas memórias, essas pessoas narraram que em algum momento de sua vida tiveram relações significativas com a leitura e escrita, mas assim como a menina que gostava de ler, um dia perderam o interesse.

A partir desse fato, o psicólogo passou a questionar se realmente estas pessoas não gostavam de ler ou apenas precisavam de uma nova experiência com a leitura para que recuperassem o interesse e prazer em ler. Nesse sentido, quem sabe, se ao contar histórias para seus filhos, sobrinhos, netos, estas pessoas não se interessariam novamente pelas diferentes práticas de leitura? Quem sabe? O que o psicólogo sabia é que a leitura e escrita precisam se configurar enquanto experiência não apenas para as crianças, mas também para os adultos, jovens, idosos, todas as pessoas. Do mesmo modo, o local para sua realização não deve ser apenas a escola, com suas práticas de letramento, mas também na vida em todos seus espaços. Afinal, qual o sentido que a leitura tem na sociedade moderna?

Ao lembrar-se das histórias, o que se pode dizer da vergonha da professora causada pela dificuldade de não dominar um gênero como poesia e que fez com que passasse a ter “ódio” desse gênero! A experiência relatada deu-se no magistério, mas não é raro ouvir das crianças relatos parecidos de situações nas quais são expostas, avaliadas e muitas vezes humilhadas perante seus colegas por não alcançarem os objetivos propostos nas atividades escolares. Enquanto algumas vezes essa violência se dá no plano simbólico, de forma velada, pois aprender a ler e escrever na modernidade causa sofrimento diante de práticas desprovidas de qualquer sentido, outras vezes é explícita, como relatado pela professora que quando criança tinha dificuldades com a leitura, mesmo assim era obrigada a ler com medo de sofrer represálias e para não passar vergonha diante dos colegas. Precisou adivinhar o que estava escrito para poder comprar uma rifa. Quantas crianças de hoje não “fazem de conta que leem” ou então se recusam a ler para não passarem vergonha ou se sentirem diminuídas perante os outros colegas que sabem ler.

Há também histórias de professoras que, desde criança, gostam de ler. São professoras que tem uma relação estreita e próxima com a leitura. Assim narram as professoras:

P: O elo que fiz com meu pai foi por meio da leitura. Desde criança meu pai comprava livros para ele e para mim. Quando cresci também comecei a comprar livros para trocar com ele. Então é sempre assim, ele lê e depois eu leio. Então a gente tem um “bibliotequinha” lá na casa dele, porque virou hábito. Toda data comemorativa a gente troca livros. Então já temos uma coleção. Agora ele está lendo a série “Crepúsculo”, acredita?

P: No meu caso eu sacrifiquei meu irmão. Ele já tinha acesso à escola e trazia os livros da biblioteca. Eu não contente de o ver ler os livros, ficava nas costas dele perguntando: “- O que você está fazendo? O que você está lendo?” O obrigava de certa forma a ler pra mim. Então, para eu parar de “encher o saco”, ele sentava e lia para mim. E aquilo foi me encantando, encantando. Daí eu sempre pedia pra ele: “- Agora traz um pra mim?” E daí nós dois fomos criando essa relação. Ele lia e eu fazia ele me ensinar a ler. Ai quando eu aprendi a ler, ficávamos os dois lendo. Até hoje a gente troca bastantes livros. Eu chego na casa da minha mãe, ele mora com minha mãe, e pergunto o que ele comprou de novo e ela já vai me mostrando os livros novos. Então é uma relação construída a partir da leitura. O elo entre a gente foi a leitura. Isso é bem interessante!

Benjamin (1994) afirma que a experiência carrega a tradição, aquilo que é coletivo e, portanto, compartilhado pelas pessoas em um mesmo universo de práticas sociais. O interessante é que a leitura, e mesmo a relação com os livros, foram apresentados pelas professoras como o “elo” com pessoas significativas. Ao compartilharem oralmente uns com os outros os sentidos produzidos pelas leituras realizadas em comum, a leitura pode se configurar como experiência, o que possibilitou a aproximação entre pai e filha, como também entre irmãos. A leitura se mostrou como uma prática de narrativa na qual aquilo que era comum entre as gerações foi recuperado. Esse processo explicita justamente a necessidade que Benjamin aponta de resgate da experiência por meio da narrativa e, nesse sentido, ressalta-se que isto pode ser realizado na escola por meio das práticas de leitura e de escrita, se compreendidas como práticas de narrativas.

Diante das diferentes histórias apresentadas, o psicólogo passou a questionar o papel que a escola tem na formação de leitores e escritores, pois as professoras que demonstraram relações estreitas com a leitura e escrita tiveram incentivo dos familiares, mas nenhuma delas trouxe uma lembrança positiva da escola em relação à leitura e escrita, ao contrário, muitas das lembranças foram negativas.

A partir desta realidade, como compreender o paradoxo de que uma pessoa passa anos de sua vida na escola e sai sem interesse pelas práticas de leitura e escrita ou sentindo-se incompetente enquanto leitora e escritora? Será que a escola pode acabar com o interesse e gosto pela leitura e escrita? A família é a agência

que, na maior parte das vezes, proporciona o prazer e o contato com estas práticas, mas não cabe também, ou principalmente, a escola esta função? Será que estas questões têm relação com a maneira que a língua é ensinada e praticada comumente na escola, de modo instrumental e sem sentido? Será que tem relação com o fato de que na escola há pouco espaço para a imaginação, criação e diálogo, fatores importantes para que a leitura e escrita se configurem como experiência?

Com o trabalho de formação continuada das professoras, muitas dessas questões foram se confirmando ou sendo esclarecidas, tanto para o psicólogo, como para a fonoaudióloga. Nesse momento, a discussão sobre o letramento dos alunos e das professoras mostra-se essencial e possibilita refletir sobre o papel da escola e das práticas educativas na formação de leitores e escritores.

#### 4.3 ALUNOS LEITORES E ESCRITORES?

Desde o primeiro ED as professoras trouxeram as dificuldades que tinham com os alunos e a expectativa de que o psicólogo e fonoaudióloga as ajudassem. No sétimo ED as professoras foram solicitadas a elencar as práticas de leitura que realizavam com os alunos e as dificuldades com as quais se deparavam frente ao ensino da leitura no contexto escolar. O objetivo era compreender e discutir o espaço que havia para a leitura e o modo como ela era ensinada e praticada na escola. Para tanto, foi pedido que anotassem as informações em uma folha de papel.

Uma prática comum observada era a leitura de textos e palavras expostas na parede ou escritas no quadro. Os textos que circulavam em sala estavam presentes nos livros didáticos ou em folhas mimeografadas/xerocadas. Os livros de literatura eram pouco lidos e não faziam parte do planejamento das aulas. Muitas professoras permitiam que as crianças lessem um livro como recompensa caso terminassem todas as tarefas. Ao serem questionadas sobre os motivos pelos quais os livros literários eram poucos utilizados, as professoras diziam que faltava tempo, pois tinham muitos conteúdos para passar aos alunos e, com a leitura, as crianças dispersavam-se, não terminavam as tarefas, e conversavam bastante.

Desse modo, constatou-se que as práticas realizadas davam-se em função dos conteúdos a serem trabalhados e como parte dos exercícios escolares e serem realizados. Ao ler o planejamento semanal das professoras, o psicólogo observou que textos de grandes autores que poderiam ser trabalhados de forma criativa com as crianças transformavam-se em textos usados como pretextos para trabalhar unicamente aspectos formais da língua portuguesa. Assim, por exemplo, a poesia de Cecília Meireles tornava-se meramente um texto usado como pretexto para trabalhar aspectos ortográficos, circular as vogais, os encontros consonantais. Toda riqueza dos textos de Cecília Meireles, as facetas do universo infantil que possibilitariam pensar inúmeros sentidos sobre a vida e a infância, fica sucumbido em nome de um conteúdo gramatical a ser trabalhado.

O que foi se clarificando para o psicólogo é que a língua era trabalhada na escola de modo predominante técnico, instrumental e utilitário. A dimensão interdiscursiva e dialógica da leitura não era praticada em sala de aula. Os livros de literatura, além de restritos e desinteressantes, eram pouco usados e com um fim didático e pedagógico. O foco das professoras era na identificação e decodificação de letras, sílabas e palavras. Não havia espaço para leitura enquanto interlocução e produção de sentido, pois ela era vista como sinônimo de indisciplina. Além disso, buscava-se uma explicação única, literal e inquestionável sobre o texto.

No entanto, essas questões passam pela discussão do letramento das professoras que reproduzem nas práticas com os alunos o modo como são formadas. Afinal, como ensinar a poesia de Cecília Meireles se a professora não lê Cecília Meireles, não gosta de poesia, pois sua professora no magistério fez com que tivesse “ódio” desse gênero, como relatou em uma de suas memórias. Como apresentar a dimensão mágica da leitura para os alunos, se as próprias professoras não tem uma experiência, no sentido benjaminiano, com a leitura e escrita? É dever das políticas educacionais formar professores, seja na formação inicial ou continuada, que tenham relações estreitas com a leitura e escrita, que gostem de ler e escrever. Afinal, é lendo que se aprende e se ensina a ler; é escrevendo que se aprende e se ensina escrever.

Ao elencarem as dificuldades que enfrentavam no ensino da leitura, as professoras pontuaram que os alunos eram resistentes, apresentavam dificuldade de concentração, desinteresse. Outros aspectos citados foram o medo de errar, a vergonha de pedir ajuda, o sentimento de incapacidade, baixa autoestima, falta de

confiança, insegurança, pouca imaginação e criatividade. A partir dessa compreensão, a dificuldade das professoras trabalharem com a leitura no contexto escolar estava ligada as dificuldades que os alunos apresentavam.

No sétimo ED uma das professoras relatou que a escola não tinha uma biblioteca, mas tinha muitos livros que estavam encaixotados. Diante do comentário, a diretora da escola se posicionou dizendo que não tinham espaço, mas que em cada sala havia o “cantinho da leitura”. A professora argumentou dizendo que os livros que estavam nas salas eram simples e não despertavam o interesse dos alunos. O grupo então passou a discutir um modo de ampliar o acesso à leitura para os alunos. Criaram uma biblioteca itinerante, passavam com um carrinho cheio de livros nas salas para que os alunos emprestassem. Posteriormente, devido ao grande interesse dos educandos, a escola conseguiu um espaço e montou sua própria biblioteca. Sobre essa experiência, vejamos o que nos diz uma das professoras responsáveis:

P: Tem uns livros já “batidinhos” na escola, já estão meio amassadinhos. A gente pegou, colocou na caixa e catalogou todos. E levamos os livros novos pra sala. Então claro, primeiro eles olham os que têm gravura, se são legais. Hoje, passamos numa terceira série e falamos: - Ah nem vamos passar ali, vamos passar semana que vem porque eles estão na aula de artes. Nós passamos na porta, daí eles: “- A diretora! Os livros! Os livros!” Todo mundo ficou ali na porta. Daí tivemos que entrar na turma, porque eles ficam ansiosos esperando os livros, eles ficam quietinhos escolhendo os livros, maravilhados. A professora estava fazendo lição, reestruturando um texto, e eu num cantinho chamando um por um. Daí ela falou, deixe ele ir primeiro, senão não vou conseguir reestruturar o texto. Porque ele (aluno) estava ansioso pra pegar o livro”.

A partir desta narrativa, uma contradição se estabelece no discurso das professoras. Como compreender que ao mesmo tempo em que as professoras falavam das dificuldades de leitura/escrita da quase totalidade de seus alunos, do desinteresse e desmotivação em aprender, em outros momentos traziam em seu discurso uma alegria e surpresa ao perceberem que seus alunos se interessavam pela leitura. O que pode ter acontecido? De alunos sem interesse e motivação para ler, passaram a serem alunos ansiosos pela possibilidade do contato com um livro. O que fez como que estes alunos ficassem maravilhados com os livros? Será que, de repente, passaram a gostar de ler, ou será que a escola passou a valorizar mais os livros e a leitura e as professoras perceberam a importância de oferecer o contato

com os livros para os alunos recuperando a “dimensão mágica” da leitura, a qual fala Benjamin (1996, p.113) que ultrapassa a dimensão instrumental?

Ainda que as professoras não tivessem total consciência desta mudança, por isso a contradição no discurso delas, o que se evidenciava e que novas formas de relação com a leitura estavam sendo construídas nesta escola a partir do trabalho de formação continuada. Alunos e professores buscavam outros modos de serem leitores. Desse modo, o desinteresse, a desmotivação, a distração, a insegurança, o sentimento de incapacidade, a falta de imaginação e criatividade, a baixa autoestima dos alunos passaram a ser compreendidos não mais como problemas individuais ou a causa das dificuldades de aprendizagem, mas sim como resultado de práticas instrumentais de leitura/escrita realizadas na escola. O que foi se evidenciando é que, aos poucos, as professoras se viam como leitoras e percebiam o papel delas na formação de seus alunos enquanto leitores e escritores, falavam do processo de formar leitores, mas, ao mesmo tempo, descobriam-se leitoras. Esse dado permite uma discussão mais aprofundada sobre o letramento das professoras.

#### 4.4 PROFESSORAS LEITORAS E ESCRITORAS

O professor tem como parte de seu fazer profissional a leitura e escrita como uma prática cotidiana. Mesmo sem interesse ou prazer o professor precisa ler e escrever. Nesse sentido, o psicólogo e a fonoaudióloga descobriram que estas professoras liam e escreviam muito. Puderam compreender também os tipos de leitura que realizavam em seu trabalho e fora dele, e como trabalhavam a leitura e escrita com seus alunos. Entretanto, durante os ED, desejavam descobrir se a leitura e a escrita se configuravam como experiência na vida e no trabalho destas professoras e o quanto elas se percebiam enquanto autoras. Essa descoberta era importante, pois, como têm sido apresentado, os professores reproduzem em sua prática com os alunos o modo como são formados. Assim, os alunos só serão autores, caso seus professores também o sejam.

Ao compreender o que liam e escreviam estas professoras, as mesmas relataram que liam apenas o que lhes era pedido na escola, tais como a proposta

curricular do município, revistas com matérias relacionadas à educação, livros de conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. Dessa maneira, observou-se que as práticas de leitura/escrita experimentadas davam-se em função do ofício de ser professora, restringiam-se, portanto, ao ambiente de trabalho e estavam enquadradas em planos de aula, documentos escolares, livros e materiais dos alunos. Desse modo, configuravam-se como obrigação e, neste caso, apesar de lerem muito, o prazer pela leitura frequentemente não estava presente. As professoras disseram que gostavam de ler romances, livros de aventura e mistério, histórias de amor, gibis, sites da internet, blogs de pessoas conhecidas, que se caracterizavam como suas leituras preferidas e que despertavam o seu interesse, mas não faziam parte de seu repertório de leituras, principalmente porque não tinham tempo, dada a sobrecarga de trabalho na escola e as responsabilidades que assumiam enquanto mães e esposas em seus lares. Com isso, não diferente dos alunos, as práticas de leitura e escrita das professoras evidenciavam-se em seu caráter instrumental e utilitário, com a finalidade de auxiliar suas atividades escolares.

Nesse sentido, a leitura e a escrita configuram-se como vivência na escola, no sentido que Benjamin (1996) postula. Trata-se de uma relação com diferentes materiais escritos, mas com determinado fim, específico e momentâneo, que esgota em si mesmo e não deixa marcas nos sujeitos, diferente da experiência cujos sentidos produzidos são partilhados e compartilhados entre as professoras e os alunos, entre os alunos e alunos e professoras e professoras.

No planejamento dos ED, o psicólogo e a fonoaudióloga optaram por trabalhar com as professoras textos de diferentes gêneros, já que o processo de autoria acontece também pela familiaridade do sujeito com os diferentes gêneros que circulam na sociedade. Em busca de superar a dimensão utilitária e instrumental da língua evidenciada nas práticas formativas realizadas pelos/com professores, o psicólogo e a fonoaudióloga trabalharam não apenas com textos científicos, mas principalmente com textos literários e poéticos com vista a recuperar a dimensão estética, artística e criativa da leitura/escrita. Com este fim, foram trazidos aos ED trechos de romances, crônicas, contos, poemas, músicas, entre outros gêneros textuais. Essa foi uma forma de aproximá-las de Clarice Lispector, Graciliano Ramos, Moacir Scliar, Paulo Leminski, Fernando Pessoa, Jose Saramago, Luis



Fernando Veríssimo, Carlos Drummond de Andrade, entre tantos outros escritores que muitas delas não conheciam e alguns deles nem mesmo haviam ouvido falar.

Entretanto, diante dessa proposta, era comum ouvir as professoras dizerem que não gostavam e não tinham vontade de ler e escrever. Mostravam-se constrangidas e receosas em ler em voz alta e mostrar os textos que escreviam para as outras pessoas do grupo. Ao narrar os sentidos que um texto lido produzia nelas, diziam não compreender, por achar a leitura muito difícil, complexa ou distante de suas realidades, ou focavam apenas em aspectos formais do texto, buscando uma explicação única e lógica para o mesmo, não estabelecendo outros sentidos, nem fazendo relações com sua própria vida ou com seu trabalho.

Assim, no sexto ED, uma das professoras ao ler a crônica *Não sabia que era preciso*<sup>9</sup>, do escritor José Saramago, disse que “isso se encontrava muito distante da realidade delas” e que “era muito complexo, pois precisa ler várias vezes para entender”. Em outro momento, neste mesmo ED, durante a leitura de um conto de Clarice Lispector chamado *A fuga*<sup>10</sup> uma das professoras, utilizando do humor, disse o seguinte: “Quando a gente foi ler esse texto eu já estava querendo fugir, fui passando de um parágrafo para o outro, é uma leitura cansativa, é pesada, ruim”. Ao serem questionadas sobre alguma leitura ou livro que de algum modo tivesse marcado a vida delas, muitas disseram que não havia nenhuma ou não souberam responder.

No décimo primeiro ED foi pedido para que as professoras escrevessem um texto simples. A ideia era, a partir dessa produção, discutir a importância da escrita ter um objetivo e uma função. As reações foram diversas: “Ah agora vamos ter que escrever? Tem que escrever mesmo?” Diante da escrita a insegurança emergia, relatavam nervosismo, ansiedade, preocupação em corresponder ao que era solicitado e não cometer erros de ortografia, sensação de estarem sendo avaliadas: “Eu fiquei nervosa”; “dá nervoso você ler e pensar que não está dentro do que estão pedindo, a gente fica preocupada com isso. No fundo, não está sendo avaliado nem nada, mas a gente quer fazer bem feito”; “eu, nesse sentido, também pensava, será que vou fazer certo? Será que não errei na escrita, na própria ortografia?”

---

<sup>9</sup> SARAMAGO, J. Não sabia que era preciso. In: **A Bagagem do Viajante**. São Paulo, Companhia das Letras, 1996.

<sup>10</sup> LISPECTOR, C. A Fuga. In: **Clarice na cabeceira**. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

Em outros momentos, quando era pedido para escreverem alguma coisa, as professoras diziam não saber por onde começar, queriam fazer em casa e entregar outro dia. Escreveram muito pouco nos cadernos de memórias oferecidos a elas. Criou-se no grupo uma forma de registro coletivo, um caderno, que tinha o intuito de registrar a história do grupo. Nesse caderno as professoras, e mesmo o psicólogo e fonoaudióloga, poderiam escrever suas reflexões, o que havia ficado de mais importante dos ED. No entanto, este registro tornou-se, na maior parte das vezes, atas ou descrições do que se havia trabalhado nos encontros. Mesmo quando questionadas quanto à forma de escrita dos registros, que não deveria funcionar como uma ata, sempre vinha do mesmo modo: como a descrição dos encontros.

As professoras mostravam-se, desse modo, inseguras e incapazes diante dos atos de ler e escrever. Apesar disso, o psicólogo e a fonoaudióloga procuravam encorajá-las nesse percurso. Insistiam em fazê-las ler e escrever. Com o tempo, as professoras foram revelando outras posturas diante dos processos de leitura/escrita. Após o estranhamento frente aos textos literários e de autores descritos por elas como complexos e difíceis, houve um movimento de identificação e interesse por estes autores. Aos poucos as professoras foram assumindo seu lugar como leitora e, com isso, passaram a ter outras relações com as práticas de leitura/escrita.

À medida que as educadoras foram tendo experiência com diferentes textos, estabeleceram relações de prazer e interesse com a leitura, fato que se evidenciava cada vez mais, pois começaram a perceber que a leitura estava presente em vários contextos: no trabalho delas, na família, e na vida de modo geral, afinal, como disse uma das professoras: “- A gente costuma dizer que a vida da gente é um livro e que cada página é um momento, com uma história diferente”. As professoras perceberam que podiam não apenas entender aquilo que os autores gostariam de passar por meio de seus textos, mas também poderiam concordar ou discordar, gostar ou não das ideias dos autores. Passaram a compreender que existem diversos tipos de leitura e leitores, e que a preferência por determinados gêneros também faz parte da formação da identidade social do leitor que tem relação com o gosto pessoal, com a história de vida das pessoas, com as influências das diversas instituições responsáveis por sua formação enquanto leitor, com aquilo elas se identificam e, nesse sentido, há leituras mais fáceis, outras mais difíceis.

O processo de autoria das professoras foi se evidenciando a cada encontro. Sempre que liam um texto tinham algo importante para dizer, uma colocação a fazer,

não apenas nos gêneros literários, mas também científicos que traziam questões de seu trabalho e que as fazia pensar em sua prática. Diante destes textos que falavam sobre seu fazer enquanto professoras, posicionavam-se principalmente ao analisarem se o que estava escrito tinha sentido com o que viviam e realizavam no cotidiano da sala de aula. As professoras apresentavam suas ideias para as aulas, surgidas a partir das leituras. Não se satisfaziam com uma explicação única e definitiva, passaram a fazer outras leituras a partir de um texto. Esse processo de autoria acontecia não apenas em relação ao texto, mas também em um posicionamento político, que será discussão de outro tópico neste capítulo.

Nos discursos das professoras essa nova compreensão, ou redescoberta de outros sentidos para leitura e escrita, também se evidenciou. No oitavo ED as professoras leram trechos de livros de memórias de infância de diferentes autores. Um grupo de professoras leu pequenos trechos do livro *As palavras*<sup>11</sup> do filósofo Sartre, em que ele narra a experiência que teve com a leitura em diferentes momentos quando criança. No diálogo com Sartre vejamos a leitura que uma das professoras fez do texto a partir de seu lugar de professora:

P: Sartre mesmo sem saber ler já era levado a ter contato com os livros. Então ele gostava de olhar, pegar, abrir, folhear queria entender o que estava escrito ali dentro. Que nem a gente faz com as crianças. Na primeira série eles não sabem ler, mas mesmo assim a gente entrega livros pra eles e eles querem ler, querem pegar, às vezes rasgam, querem mostrar para os colegas, até eles entenderem que aquilo ali eles podem transformar em leituras, palavras. E quando ele foi aprendendo a ler passou a ouvir as vozes, o que eram essas vozes? Eram as palavras que saiam do livro, não dá boca da mãe dele, não da boca do avô dele, era a própria leitura que ele fazia, as palavras do livro foram de tornando suas palavras.

Que sentidos emergem do diálogo dessa professora com Sartre? Por meio do menino Sartre, pode-se compreender que a leitura vem acompanhada da imaginação, que possibilita transcender a realidade e produzir outros sentidos para além do que está dado; acompanha também a criação e a possibilidade de tornar-se autor. À medida que a leitura se configurou como experiência para Sartre, ele passou a fazer a própria leitura dos textos, não mais mediado pela mãe ou pelo avô. As palavras do livro não eram mais de seus familiares, mas dele mesmo, dos

---

<sup>11</sup> SARTRE, J. P. **As palavras**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. (Anexo B)

sentidos que a experiência produziu nele. A professora foi identificando, deste modo, na história de Sartre muitos aspectos que vinham sendo discutidos no grupo sobre a autoria delas e dos alunos. Tanto é, que ela mesma fez relação ao trabalho com os alunos. Assim como aconteceu com Sartre, essa experiência com a leitura e escrita também precisa acontecer com a criança na escola. O contato inicial com o livro, o toque, o sentir o cheiro, ainda que a criança não leia, torna-se relevante. É o primeiro passo para que este aluno desenvolva uma relação próxima e agradável com os livros.

A postura da professora revelou um aspecto que com o tempo foi observado nas demais. Ao se descobrirem como leitoras e escritoras, pensavam também no seu trabalho com os alunos. Assim, por exemplo, em um dos ED, as professoras ao se verem inseguras diante do ato de escrever, colocaram-se no lugar de seus alunos, demonstrando que muitas vezes é desse modo que o aluno se sente diante da leitura e escrita. Como relataram as professoras “têm crianças que querem a perfeição, se sentem inseguras”; “uma criança que não tem segurança acaba não escrevendo nada pela falta de segurança ao escrever”; “eles se preocupam em escrever certo. Eles escrevem uma letrinha e vem mostrar, querendo saber se está certo ou não? Eles querem acertar, eles ficam bem nervosos para escrever”.

Dessa forma, as professoras ressaltaram que buscavam ajudar seus alunos a superar esses receios: “Eles têm medo de errar e eu preciso incentivar e encorajar”. As professoras perceberam que, assim como seus alunos, elas também precisavam ser encorajadas a ler e escrever, mas uma escrita e leitura com sentido, significativa e transformadora. Interessante observar que esse movimento de primeiramente refletirem sobre sua condição de leitoras e escritoras, para posteriormente pensar em sua prática com os alunos, inicialmente provocado pelo psicólogo, passou a ser algo que as professoras realizavam de modo autônomo a medida que os ED avançavam. Assim, sempre que pensavam em suas práticas de letramento, pensavam no letramento de seus alunos.

Diante destes fatos, não pode-se dizer que as dificuldades de leitura e escrita das professoras resultam da incapacidade de compreenderem os diferentes sentidos de um texto, pois ao ser possibilitada a experiência com diversos textos, demonstraram ser capazes de estabelecer relações estéticas e profundas com a leitura. Estas professoras não são, portanto, leitoras incompetentes e despreparadas e podem despertar o interesse dos seus alunos pela leitura em práticas que tenham

sentido e função para as crianças. Para tanto, as professoras precisam ter espaço no contexto escolar para que a leitura e escrita se revelem como experiência.

A relação estética com a leitura também se mostra importante neste processo, pois tem relação com a criação, com o novo. Como já apresentado nesta dissertação, a partir de Bakhtin, o processo de autoria é também um processo de criação, pois diante de uma obra de arte, seja ele de qualquer âmbito, o leitor/observador também participa da continuidade dessa obra ao construir novos sentidos. Será que a dimensão criadora da leitura e escrita se fazia presente nas práticas de letramento das professoras e alunos? Ou predominavam de fato práticas instrumentais e utilitárias?

#### 4.5 PROFESSORAS CRIADORAS

Zanella et.al (2006) ressaltam a importância de se considerar a dimensão estética na formação de professores, uma vez que se entende que todo processo de ensinar e aprender é constitutivo dos sujeitos, sendo a experiência estética uma possibilidade de vivenciar novas formas de relação, relações pautadas na imaginação e no fazer criativo em contraposição a práticas e relações excessivamente técnicas e reprodutoras que predominam na modernidade. Durante os ED o psicólogo e a fonoaudióloga buscaram possibilitar também que as professoras estabelecessem relações estéticas com a leitura e escrita por meio, principalmente, de textos literários e poéticos.

Quanto à essa proposta, narra-se um acontecimento representativo deste objetivo. No sétimo ED, foi apresentada uma atividade na qual as professoras, em duplas, teriam que escolher um ou mais livros de literatura infantil e a partir disso deveriam pensar em como trabalhar com esse(s) livro(s) em sala de aula para posteriormente compartilharem com as outras pessoas do grupo suas ideias. O que se esperava é que com esses livros de literatura, as professoras criassem e inventassem diferentes modos de trabalhar com os alunos a partir da experiência com esses livros, promovendo, assim, a capacidade de criar.

Durante a realização deste momento, as professoras se surpreenderam com elas mesmas ao realizar o que foi proposto. Foi possível perceber o movimento de

interesse, envolvimento e criatividade durante a atividade. Por meio de palavras e contrapalavras, a partir de diferentes lugares e pontos de vista, foi possível observar o processo de criação. Uma dupla de professoras escolheu o livro da autoria de Jon Scieszka chamado *A verdadeira história dos três porquinhos*<sup>12</sup>. Trata-se de um livro que conta a versão do lobo mau sobre o clássico conto *Os três porquinhos*. Neste livro o lobo está preso e afirma que não soprou as casas para comer os porquinhos, mas que ele espirrou porque estava gripado e comeu os porquinhos porque eles já estavam mortos. De qualquer modo, o lobo defendia-se da visão de que ele era o vilão da história.

As professoras tiveram muitas ideias para trabalhar com o livro em sala. Iriam contar a história clássica dos três porquinhos e depois a versão do lobo e discutir com as crianças qual das histórias era a verdadeira. Em seguida, iriam pedir para as crianças se colocarem no lugar do lobo, ao perguntarem se alguma vez elas já foram acusadas de algo que não fizeram e pedir que dissessem como se sentiram. Promoveriam um debate em sala para decidir se o lobo era culpado ou não. Poderiam fazer desenhos, livrinhos, teatro. As professoras fizeram relações também com outras histórias, como as diferentes versões da fábula da *Cigarra e das Formigas*. Na versão de Esopo a formiga castiga a cigarra que passou o verão cantando enquanto ela trabalhava, quando a mesma vem pedir abrigo e comida. Na versão de Monteiro Lobato a formiga acolhe a cigarra dando-lhe abrigo e comida.

Na tentativa de desconstruir e relativizar um pensamento relacionado à história dos três porquinhos, e mesmo ao lembrar-se de diferentes sentidos para a mesma história, no caso da fábula da formiga e da cigarra, estas professoras demonstraram o quanto a linguagem é viva, dinâmica e criativa, por isso, não pode ser aprisionada em explicações únicas e em discursos monológicos. Reafirmaram, por meio de suas ideias, a capacidade de o sujeito construir diferentes sentidos a partir de uma dada realidade, questionando as verdades existentes tais como: Por que o lobo é sempre mau? Será que ele é mau mesmo? Nesse sentido, por que não dar outro final para as histórias? Não inventar outras histórias? Não permitir que outros pontos de vista possam surgir? Por que não permitir que alguns alunos

---

<sup>12</sup> SCIESZKA, J. **A verdadeira história dos três porquinhos**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2005.

concordem e outros discordem daquilo que é oferecido em sala de aula? Qual história é verdadeira? A do lobo ou dos porquinhos? A que a formiga é má com a cigarra ou a que a formiga se compadece dela?

A partir dessa experiência, discutiu-se com as professoras alguns aspectos relacionados à prática da leitura e escrita com os alunos. Foi destacado o quanto é importante dialogar com os alunos na escola de modo que eles possam argumentar, questionar, criar, por meio da linguagem. Reafirmou-se a importância de possibilitar que os alunos em sala se posicionem, negociando os diferentes sentidos produzidos no diálogo professor-aluno, aluno-aluno. Ressaltou-se a necessidade de que, antes de levarem uma atividade como a que foi proposta a elas para os alunos, elas mesmas precisam ter uma experiência com os livros escolhidos. Nessa discussão, uma das professoras mostrou-se surpresa com o fato de um livro infantil proporcionar tantas ideias diferentes e ser tão interessante mesmo para pessoas adultas.

Esse momento permitiu refletir sobre o fato de que, muitas vezes, a rotina escolar, a burocracia, o fato dos professores terem a obrigação de cumprir o planejamento para “dar conta” dos conteúdos, dificulta a criação de um espaço para pensar, refletir, criar, no qual a experiência possa acontecer. Porém, ao mesmo tempo, foi possível perceber que quando existe este espaço para criação, os alunos e professores se envolvem e demonstram prazer em realizar uma atividade que exige não uma reprodução, mas a criação, a novidade. Desse modo, reafirma-se a necessidade dos educadores estabelecerem relações estéticas com a leitura e escrita e, ao mesmo tempo, possibilitar esse movimento nos alunos.

Discorrido sobre a importância da relação estética com a leitura e escrita, convém questionar se a escola de hoje oferece condições para que os professores se tornem leitores e escritores, ou seja, para que se tornem autores de seus próprios textos e formem também leitores e escritores. Diante deste questionamento, realiza-se uma análise sobre as condições e possibilidades para o processo letramento das professoras deste estudo.

#### 4.6 CONDIÇÕES E POSSIBILIDADES PARA O LETRAMENTO DAS PROFESSORAS

Precárias condições de ensino e de trabalho; desvalorização do professor; altos índices de repetência e evasão escolar; espaço físico inadequado; falta de professores; turmas superlotadas; indisciplina; drogas, violência; processos de inclusão ou exclusão? Atividades burocráticas e fatigantes; falta de sentido nas práticas de letramento; exigências; cobranças; estresse, etc.

Estes são alguns dos empecilhos que o profissional envolvido com a educação pública precisa lidar. Longe de traçar um quadro negativo da educação, apontam-se estes tópicos como desafios a serem enfrentados e superados. O professor é o principal agente na escola e precisa lidar de diferentes modos com estes aspectos. A vida do professor não é fácil, os desafios grandes, as frustrações recorrentes, e os resultados positivos aparecem lentamente. Nos ED com o psicólogo e a fonoaudióloga as professoras traziam muitas questões de ordem política que interferiam diretamente em seu trabalho com os alunos. Destacam-se aquelas que apareceram com mais frequência neste processo.

A exigência quanto a grande quantidade de conteúdos a serem ensinados aos alunos, em um tempo considerado pelas professoras como insuficiente para que eles tivessem um bom aprendizado, evidenciava-se, de diferentes maneiras, no discurso das professoras. Essa questão resultava no conflito entre a cobrança, por parte principalmente dos órgãos educacionais, de se ensinar todo conteúdo que está na proposta do município, priorizando um ensino quantitativo, ou, em contra partida, priorizar o aspecto qualitativo da aprendizagem, respeitando o tempo do aluno. Este conflito refletia-se nas práticas de leitura e escrita permitindo a discussão, a luz desta experiência de formação continuada, a respeito do espaço que há para experiência com a leitura e escrita na escola. Como diz uma das professoras:

P: A grande maioria do tempo, a gente dá produção de texto para nosso aluno e depois ele nunca mais volta naquela produção. Ele sempre vai para o próximo texto. Em que momento ele volta naquele texto? De repente, em que momentos a gente pode retornar naquele texto, ter uma nova ideia? Será que não é isso? Uma prática que eu vejo que a gente não tem com os alunos é aquela coisa do rascunho, a gente esboçar o que vai escrever pra depois passar a limpo. Não dá tempo de fazer a reescrita e isto com certeza ajudaria o aluno a se apropriar com mais efetividade da escrita.



O cenário que foi se desenhando no discurso das professoras a respeito do trabalho realizado, e aqui se destaca com a leitura e a escrita, consistiu em uma escola na qual há grandes quantidades de tarefas e exercícios a serem realizados pelos alunos e professoras, cujo foco é a produção e reprodução. Nesse sentido, diante de uma história lida pelos alunos, sua tarefa resume-se a responder um questionário sobre o texto descrevendo: o tema, as personagens, se gostou ou não da história, de modo que as professoras possam avaliar o nível de leitura e compreensão dos alunos. Não há tempo para lerem um livro e dialogarem sobre o mesmo, pois, como já dito pelas professoras, isto atrapalha a aula e atrasa o conteúdo a ser repassado. Dos alunos, são exigidos que produzam textos, de diferentes gêneros e em grande quantidade, mas não há a permissão de que voltem ao seu texto, de modo a pensarem sobre sua escrita, processo fundamental na formação do leitor.

Apoiados em Benjamin, Souza e Gamba Jr (2003) sustentam que o sujeito moderno vive os acontecimentos na forma de choque, de estímulo, na forma da vivência instantânea, pontual e fragmentada. A velocidade com que são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, que caracteriza o mundo moderno, impede a conexão significativa entre os acontecimentos, já que cada acontecimento é imediatamente substituído por outro que igualmente o excita por um momento, mas sem deixar qualquer vestígio. Essa característica da modernidade encontra-se presente nas práticas educativas.

Em contrapartida a este processo, a experiência de que fala Walter Benjamin é um encontro ou uma relação com algo que se experimenta e que requer um gesto de interrupção. O conhecimento que deriva da experiência tem relação com o modo como o sujeito vai respondendo ao que lhe acontece ao longo da vida e no modo como ele atribui sentido ao que lhe acontece. A experiência tem, portanto, um caráter de transformação e precisa de tempo para acontecer. Nesse sentido, o saber que deriva da experiência é diferente de saber coisas, de estar informado e atualizado. No entanto, como reflete Benjamin (1996, p.204) “quase nada do que acontece está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da informação”, acontece que a informação se encerra no momento em que é anunciada, diferente da narrativa que “conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de se desenvolver”.

Em relação à leitura e escrita, Kramer (2002) afirma que a experiência se efetiva quando a escrita permite ao sujeito refazer o processo, sistematizá-lo e melhor compreendê-lo, percebendo as contradições, incoerências e dificuldades existentes no ato de escrever. Portanto, escrever significa inferir no processo, deixar-se marcar pelos traços do vivido e da própria escrita, reescrever textos e ser leitor de textos escritos e da história pessoal e coletiva, marcando-a, compartilhando-a, mudando-a, inscrevendo nela novos sentidos. A escrita como experiência, refere-se a situações onde o vivido assume uma dimensão para além do finito. O que faz dela uma experiência é o fato de que tanto quem escreve quanto quem lê enraízam-se numa corrente, constituindo-se com ela, aprendendo com o ato mesmo de escrever ou com a escrita do outro, formando-se.

Por isso, mais do que produzir diferentes textos e em grandes quantidades, é fundamental que se escreva textos com sentidos, que permitam aos sujeitos se apropriarem discursivamente da linguagem compreendendo-a como existente no cotidiano e podendo utilizá-la na sociedade como prática social, concreta e transformadora.

Ao trazer essa discussão para o campo educacional e das práticas formativas, necessário é problematizar a relação do sujeito com o conhecimento. Na ciência moderna, proeminentemente, o conhecimento é vinculado à ciência e a tecnologia. Nessa perspectiva, o conhecimento resulta de um acúmulo de verdades objetivas, externas ao sujeito, produzido por diferentes tecnologias que o sujeito pode se apropriar e utilizar. Pressupõe-se, pois, um sujeito cognoscente, paradoxalmente pronto, mas incompleto pela falta de informação que a ciência lhe oferece. Como ressaltam Collares, Moyses e Geraldi (1999), o conhecimento torna-se um objeto concreto a ser trocado, repassado, transmitido de um sujeito para o outro, como se existisse independentemente das mãos, ou mentes, em que repousa, e como se não sofresse transformações nem houvesse relação com aquele que transmite e aquele que aprende. Nesta perspectiva, a educação é reduzida a formação intelectual realizada por meio do domínio do conjunto de conhecimentos, ou, ao menos parte deles, relativa a uma área.

Ao analisar o cenário descrito pelas professoras, e ao retomar as práticas de leitura e escrita realizadas por elas, já narradas nesta história, reafirma-se o caráter técnico e instrumental com que a leitura e escrita são trabalhadas nas práticas formativas, sejam dos alunos ou dos professores. A partir disto, a língua ensinada na

escola é compreendida como um sistema que funciona com padrões fixos e imutáveis, associada a uma concepção de aprendizagem da leitura e escrita que tem sua base na repetição, na reprodução, no treino, na memorização. O que se espera é que o aluno se aproprie progressivamente de um código alfabético e de suas normas e regras. A língua passa a ser concebida como um objeto em si, um instrumento, distante da língua utilizada na vida, no cotidiano, separada, portanto, do contexto que a produz, como se a criança aprendesse a usar sua língua realmente a partir do momento em que entra na escola. Neste modelo, não há espaço para experiência que permite a criação por meio da/na linguagem que produz uma aprendizagem com sentido e significativa.

Esta discussão oportuniza compreender, junto com Collares, Moyses e Geraldi (1999) e Souza (2006), entre outros autores, que prevalece no âmbito das práticas formativas uma concepção progressista e conteudista. Nas práticas com os alunos isto se evidencia pelo modo como a língua é ensinada, por meio de conteúdos correspondentes a determinados estágios de desenvolvimento das crianças e pela necessidade de dar todo conteúdo previsto para que o aluno avance para a série seguinte. Na formação inicial ou continuada dos professores, frequentemente trata-se de estar sempre atualizando os sujeitos por meio de diferentes conteúdos, informando-os sobre os novos descobrimentos da ciência e suas consequências para a ação no mundo de trabalho, no caso dos professores, no seu mundo do ensino. No campo da leitura e da escrita, trata-se de oferecer aos docentes teorias e/ou instrumentos e/ou técnicas de ensino e/ou avaliação da leitura e da escrita.

No sentido oposto, ao trabalhar de modo que a leitura e escrita se configurem como experiência, pode-se criar práticas de leitura e escrita expressiva, transformadora, significativa e criativa para romper com os aprisionamentos em regras e leis gramaticais, em modos servis e de obediência da leitura e da escrita. É esse objetivo que o psicólogo, e outros profissionais da educação, precisam perseguir para modificar um sistema educacional que cada vez mais impossibilita que a leitura e escrita se configurem como experiência, possibilitando à criação, humanização, a formação em diversas dimensões humanas: crítica, política, cultural, artística.

A estas questões somam-se outras de ordem social. A escola em que foi realizado este projeto é a maior do município e com maior número de alunos.

Localiza-se em um bairro onde são altos os índices de violência e o nível socioeconômico de seus habitantes é baixo. Segundo as professoras, muitos alunos que passaram pela escola estão envolvidos com o tráfico de drogas e tornaram-se, nas suas palavras, jovens infratores. Diante deste cenário, a necessidade do afeto e a possibilidade de resgate destes alunos, por meio da escola, destacou-se no discurso das professoras. Para muitas delas a função de ensinar vai além de ensinar a ler e a escrever, implica em possibilitar que estes alunos encontrem novos sentidos e tenham melhores condições de vida, de modo a transformar a difícil realidade em que vivem:

P1: Eu acho que às vezes você impõe até certo carinho, respeito. É um misto de tudo, justamente porque eles não têm em casa. Eles recebem aqui. Eles têm carência de afeto mesmo. Eu acho que a partir desse momento, você passa ter uma importância. Alguma coisa você representa na vida deles. Às vezes mais, infelizmente, do que pessoas da própria família.

P2: Eu estou sempre tentando resgatar o aluno (chorando). Eu sempre converso com eles, por mais que eles façam coisas erradas, eu tento mostrar pra eles que eles estão errados e que eles podem mudar. Que eles tem a capacidade de serem melhores se derem o melhor deles.

Uma discussão bastante presente nos ED dizia respeito principalmente ao papel da escola e da família na educação dos alunos, frequentemente as professoras não sabiam qual era sua função e qual era a da família. Sentiam-se desamparadas, pois muitos de seus alunos não tinham alguém que se responsabilizasse por eles no sentido de acompanhá-los em seu desenvolvimento físico, social, emocional, econômico, escolar. Demonstavam interesse em auxiliar o aluno, mas tinham consciência de que sozinhas não conseguiriam transformar a realidade. Diante desta realidade levavam para casa as preocupações com problemas pessoais de seus alunos. Uma das professoras contou que não dormiu algumas noites, pois um de seus alunos havia sumido e ninguém sabia onde ele estava.

Esse fato parece ser a realidade de muitas escolas públicas, principalmente as que ficam mais distante dos grandes centros urbanos. Existem as exceções, o que estas professoras trazem é um contexto educacional atual em que, com as mudanças sociais e familiares, a escola precisa assumir aspectos que seriam da responsabilidade da família ou mesmo do governo. Nesse sentido, além das exigências pedagógicas, as professoras também lidam com conteúdos emocionais

fortes ao se confrontarem com problemas de indisciplina, violência e drogas. Além disso, enfrentam dificuldades que ultrapassam os muros da escola, e dizem respeito a questões sociais mais amplas que dependem de ações e parcerias governamentais e de instituições na área da saúde, serviço social, justiça, entre outras, que também tem suas limitações e nem sempre conseguem auxiliar as escolas.

Diante da sobrecarga emocional e de trabalho, a vida profissional e pessoal dessas professoras misturavam-se. As professoras levavam para casa tarefas que deveriam ser cumpridas no contexto escolar. Estas mulheres falavam com frequência da falta tempo para se dedicarem a sua família como gostariam, pois acabavam “abandonando”, em diversos momentos e situações, sua família para adquirir uma família maior”, “dedicavam mais tempo cuidando dos filhos dos outros do que de seus próprios filhos”.

Diante de tantas responsabilidades, exigências e cobranças, dos órgãos políticos da educação, da gestão e coordenação pedagógica da escola, das outras professoras e de si mesmas, em muitos momentos, as professoras trabalhadoras sentiam-se incapazes, fracassadas, incompetentes, pois apesar do esforço não alcançavam seus objetivos, os alunos continuavam reprovando, evadindo-se da escola, apresentavam problemas de aprendizagem e comportamentais, não liam e não escreviam, eram desinteressados e desmotivados.

P1: Em nível nacional, em nível federal. A gente sabe que não depende só de nós professores em sala de aula. Nós fazemos a diferença? Fazemos, mas falta professor, falta material. A gente depende de um sistema, não apenas de nós. Enquanto nós vamos dando “jeitinho”, eles olham e falam: “- Não, eles estão resolvendo”. Deveríamos fazer uma revolução. Toda uma modificação no campo da educação. Lutamos pelos nossos alunos, lutamos para que sejam pessoas melhores sim, porque é nossa função, mas também precisamos ver o nosso lado, o lado do professor. Precisamos ver condições em que trabalhamos. Há uma necessidade muito grande de valorização da educação e eu vejo que isso não acontece, porque a educação, assim como a saúde no Brasil infelizmente, é uma coisa que é deixada de lado. Querendo ou não, por mais que você tente lutar contra, tem uma questão de hierarquia, de classe social, que vai continuar existindo. Na história da educação, a gente vê que as coisas aconteceram muito lentamente ao longo de décadas e décadas. É assim que funciona. Você acaba se chocando e se perguntando até quando eu vou levando e “empurrando com as coxas”. É complicado ter que ficar dando jeitinho, mas ao mesmo tempo, tem outro caminho? Será que se for ficar esperando tudo vir lá de cima, vai chegar esse dia? Eu vejo que não, porque no Brasil são as pessoas que arregaçam as mangas e vão lutar. E tem outra forma? A gente pode brigar, pode lutar, mas é em longo prazo. Se você quer em curto prazo tem que dar um jeitinho. Alguma coisa deve ser feita, não dá para ficar sentada sem fazer nada.

No desabafo dessa professora, que ocorreu em um dos ED, podem ser ouvidas muitas vozes: de indignação, de denúncia, de inconformismo diante do contexto educacional contemporâneo, com suas discrepâncias em relação ao que é colocado no discurso oficial do governo e da realidade concreta de cada escola. O discurso oficial pauta-se em argumentos baseados em critérios políticos, econômicos e quantitativos, cuja qualidade educacional é identificada por meio de índices de rendimentos das escolas e da quantidade de pessoas que têm acesso à educação. Neste discurso, a educação frequentemente é tratada como um fator de produção que precisa avançar para não ser um entrave ao suposto desenvolvimento do país. As condições concretas de trabalho sob as quais os professores realizam sua prática docente, em escolas concretas, portanto com condições variadas, não são consideradas na avaliação do trabalho do professor. Em muitas escolas não há recursos materiais e físicos adequados, faltam professores, as salas estão superlotadas, as professoras são mal remuneradas, caso não apresentem um “produto” final adequado, as escolas são responsabilizadas e culpadas pelo seu mau desempenho. As professoras, por sua vez, reconhecem que precisam agir para que essa realidade mude, mas sabem de seus limites e de que as mudanças efetivas só podem ocorrer caso haja um esforço por parte de todas esferas políticas.

A formação pessoal, teórica e política do professor é uma questão importante e deve ser foco das políticas públicas educacionais, mas sem o esforço institucional e condições adequadas, o trabalho apenas com o professor não tem efeito. Como pontua Souza (2006), a formação de professores não deve ser vista como um problema técnico, não se trata de encontrar novas teorias ou novas técnicas de ensino para serem transmitidas aos professores. A formação de professores precisa estar inserida em um projeto escolar dentro da realidade cotidiana e social de cada escola. Nesse sentido, o Psicólogo Escolar, na educação continuada de professores, precisa realizar práticas educacionais mais abrangentes que visem melhorar a qualidade das escolas, que inclui o trabalho com o professor, mas não se restringe a ele. Além disso, como vem sendo demonstrado por meio da narrativa desta experiência de formação de professores, este trabalho deve ser realizado em parceria com o professor e demais agentes presentes na escola, pois as mudanças só podem ocorrer caso todos envolvidos com aquela escola se comprometam uns com os outros. Sem práticas coletivas não é possível mudar.

Diante desta realidade, as professoras evidenciaram uma consciência crítica sobre suas condições de trabalho. Refletiam, junto do psicólogo e fonoaudióloga, sobre as questões políticas, econômicas e sociais encontradas em seu trabalho. Contudo, diante disto, como, para além das reflexões e teorizações, essas professoras se posicionavam e exerciam seu papel político e transformador na sua prática?

#### 4.7 AUTORIA NA VIDA: CONSCIÊNCIA POLÍTICA DAS PROFESSORAS

Wallisten: Vocês precisam ser convincentes e acreditar naquilo que fazem e mostrar que sabem o que estão fazendo. Agora, se não acreditam naquilo que vocês fazem, vão ceder facilmente.

P1: A gente acredita, mas eles (Secretaria da Educação) derrubam tudo.

P2: A gente não acredita muito não naquilo que a gente é capaz de fazer. Às vezes a gente faz e precisa vir uma terceira pessoa e dizer assim: “- Você está no caminho, você está certa”. Isso é bom? É. Só que a gente sabe o que a gente está fazendo. Ninguém entra numa sala de aula, só porque quer ou como um terrorista da Educação. Ninguém, em sã consciência, vai entrar numa sala de aula e vai fazer as coisas pra errar. Todo mundo entra na sala de aula e vai fazer pra acertar. Por mais que seja esdrúxulo, mas você teve o objetivo de tentar acertar. Se a pessoa chegar pra você e dizer assim: “- Olha, o que você fez tá totalmente fora da proposta”. Infelizmente, o caminho, talvez, não fosse o que você escolheu, mas no momento é o que você achou melhor. Muitas vezes a gente faz com a melhor das boas intenções e não atinge o objetivo. Às vezes, a gente pega, exatamente, o caminho que traçam pra gente e pra gente não dá certo. O caminho é o certo, dentro da teoria? É o certo. Só que você, enquanto pessoa, você não vai acertar sempre. E às vezes, eu acho que a gente acaba se preocupando muito com o que os outros vão falar, com o que os outros vão pensar.

A voz dessa professora enuncia, contrariando o discurso político que atribui todas as mazelas da educação como responsabilidade do professor, que este profissional é comprometido e busca sempre, dentro das suas possibilidades e das condições oferecidas a ele, realizar um bom trabalho. É diante da acusação de terroristas da educação que as professoras trabalhadoras se posicionam. Há sempre o desejo e ação para fazer o que é certo, aquilo que vai melhorar a educação. O professor tem um saber que é desvalorizado pelos órgãos políticos, suas vozes estão ausentes dos documentos, leis e diretrizes que dizem respeito ao seu trabalho. Os órgãos políticos criticam os professores, mas não apontam

caminhos que possibilitem fazer diferente e nem oferecem condições para isso. No entanto, o professor é forte e capaz de transformar sua realidade. E foi a partir desta convicção que o psicólogo e a fonoaudióloga investiram neste projeto.

Como foi possível observar, as professoras sempre traziam questões políticas para serem discutidas nos ED. Questionavam as ações do governo, dos órgãos municipais e estaduais da educação; questionavam a proposta do município; denunciavam a ênfase que a secretaria colocava no conteúdo, que privilegiava o aspecto quantitativo em detrimento ao qualitativo; a necessidade de formação acelerada dos alunos que não permitiam que eles se apropriassem da leitura e da escrita de modo significativo; questionavam as exigências e condições inadequadas de trabalho.

Inicialmente, estas discussões, críticas e denúncias, permaneciam nos ED que pareciam funcionar, muitas vezes, como um espaço de desabafo, um processo catártico de alívio das pressões e tensões. Apesar da insistência do psicólogo e da fonoaudióloga em dizer para as professoras que elas precisavam levar essas discussões para outros âmbitos, não realizavam esse movimento. Queixavam-se, mas ainda não partiam para uma ação de transformação da realidade em que viviam.

Aos poucos, com as discussões nos ED, passaram a ter outra postura ao perceber o quanto poderiam fazer para modificar e transformar sua realidade de trabalho. Começaram a pensar em propostas e mesmo sem apoio direto da Secretaria da Educação se conscientizavam da necessidade de agir diante daquilo que era imposto a elas. Percebeu-se, gradativamente, uma consciência e responsabilidade política maior por parte destas professoras em relação à escola na qual trabalhavam. Estavam crescendo enquanto grupo, analisando as dificuldades de modo coletivo, alinhando seus pensamentos umas com as outras, conscientizavam-se de que precisavam agir para que esse movimento ultrapassasse as paredes do grupo e chegasse às outras professoras, a escola como um todo e as demais instâncias educacionais:

P1: Hoje, eu ouvi de uma pessoa que a gente precisa parar a escola pra discutir. Discutir outras coisas, discutir disciplina, discutir algumas coisas. Mas eu vejo que a gente precisa parar a escola. Esse grupo de trabalho que está aqui hoje tinha que tomar a frente de discussões, dessas discussões da escola, no sentido de: olha, vamos retomar aquelas discussões, temos que retomar. A gente tem que discutir várias questões. E daí, quem que



puxa essa discussão? É a coordenação? É a direção? Não, é o grupo que está discutindo, porque a gente já tá há um ano aí discutindo, e vendo a questão das práticas de leitura. Ninguém tem mais responsabilidade ou menos responsabilidade, mas a gente precisa puxar as discussões nesta escola. Quando você trabalha o coletivo num grupo, as coisas são diferentes, você pode chegar para o outro é compartilhar sua dificuldade, pedir ajuda.

As vozes de indignação dessas professoras uniam-se, a cada encontro, em um coro de vozes. Os sentidos se encontravam em objetivos comuns. Estas professoras viviam dificuldades semelhantes e agora sabiam que não estavam mais sozinhas. Tinham com quem compartilhar suas angústias e, mais, tinham com quem lutar. À medida que foram se conscientizando dessas mudanças, o trabalho foi ficando cada vez mais coletivo e, portanto, fortalecido. Estavam decididas a fazer história, no sentido Benjaminiano, rompendo com aquilo que provocava a inércia e o tédio institucional a que estavam submetidas. Reviam no presente as práticas do passado que precisavam ser mudadas. Aproximavam os conhecimentos teóricos aprendidos – na formação inicial ou ao longo do exercício profissional - às experiências e saberes construídos nas suas práticas pedagógicas, e, com isso, desejavam transformar suas histórias e a história de seus alunos.

Esse posicionamento político, esse compromisso com a transformação da realidade da escola em que trabalhavam, legitimava-se na dedicação e participação destas professoras nos ED. Elas trabalhavam a semana toda e ainda dedicavam seu tempo para discussão nos ED que aconteciam a cada quinze dias, nas sextas-feiras, após o horário de trabalho, das 17h30min às 20h30min.

É importante destacar que estas professoras, ao assumirem seus lugares de enunciatórias e, conseqüentemente, estabelecerem uma relação de interpretações e compreensões sobre o que lhes acontecia, estavam se descobrindo enquanto autoras não apenas em relação às práticas de leitura e escrita, mas também em seu trabalho, em sua vida, por meio de um posicionamento responsivo ativo frente aos diferentes discursos políticos, psicológicos, fonoaudiológicos, pedagógicos, entre tantos outros. A capacidade de analisar criticamente e coletivamente os problemas que enfrentavam e agir concretamente para que mudanças ocorressem, com consciência de que apenas a luta por mudanças no próprio contexto escolar não eram suficientes, mas também eram necessárias mudanças em todas esferas políticas responsáveis pela educação brasileira, evidenciava a cada encontro com as professoras. Estas trabalhadoras sabiam que podiam contar com o psicólogo e a

fonoaudióloga neste processo, mas percebiam que também eram protagonistas nesta história e que, por isso, tinham uma importante ação nas mudanças e construção desta e de outras histórias.

#### 4.8 DOS OBJETIVOS DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO AOS SENTIDOS PRODUZIDOS

Antes de finalizar esta narrativa, um acontecimento importante precisa ser compartilhado, pois definiu, de certo modo, os rumos desta história. Após a realização do quarto ED, a diretora da escola veio até o psicólogo e a fonoaudióloga para dizer que as participantes gostariam de retomar com eles algumas questões e objetivos do trabalho. Frizou que o grupo era composto por professoras bastante envolvidas e participativas. Foi sugerido para diretora que, caso as professoras concordassem, o próximo ED poderia voltar-se para realização de uma avaliação do trabalho.

No ED seguinte, o psicólogo e a fonoaudióloga convidaram as professoras para fazer uma avaliação do trabalho realizado até aquele momento. As docentes trouxeram muitas críticas pertinentes e, diante do posicionamento delas, houve a necessidade de se rever alguns pontos do planejamento dos ED e a metodologia de trabalho. Os coordenadores do projeto também reorganizaram, junto com as participantes, os temas, os horários e dias dos ED, e reafirmaram alguns compromissos.

Inicialmente o psicólogo e fonoaudióloga ficaram frustrados com as críticas, pois no discurso das professoras o trabalho não as auxiliava nas dificuldades com os alunos. Posteriormente, após refletirem sobre o que tinham escutado, conscientizaram-se de que, apesar de permitir que as professoras se posicionassem nos ED, estes coordenadores estavam decidindo todos os encaminhamentos sem ouvir a opinião das mesmas. Se a proposta era de um trabalho de parceria responsiva ativa, as participantes dos ED precisavam se envolver mais efetivamente nas decisões sobre o grupo, ao mesmo tempo, os coordenadores tinham objetivos na realização do trabalho, além de um planejamento e um cronograma de temas, que era flexível, mas que precisava ser cumprido.

A partir dos diferentes pontos de vista, chegaram a uma conclusão dos caminhos que deveriam trilhar desse momento em diante. Foi no confronto de diferentes vozes, que circulavam diferentes verdades, saberes e desejos, produzindo sentidos variados, que a parceria responsiva ativa pode ocorrer. O que o psicólogo e fonoaudióloga perceberam é que não estavam diante de um grupo passivo, mas questionador! Estas professoras não eram mulheres passivas que aceitavam qualquer proposta. Eram comprometidas com seu trabalho e o esforço de permanecerem na escola após o horário, para uma formação continuada, tinha de ser compensado. Neste momento foi como se elas dissessem “Ei, espera aí, tem o nosso lado, nos também temos o que dizer”. Nesse sentido, elas também não apenas fizeram parte desta história, mas ajudaram a construí-la.

Por conseguinte, os envolvidos no projeto atribuíram uns aos outros diferentes sentidos. Interessa, de modo especial, os sentidos atribuídos ao psicólogo. Inicialmente, para as professoras, o psicólogo era alguém de fora, que dispunha de técnicas especiais e que poderia diagnosticar e tratar os problemas dos alunos. Assim diziam as professoras: “o psicólogo pode ajudar a diagnosticar as dificuldades, se é ou não hiperatividade, o professor sempre fica no “achismo”, o psicólogo pode dar o caminho pela sua formação, capacidade e experiência”; “o psicólogo busca superar o problema da criança dentro da escola, acha um encaminhamento, uma forma de lidar com as dificuldades da criança e orienta o professor na melhor maneira de trabalhar com esse aluno, o papel do psicólogo é trazer subsídios para o professor lidar com esse aluno”.

Diante disso, foi necessário desconstruir determinados sentidos atribuídos ao psicólogo, produto de relações históricas entre a Psicologia e Educação, para construção de novos sentidos que permitissem outra forma de relação, em que ambos contribuiriam, cada um a partir de seus conhecimentos e saberes, para as mudanças necessárias no contexto escolar. Foi um longo processo para que diferentes sentidos pudessem ser construídos. Sabia-se que apenas a partir do diálogo a mudança poderia acontecer. Como já foi narrado, aos poucos essas professoras se conscientizaram de que tinham condições e conhecimentos para ajudar os seus alunos com dificuldades.

Em alguns momentos, as professoras posicionavam o psicólogo no lugar de alguém que sabia mais do que elas. Às vezes, parecia mais seguro estar nesse lugar de especialista, dono do saber, pois ao agir de outro modo era necessário

também repensar a própria prática e, enquanto profissional, era necessário implicar-se com ênfase no processo. Foram vários os momentos nos quais as questões que o psicólogo enunciava eram colocadas em cheque, fazendo-o questionar-se sobre esse saber e perceber suas limitações.

O que ocorreu foi muito positivo. Permitiu que não apenas as professoras mudassem o sentido que atribuíam ao psicólogo na escola, mas também que os sentidos atribuídos pelo psicólogo ao professor também pudessem ser modificados. Enquanto essas professoras passaram a ver o psicólogo como parceiro, que podia contribuir para além de questões clínicas, como um profissional que refletia criticamente junto delas em um trabalho articulado a respeito das dificuldades que encontram no contexto escolar, promovendo mudanças que fossem significativas; o psicólogo também passou a ver esse professor de outro modo: não mais como alguém que apenas reclama e é acomodado, mas que se preocupa com a aprendizagem de seus alunos, que são comprometidos com sua prática.

Portanto, diferentes sentidos foram produzidos como resultado deste trabalho que aproximaram psicólogo e professoras. Uma relação de confiança se estabeleceu e foi fundamental para que o trabalho tivesse continuidade. Conhecer o cotidiano das professoras e o trabalho que realizavam foi fundamental para que não se reproduzisse um discurso intelectual/acadêmico que muitas vezes é afastado da realidade escolar, partindo de sentidos utópicos ou mesmo contraditórios quanto à realidade dessas professoras.

#### 4.9 QUASE UM FINAL...

Narrados estes acontecimentos, como o psicólogo pretende terminar esta história? Nesta escritura, essa história já findou, agora cabe a quem escutá-la dar outros sentidos, outras direções. No entanto, os efeitos desta experiência de formação de professores, ainda ressoam neste psicólogo e ultrapassa os acontecimentos experimentados junto com a fonoaudióloga e as professoras. Ultrapassa também a escrita dessa dissertação. O psicólogo percebe-se constantemente refletindo sobre esta experiência, a cada nova experiência, em cada novo trabalho, em outras práticas que realiza, revê alguns posicionamentos,

relembra, aprende, ou descobre algo novo a partir desta história. Este caráter de permanência é o que constitui a experiência no sentido benjaminiano. Ela deixa marcas, rastros, ressoa nas mais diferentes relações e direções, não importando quanto tempo tenha passado.

Quem dera esta história fosse um conto de fadas que termina com todas pessoas envolvidas, menos o vilão, felizes para sempre! Porém, trata-se de realidade e não fantasia, ainda que na fantasia existam muitas verdades. Vive-se em um contexto cuja temporalidade e espacialidade impõem limites. Com certeza muitas coisas ainda precisam ser ressignificadas na vida profissional e pessoal das professoras narradoras e assim será para sempre. Também na vida pessoal e profissional do psicólogo e da fonoaudióloga muitas mudanças ainda precisam ocorrer, mas é bom saber que, ao final, tudo valeu a pena!

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Tudo acaba,  
mas o que te escrevo continua.  
O melhor ainda não foi escrito.  
O melhor está nas entrelinhas.*

*Clarice Lispector*

A experiência de formação continuada com professoras narrada nesta dissertação, mediada principalmente pelo diálogo com Walter Benjamin e Mikhail Bakhtin, trouxe reflexões importantes para o campo da psicologia e formação de professores, na medida em que se discutiu a atuação do Psicólogo Escolar em um campo pouco explorado por este profissional, a saber, o da leitura e escrita. Pelos motivos já apresentados, as relações e intervenções do psicólogo neste campo, restringem-se mais em uma atuação clínica e de tratamento das dificuldades de aprendizagem. Em contrapartida, evidenciou-se a necessidade e a possibilidade do psicólogo ampliar sua atuação em relação à leitura e escrita, concebidas em sua dimensão social e discursiva.

A constituição da autoria das professoras, por meio da experiência com a leitura e escrita, mostra-se importante para que as mesmas realizem seu trabalho de maneira que as práticas de alfabetização ultrapassem a dimensão instrumental, que é o modo como vem sendo realizada e experimentada na escola e na formação de professores, para uma dimensão social que configure práticas reais de leitura e escrita, revestidas de significados, que se consolidem como experiências efetivas e não como meros exercícios para prestar contas à contabilidade escolar e suas exigências burocráticas. À medida que as professoras se reconhecem enquanto autoras atribuem novos sentidos à leitura e escrita, estabelecem novas relações com estes processos, produzindo efeitos positivos em suas práticas. Ao reconhecerem suas dificuldades de ler e escrever, identificam-se se com seus alunos e percebem que isto tem relação com a maneira como são formadas. Conscientizam-se de que reproduzem esses modelos em suas práticas como professoras. Nesse processo, ressignificam e transformam seu trabalho com os alunos.

Alguns posicionamentos políticos perante o campo de formação de professores permearam o sentido da intervenção realizada pelo psicólogo e fonoaudióloga e merecem destaque. Buscou-se, em cada ação, a construção de um trabalho por meio de uma parceria responsiva ativa, fundamentada no dialogismo bakhtiniano. Compreende-se que, esta parceria se estabelece por meio da partilha de compromissos, de responsabilidades, de conhecimentos e de experiências entre sujeitos em torno de um objetivo comum. Tal partilha foi estabelecida na dinâmica das interações, a partir do confronto das representações e dos significados coletivamente construídos por todos envolvidos na formação. Este posicionamento, por parte dos profissionais que constituíram este projeto de formação, ancorava-se na certeza de que o professor precisa estar à frente das discussões relacionadas ao seu trabalho. A voz dos professores trabalhadores deve se fazer presente nas leis, diretrizes, documentos e pesquisas sobre sua formação e atuação. Os professores trabalhadores, que estão na lida cotidiana e conhecem o desassossego da profissão, tem posicionamentos e opiniões consistentes que precisam ser ditas a todos que se dizem interessados e preocupados com a educação do país, embora nem sempre assumam este lugar, justamente porque frequentemente aquilo que acreditam é secundarizado pelos demais envolvidos nas práticas educativas.

Outro posicionamento importante diz respeito ao fato de que uma intervenção no sentido proposto direciona-se para além de reflexões e discussões com os professores sobre as inúmeras dificuldades com as quais se deparam no contexto escolar, muitas discutidas neste trabalho. Estes debates precisam resultar em um posicionamento político, efetivado por meio de práticas concretas tendo em vista a transformação da realidade exposta, por parte de todos envolvidos com as práticas formativas na educação. A partir de Benjamin e Bakhtin pode-se destacar a necessidade de reconhecer a importância da atualização do conhecimento que acontece no mundo da vida - mundo concreto no qual emergem valores e se realiza o acontecimento discursivo em sua singularidade – que se renova e se cria a cada dia por meio das relações, do diálogo e da reflexão constante, onde vida e trabalho não podem ser separados. Nesse sentido, reitera-se a parceria responsiva ativa, no sentido bakhtiniano, como caminho para o trabalho do psicólogo na formação continuada de professores.

Como se discutiu nesta dissertação, ao se pensar em um trabalho de formação de professores, precisa-se considerar que as condições de trabalho destes

profissionais não lhes permitem, em muitas situações, tornarem-se autores, de modo a assumirem um posicionamento político e ético perante os processos educativos.. A vista disso, cabe ao psicólogo, em parceria com o professor, possibilitar a (re) constituição de sua identidade enquanto profissional da educação, de maneira a romper com a visão fragmentada do professor como um cumpridor de tarefas, ordens e regulamentos, e trazer à tona a ideia de que se trata de um profissional que tem um conhecimento que precisa ser valorizado e legitimado pelos órgãos educacionais, os professores e toda equipe que trabalha no campo de formação de professores.

Assume-se, desse modo, a necessidade de que os programas de formação de professores sejam, acima de tudo, programas de formação cultural, assegurando que a leitura e escrita sejam experiências significativas e evitando que sejam somente espaços de instrução dos métodos e técnicas disponíveis. Formular e implementar políticas públicas de investimento em leitura e deveria ser prioridade das políticas educacionais. As questões relacionadas ao letramento dos alunos e professores deveriam ser prioridade das políticas educacionais, com medidas efetivas e transformadoras. Sabe-se que já existem medidas e programas do governo nesse sentido, mas analisa-se que há um distanciamento enorme entre as propostas para as melhorias da alfabetização e a realidade concretas das escolas que, por questões históricas, sociais, políticas e burocráticas, encontram dificuldades de implementar estas propostas.

Retomar as discussões sobre os fins da educação significa trazer à tona a questão de projetos históricos e do futuro que se quer construir hoje para o povo brasileiro, lidando com as contradições dos próprios processos educativos. Somente esta questão pode dar norte seguro para pensar a formação dos professores para lidar com a concepção mais avançada de preparação das novas gerações a fim de construir uma nova vida e uma nova humanidade, na qual a experiência possa acontecer, as narrativas possam ser coletivas, a autoria nos textos e na vida de todos os sujeitos da escola possa ser constituída.

Antes do fim, dois pontos ainda merecem destaque. Defende-se que a interdisciplinaridade se caracteriza como fator relevante no trabalho de formação de professores. Diferentes olhares, como, por exemplo, da fonoaudiologia e pedagogia, que na história narrada nesta dissertação tiveram papel fundamental na criação e execução do projeto, são fundamentais na discussão dos problemas amplos e



complexos que se evidenciam no campo educacional. Do mesmo modo, o trabalho em rede, articulado com outras instituições educacionais, de saúde, de trabalho, justiça e assistência social, é valioso, pois muitos dos problemas enfrentados pelas escolas ultrapassam seus muros e exigem respostas em outros campos e áreas. Aponta-se a importância de pesquisas futuras que discutam melhor estes aspectos.

Outro ponto a ser destacado, é o fato de que, não apenas, mas, principalmente, o psicólogo que trabalha com a escolarização inicial necessita dispor de conhecimentos sobre os processos de aquisição, aprendizagem e métodos de ensino da linguagem escrita. Apesar disso, constata-se que a literatura ainda é insuficiente em relação ao conhecimento por parte do Psicólogo Escolar dos processos psicológicos envolvidos na aquisição da linguagem escrita. Há uma escassez de trabalhos na Psicologia voltados especificamente à questão da leitura e escrita, alfabetização e letramento. Há uma lacuna maior ainda em relação à formação de professores voltadas para esses aspectos. Destaca-se que esse conhecimento deveria ser visto como necessário e fundamental para realização de um bom trabalho. Tais conhecimentos precisariam ser contemplados nos cursos de formação de psicólogos.

Por fim, este trabalho não teve a pretensão de estabelecer um modelo de intervenção do psicólogo no campo da formação de professores, mas a experiência aponta caminhos para construção de uma atuação mais ativa no campo do letramento escolar. De qualquer modo, o desafio está na constituição de um campo de intervenção que institua um tempo/espço de análises coletivas. Isto significa colocar em discussão tanto a organização e as formas de ação já estabelecidas - bem como os próprios referenciais psicológicos de análise dessas ações - como as instituições em seus valores, critérios, práticas e princípios de ação que são engendradas no dia a dia pelos sujeitos e que dão vida aos fatos, papéis e funções.

O desafio do Psicólogo Escolar torna-se, assim, não reproduzir o já instituído, fixado, mas refletir criticamente a respeito das práticas profissionais e dos modos de funcionamento das instituições, possibilitando novas formas de atuação que significam novas possibilidades de criação e transformação do vivido, a construção de novos saberes provocados pelo pensar na/com a escola e que requer análise e aprofundamento da experiência.

\*

O que dizer ao final de um trabalho de escrita? Se é difícil começar a escrever, mas difícil é terminar. Sim, difícil começar porque como partilhado na introdução, há muitos riscos no processo de escrever, é preciso paciência e coragem para construir uma escritura, mas é preciso ainda mais coragem para, depois de escrito, “aguentar” e “sustentar” o que fez e, mais ainda, para aceitar que, temporariamente o que poderia ser dito já o foi, ainda que a consciência acuse que muito ainda pode e precisará ser dito! Nas inúmeras vozes presentes em um texto, há aquelas que silenciam, que ainda não se fazem presente, pois não chegou o momento de se manifestarem:

Penetra surdamente no reino das palavras.  
Lá estão os poemas que esperam ser escritos.  
Estão paralisados, mas não há desespero,  
há calma e frescura na superfície intata.  
Ei-los sós e mudos, em estado de dicionário.  
Convive com teus poemas, antes de escrevê-los.  
Tem paciência, se obscuros. Calma, se te provocam.  
Espera que cada um se realize e consume  
com seu poder de palavra  
e seu poder de silêncio. (ANDRADE, 2012).

Talvez mais difícil que lidar com o que foi dito, seja lidar com que não foi dito, com o silêncio, com a ausência, com a certeza de que algo ainda pode ser dito, mas o quê? Ao final desta escrita um “vazio”, consolado pelas palavras de Clarice Lispector (1999) que diz:

Para escrever tenho que me colocar no vazio. Neste vazio é que existo intuitivamente. Mas é um vazio extremamente perigoso: dele arranco sangue. Sou um escritor que tem medo da cilada das palavras: as palavras que digo escondem outras – quais? Talvez as diga. Escrever é uma pedra lançada no fundo do poço.

Portanto, fica a certeza de que o vazio é necessário, a partir dele é que as palavras ganham vida: “a palavra é tão forte que atravessa a barreira do som. Cada palavra é uma ideia. Cada palavra materializa o espírito. Quanto mais palavras eu conheço, mais sou capaz de pensar o meu sentimento”, diz Clarice Lispector. Do “vazio” surge à criação, a escrita, brotam as palavras prenhes de sentido a serem descobertos e vividos em uma experiência com as palavras. A partir do que foi

escrito, outros sentidos surgirão, sentidos meus, sentidos daqueles que lerão este trabalho. Ao final do trabalho fizeram-me um questionamento: “- Você está satisfeito com o que escreveu?” Para responder essa pergunta parafraseio Clarice Lispector que, em sua simplicidade e sabedoria de escritora, diz: “Nem tudo o que escrevo resulta numa realização, resulta mais numa tentativa. O que também é um prazer. Pois nem em tudo quero pegar. Às vezes quero apenas tocar. Depois o que toco às vezes floresce e os outros podem pegar com as duas mãos”.

## REFERÊNCIAS

AMORIM, M. Vozes e silêncio no texto de pesquisa em Ciências Humanas. **Cadernos de Pesquisa**, n.116, p.7-20, 2002.

\_\_\_\_\_. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2004.

\_\_\_\_\_. Para uma filosofia do ato - válido e inserido no contexto. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e polifonia**. São Paulo: Contexto, 2009, p. 17-43.

\_\_\_\_\_. Cronotopo e Exotopia. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2010, p. 95-114.

ANDRADE, C. D. **Sentimento do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

BAKHTIN, M. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Forense, 2002.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 14ª ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

\_\_\_\_\_. **Para uma filosofia do ato responsável**. 2ª ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

BENJAMIN, W. **Obras Escolhidas: magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRANDÃO, H. N. Escrita, leitura e dialogicidade. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2005, p. 265-273.

BRITO, G. M.; VERRI, V. S. S. A leitura e o universo do leitor: uma experiência em sala de aula. **Linguagem & Ensino**, v.7, n.1, p. 53-79, 2004

BRITTO, L. P. L. A liberdade, a crítica e a criatividade na formação do leitor. **Pátio** v.4, n,15, p. 14-17, 2013.

CARR, N. **Superficiales**: qué está haciendo internet con nuestras mentes? Madri: Taurus, 2011.

CASSANY, D; ALLUÉ, C. Leitura e literatura na era da internet. **Pátio**, v.4, n,15, p. 6-9, 2013.

COLLARES, C.; MOYSÉS, M. A.; GERALDI, J. W. Educação continuada: A política da descontinuidade. **Educação & Sociedade**, p. 202-219, 1999.

DAHLET, V. A entonação no dialogismo Bakhtiniano. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin**: dialogismo e construção do sentido. Campinas: Editora da UNICAMP, 2005, p. 249-264.

DOURADO, A. **O risco do bordado**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

FARACO, C. A. **Linguagem & Diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

\_\_\_\_\_. Aspectos do pensamento estético de Bakhtin e seus pares. **Letras de Hoje**, v.46, n.1, p. 21-26, 2011.

\_\_\_\_\_. Autor e autoria. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2012, p. 37-60.

GAGNEBIN, J. M. Prefácio: Walter Benjamin ou a história aberta. In: BENJAMIN, W. **Obras escolhidas**: magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1996, p. 7-19.

\_\_\_\_\_. **História e narração em Walter Benjamin**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

GERALDI, J. W. A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção ética e estética. In: FREITAS, M. T.; JOBIM E SOUZA, S.; KRAMER, S. (Org.). **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2007, p. 39-56.

\_\_\_\_\_. A linguagem nos processos sociais de constituição da subjetividade. In: VAL, M. da G. C.; ROCHA, G. (Org.). **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto - o sujeito-autor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 15-27.

GOULART, C. Uma abordagem bakhtiniana da noção de letramento: contribuições para pesquisa e para prática pedagógica. In: FREITAS, M. T.; JOBIM E SOUZA, S.; KRAMER, S. (Org.). **Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2007, p. 95-111.

JOBIM E SOUZA, S.; KRAMER, S. Experiência humana, história de vida e pesquisa: um estudo da narrativa, leitura e escrita de professores. In: KRAMER, S.; JOBIM E SOUZA, S. (Org.). **Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação**. São Paulo: Ática, 1996, p.13-42.

JOBIM E SOUZA, S. Mikhail Bakhtin e Walter Benjamin: polifonia, alegoria, e o conceito de verdade no discurso. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2005a, p. 315-334.

\_\_\_\_\_. A estética e a psicologia. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Subjetividade em questão: a infância como crítica da cultura**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2005, p. 19-28.

\_\_\_\_\_. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. São Paulo: Papirus, 2006.

\_\_\_\_\_. Mikhail Bakhtin e as ciências humanas: sobre o ato de pesquisar. In: FREITAS, M. T. (Org.). **Escola, tecnologias digitais e cinema**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2011, p. 35-44.

JOBIM E SOUZA, S.; GAMBA JR, N. Novos suportes, antigos temores: tecnologia e confronto de gerações nas práticas de leitura e escrita. In: JOBIM E SOUZA, S. (Org.). **Educação@pós-modernidade**. Ficções científicas e crônicas do cotidiano. Rio de Janeiro: 7Letras. 2003, p.27-45.

KRAMER, S. Leitura e escrita de professores em suas histórias de vida e formação. **Cadernos de Pesquisa**, n.106, p.129-157, 1999.

\_\_\_\_\_. Leitura e escrita como experiência - seu papel na formação de sujeitos sociais. **Presença Pedagógica**, v. 6, n.31, 17-27, 2000.

\_\_\_\_\_. Escrita, experiência e formação - múltiplas possibilidades de criação de escrita. In: CANDAU, V. (Org.). **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 105-121.

\_\_\_\_\_. Educação a contrapelo. In: JOBIM E SOUZA, S.; KRAMER, S. (Org.). **Política, cidade, educação: Itinerários de Walter Benjamin**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2009, p. 289-304.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso**. São Paulo: Ática, 2010.

LISPECTOR, C. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

\_\_\_\_\_. **Um sopro de vida**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

MACHADO, J. P. **Entre frágeis e durões: efeitos da política de assistência estudantil nos modos de subjetivação dos estudantes da Universidade Federal do Paraná**. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal do Paraná, 2011.

MACHADO, J. P.; PAN, M. A. G. S. Do tudo ao nada: políticas públicas e a educação especial brasileira. **Educação e Realidade**, v.37, n.1, p. 273-294, 2012.

MITROVITCH, C. **Experiência e formação em Walter Benjamin**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

MUNHOZ, S. C. D.; ZANELLA, A. V. Linguagem escrita e relações estéticas: algumas considerações. **Psicologia em Estudo**, v.13, n. 2, p. 287-295, 2008.

PAN, M. A. G. S. **Infância, discurso e subjetividade**: uma discussão interdisciplinar para uma nova compreensão dos problemas escolares. Tese (Doutorado) - Departamento de Estudos Linguísticos, Universidade Federal do Paraná, 2005.

\_\_\_\_\_. Letramento escolar e processos subjetivos. In: BERBERIAN, A. P.; MASSI, G.; ANGELIS, C. M. (Org.). **Letramento**: referências em saúde e educação. São Paulo: Plexus. 2006, p.66-115.

\_\_\_\_\_. Letramento e a produção de sentido da anormalidade: uma reflexão sobre as práticas pedagógicas e inclusão escolar. In: **VIII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional**. São João Del Rei: ABRAPEE, 2007.

PAN, M. A. G. S. et al. Subjetividade: um diálogo interdisciplinar. **Interação em Psicologia**, v.15, n. especial, p.1-13, 2011.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez. 2012.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2010.

\_\_\_\_\_. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOUZA, D. T. Formação continuada de professores e o fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. **Educação e Pesquisa**, v.32, n.3, p. 477-492, 2006.

ZANELLA, A. V. Atividade criadora, produção de conhecimentos e formação de pesquisadores: algumas reflexões. **Psicologia e Sociedade**, v.16, n.1, p.135-145, 2004.

ZANELLA, A. V. et al. Relações estéticas, atividade criadora e constituição do sujeito: algumas reflexões sobre a formação de professores (as). **Cadernos de Psicopedagogia**, v. 06, 2006.



## APÊNDICES

## APÊNDICE A

### QUADRO COM TEMÁTICAS, OBJETIVOS, PROCEDIMENTOS E RECURSOS UTILIZADOS NOS ENCONTROS DIALÓGICOS

ENCONTRO	TEMÁTICA(S)	OBJETIVO(S)	PROCEDIMENTO(S) RECURSO(S)
<b>ANO 2010</b>			
<b>1</b>	Relação de Parceria Proposta de Intervenção	<p>- Investigar junto aos professores seus conhecimentos acerca do papel do fonoaudiólogo e do psicólogo e, posteriormente, como concebem a atuação destes profissionais no contexto escolar</p> <p>- Discutir e explicitar a natureza da parceria a ser estabelecida entre professores, fonoaudióloga e psicólogo</p> <p>- Discutir os objetivos gerais referentes à proposta de intervenção e explicitar o referencial teórico norteador do trabalho - a teoria enunciativa de Bakhtin, ancorada na perspectiva sócio-histórica - assim como a metodologia a ser adotada nos encontros</p>	<p>- 1º momento: foi realizada uma atividade com o grupo todo, onde foram feitas discussões sobre o papel do fonoaudiólogo e do psicólogo. Depois foram feitos registros de determinadas posições por meio da projeção em datashow para dar andamento a discussão.</p> <p>- 2º momento: foram feitos relatos orais quanto a relação de parceria a ser estabelecida.</p> <p>- 3º momento: foi apresentado o referencial teórico, a metodologia a ser adotada e os objetivos da proposta de intervenção.</p>
<b>2</b>	Memórias e Histórias de vida	<p>- Resgatar, analisar e ressignificar a partir da leitura de textos literários que remetem as relações e sentidos constituídos em torno da leitura e das histórias de vida das professoras</p>	<p>- 1º momento: divididas em trios as professoras fizeram a leitura de um texto distribuído aleatoriamente, conforme abaixo especificados e em seus grupos compartilharam suas reflexões ;</p> <p>- 2º momento: foi feita a leitura em voz alta de cada texto por um professora do trio para o grupo todo que a acompanhava com o texto impresso;</p> <p>- 3º momento: a partir dessas leituras, foram tecidas reflexões e discussões compartilhadas dialogadas, assim como, por meio de relatos orais foram estabelecendo articulações com suas histórias de vida das professoras.</p> <p>- 4º momento: foram convocadas a registrar por escrito, por meio de registros coletivos, a história e trajetória do grupo, bem como, as reflexões estabelecidas a partir das discussões proporcionadas pelos encontros.</p> <p>- Textos utilizados:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O Primeiro livro de cada uma de minhas vidas de Clarice Lispector;</li> <li>• A língua Absolvida: Histórias de uma juventude de Elias Canetti;</li> <li>• Como aprendi a viver na escola de Gilberto Dimenstein;</li> </ul>

			<ul style="list-style-type: none"> <li>• As palavras de Jean Paul Sartre;</li> <li>• Graciliano Ramos: “Infância”,</li> <li>• Uma história da leitura de Augusto Menguel;</li> <li>• Histórias de mãe e filho de Moacir Scliar;</li> <li>• A menina que roubava livros de Markus Zusak.</li> </ul>
3	Memórias e Histórias de vida	- Discutir como experiências relativas à leitura e escrita marcam a história de vida de professores a partir das discussões provocadas pelo filme apresentado e assistido	<p>- 1º momento: o grupo todo assistiu ao filme: “Escritores da Liberdade”;</p> <p>- 2º momento: reflexões e discussões compartilhadas e dialogadas acerca do filme e das associações estabelecidas entre o mesmo e as memórias e histórias de vida das professoras quanto suas experiências de leitura e escrita e vivências no contexto escolar;</p> <p>3º momento: foram elaborados o registro coletivo e os registros individuais.</p>
4	Linguagem Escrita: Práticas de Leitura e a Constituição de Leitores	<p>- Discutir como nos constituímos como leitor/es</p> <p>- Compartilhar memórias relativas a leitura e escrita e a vida escolar</p>	<p>- 1º momento: foi realizada uma atividade com o grupo todo, na qual projetamos no datashow diferentes textos, abaixo especificados;</p> <p>- 2º momento: foi feita a leitura dos textos e a partir dela e por meio de relatos orais, foi possível estabelecermos reflexões e discussões compartilhadas dialogadas;</p> <p>- 3º momento: foram elaborados o registro coletivo e os registros individuais;</p> <p>- 4º momento: ao final do encontro as professoras escreveram registros individuais a partir de fragmentos de suas memórias e histórias de vida;</p> <p>- Textos utilizados:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 3 <i>charges</i>: Lula de Quinho; Dilma e o polvo de Amarildo e Calha sempre aos mesmos (autor não identificado);</li> <li>• 4 <i>tirinhas</i>: 36 Jeitos de ver um mosquito esmagado de Galhardo; Levantou poeira de Thaves, Mafalda – Malditos Burocratas do Quino e Calvin e Haroldo: O livro chato de Bill Watterson;</li> <li>• 1 <i>Propaganda</i>: BOL – Todo brasileiro tem direito a um e-mail grátis (retirado da internet);</li> <li>• 1 <i>Conto</i>: Vó caiu na piscina de Carlos Drummond de Andrade.</li> </ul>
	Análise e avaliação dos encontros	<p>[- Resgatar, analisar e avaliar os quatro primeiros encontros;</p> <p>- Reorganizar o cronograma dos encontros quanto às datas e aos horários;</p> <p>- Redefinir os objetivos do trabalho e a importância do comprometimento e</p>	<p>- 1º momento: a partir dos relatos orais das professoras, foram avaliados e analisados com o grupo os 4 primeiros encontros realizados, assim como foi reorganizado o cronograma no que se referiam as datas e aos horários estabelecidos, foi redefinido, ainda, os objetivos do trabalho;</p> <p>- 2º momento: foi discutido a importância</p>

5	<p>realizados</p> <p>Redefinição da Proposta de intervenção</p> <p>Relação de Parceria</p>	<p>envolvimento do grupo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Retomar a importância com as professoras os relatos referentes às suas experiências escolares e de leitura</li> <li>- Apresentar a possibilidade de publicação do livro de memórias das professoras</li> </ul>	<p>de escrever suas memórias e histórias relativas a leitura e escrita e suas experiências escolares e foi falado que haveria uma possibilidade de publicar um livro a partir de seus relatos e histórias.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 3º momento: foram elaborados o registro coletivo e os registros individuais.</li> </ul>
6	<p>Linguagem Escrita: Práticas de Leitura</p> <p>Especificidades da relação do leitor com a materialidade da escrita</p> <p>Diferentes concepções de leitura</p>	<p>envolvimento do grupo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Discutir sobre as características próprias da relação do leitor com a materialidade da escrita e com os diferentes gêneros textuais</li> <li>- Compreender as diferentes concepções de leitura</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 1º momento: em duplas, as professoras fizeram a leitura de um texto, abaixo especificados;</li> <li>- 2º momento: a partir dessas leituras as duplas relataram e compartilharam a leitura que fizeram do seu texto com o grupo;</li> <li>- 3º momento: a partir destas leituras compartilhadas foram estabelecidas reflexões e discussões compartilhadas dialogadas acerca das relações que os leitores constroem com os diferentes textos.</li> <li>- 4º momento: foi projetado e assistido o vídeo: "O que acontece quando lemos?" (parte 1 e 2) da Revista Nova Escola que possibilitou o aprofundamento das discussões em torno da constituição do sujeito leitor;</li> <li>- 5º momento: foram elaborados o registro coletivo e os registros individuais.</li> <li>- Textos utilizados: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <i>Biográfico:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Envelhecer é... de Maria Aparecida da Silva Yayá; (ANEXO A)</li> <li>• Verão de Graciliano Ramos e;</li> <li>• Relatos de professoras: histórias de formação de França, Maria do Socorro Lima Marques França e Maria Socorro Lucena Lima.</li> </ul> </li> <li>✓ <i>Científico:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vygotsky e Bakhtin – Psicologia e educação: Um intertexto de Marilene Sinder;</li> <li>• A caminho da Vitória de Maria Fernanda Vomero;</li> <li>• Bakhtin e a Pós-modernidade: abertura das noções de dialogismo e polifonia para o pensamento pós-moderno de Manoel Rodrigues Pereira Neto.</li> </ul> </li> <li>✓ <i>Crônica:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lixo" – Luiz Fernando Veríssimo;</li> <li>• A Criação e culpa de Mario Prata;</li> <li>• Não sabia que era preciso de José Saramago.</li> </ul> </li> <li>✓ <i>Conto:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nem tudo o que seu mestre mandar! de Rosane Pamplona;</li> <li>• A fuga de Clarice Lispector;</li> <li>• Limonada de Mikhaíl M. Zóchtchenko.</li> </ul> </li> <li>✓ <i>Poema:</i></li> </ul> </li> </ul>

			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Poeta Itinerante de Paulo Leminski;</li> <li>• Isto de Fernando Pessoa;</li> <li>• Indolência de Vera Nice Augostinho;</li> <li>• Finá de ato - Adaptação de Gertrudes da Silva Jimenez Vargas;</li> <li>• Sonho de uma flauta de O Teatro Mágico.</li> </ul>
7	Linguagem Escrita: Práticas de Leitura	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Investigar e refletir sobre as práticas de leitura propostas pelas professoras em sala de aula</li> <li>- Construir um repertório de atividades escolares voltadas à leitura</li> <li>- Criar um espaço para práticas de leitura e de compartilhamento de textos entre as professoras</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 1º momento: foi realizada uma atividade individual e por escrito, na qual as professoras deveriam elencar quais as atividades de leitura que propõem e desenvolvem com os alunos no contexto escolar e quais as dificuldades com as quais se deparam no contexto escolar frente à leitura;</li> <li>- 2º momento: as professoras foram divididas em 4 grupos. Cada grupo escolheu um livro de literatura infantil disponibilizados por nós e planejou como trabalhariam com ele em sala de aula. Em seguida, fizeram a leitura da história escolhida para o grupo todo e compartilharam seu planejamento. Discussões e refletimos coletivamente cada proposta apresentada;</li> <li>- 3º momento: foi sugerido ao grupo a criação de um espaço de compartilhamento de diferentes textos, por meio de uma “caixa da leitura” que seria composta por textos a serem trazidos pelas professoras. Tal iniciativa não perdurou, tendo em vista que, as professoras esqueciam de trazer textos para serem renovados na caixa e alegavam que não tinham tempo para ler.</li> <li>- 4º momento: foram elaborados o registro coletivo e os registros individuais.</li> <li>- Para aprofundamento as discussões em torno da leitura, sugerimos os seguintes textos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social de Roxane Rojo, 2009, Editora Parábola e;</li> <li>• Oficina de Leitura: teoria e prática de Angela Kleiman, 2007, Editora Pontes.</li> </ul> </li> </ul>
8	Linguagem Oral Processo de Aquisição da Oralidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discutir o processo de aquisição da linguagem oral</li> <li>- Discutir diferentes conceituações acerca da linguagem oral como produção de fala, oralidade, narrativa e discurso</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 1º momento: foi projetado e assistido o vídeo: “Pensamento Infantil: Narrativa” da Revista Nova Escola, que possibilitou as reflexões e discussões compartilhadas dialogadas em torno do processo de aquisição da linguagem oral;</li> <li>- 2º momento: foi feita uma dinâmica com o grupo todo, na qual utilizamos questões respondidas anteriormente por crianças para provocar e aprofundar as discussões e reflexões relativas as diferentes conceituações acerca da linguagem oral.</li> <li>- 3º momento: foram elaborados o registro coletivo e os registros individuais.</li> </ul>

9	<p>Linguagem Oral</p> <p>Preconceito Linguístico</p> <p>Problemas relativos a aquisição da oralidade</p>	<p>- Discutir acerca do conceito de variedade linguística</p> <p>- Discutir sobre o preconceito linguístico</p>	<p>- 1º momento: foi realizada uma atividade com o grupo todo a partir da escuta da música “Zaluzejo” da banda O Teatro Mágico, primeiramente sem acompanhar a letra e em seguida, com a letra. A partir da música apresentada desencadeamos a discussão quanto a variedade linguística.</p> <p>- 2º momento: para aprofundarmos a discussão em torno da temática proposta, as professoras foram divididas em 4 grupos. Cada grupo recebeu dois mitos relativos ao capítulo “Mitologia do Preconceito Linguístico” que foram lidos nos grupos e depois apresentados aos demais grupos.</p> <p>- 3º momento: foram promovidas reflexões e discussões compartilhadas dialogadas sobre os mitos, a variedade linguística e o preconceito linguístico.</p> <p>- 4º momento: foram elaborados o registro coletivo e os registros individuais.</p> <p>- Texto utilizado:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Mitologia do preconceito linguístico” do livro “Preconceito Linguístico – o que é, como se faz” - Marcos Bagno, 52ª Ed., 2009, Edições Loyola.</li> </ul>
10	<p>Avaliação dos Encontros</p> <p>Redefinição da Proposta</p> <p>Preconceito Linguístico</p>	<p>- Analisar e avaliar o trabalho que vem sendo realizado e conversar sobre as expectativas das professoras quanto a continuidade do trabalho no ano de 2011</p> <p>- Retomar as reflexões em torno das variedades linguísticas e sobre o preconceito linguístico</p> <p>- Reafirmar a importância da escrita dos registros das memórias e histórias individuais das professoras</p>	<p>- 1º momento: a partir dos relatos orais das professoras, foram avaliados e analisados com o grupo os encontros realizados até o momento, assim como, foi discutido sobre as expectativas das professoras quanto a continuidade do trabalho no próximo ano;</p> <p>- 2º momento: foi retomada a discussão acerca do preconceito linguístico por meio de reflexões compartilhadas dialogadas;</p> <p>- 3º momento: foi reafirmada a importância da escrita das memórias e das histórias individuais das professoras, já que, quando não as instigávamos a escrever, elas não o faziam sozinhas.</p> <p>- 4º momento: foram elaborados o registro coletivo e os registros individuais.</p> <p>- Para o encontro seguinte foi solicitado que as professoras realizassem uma enquete com os seus alunos para saber por que eles acham que devem aprender a ler e a escrever.</p>
11	<p>Linguagem Escrita</p> <p>Função Social da Escrita</p>	<p>- Compartilhar e debater as respostas obtidas na enquete com os alunos acerca das funções atribuídas ao ler e escrever</p>	<p>- 1º momento: a partir dos relatos orais das professoras debatemos as respostas obtidas com os alunos e realizamos uma enquete com as professoras sobre o por que as professoras ensinam a criança a ler e a escrever. A partir dessas enquetes, estabelecemos um paralelo entre as respostas obtidas e foi possível refletirmos e discutirmos sobre a função social da escrita e as suas condições de</p>

		- Discutir sobre a função social da escrita e as condições de domínio e da produção escrita	domínio; - 2º momento: distribuimos o texto impresso denominado “Letramento” da Kate M. Chong, que possibilitou ampliarmos a discussão em torno da temática; - 3º momento: foram elaborados o registro coletivo e os registros individuais.
<b>ANO 2011</b>			
1 2	Relação de Parceria  Memórias e Histórias de Vida  Linguagem Escrita  Funções Sociais da Escrita	- Redefinir metas quanto ao trabalho a ser realizado no ano de 2011 e reafirmar a nossa parceria de trabalho;  - Resgatar a importância do registro das memórias e histórias de vida das professoras relativas à leitura e escrita;  - Retomar e aprofundar as discussões sobre a função social da escrita.	- 1º momento: a partir dos relatos orais das professoras foi retomado brevemente o trabalho realizado no ano anterior e foram redefinidas as ações a serem realizadas neste ano a partir da nossa relação de parceria; - 2º momento: reafirmamos a importância da continuidade quanto aos registros individuais de suas memórias e histórias de vida relativas a leitura e escrita; - 3º momento: a partir das reflexões compartilhadas dialogadas, resgatamos a discussões iniciadas no ano anterior quanto a função social da escrita; - 4º momento: foram elaborados o registro coletivo e os registros individuais. - Para o encontro seguinte foi solicitado que as professoras lessem o texto: “Violência Simbólica nas práticas de letramento” de Ana Paula Berberian, Giselle Massi e Cristiane Mori de Angelis, 2006, Editora Plexus.
1 3	Linguagem Escrita  Condições de Produção da Escrita	- Resgatar a importância do registro das memórias e histórias de vida das professoras relativas à leitura e escrita;  - Discutir as condições de produção;	- 1º momento: foi realizada uma atividade com o grupo todo. Projetamos em datashow e fizemos a leitura em voz alta (K. e W.) de trechos sem identificação de memórias e histórias das professoras compartilhadas no grupo no ano anterior; - 2º momento: realizamos a discussão do texto: “Violência Simbólica nas práticas de letramento” e promovemos o debate acerca das condições de produção da linguagem escrita. - 3º momento: foram elaborados o registro coletivo e os registros individuais. - Para o encontro seguinte foi solicitado que as professoras trouxessem produções escritas de seus alunos.
	Linguagem Escrita	- Debater sobre a polêmica do livro didático (Preconceito linguístico)	- 1º momento: foi realizado um debate, a partir dos relatos orais das professoras, em torno da polêmica relativa aos supostos ‘erros’ no livro didático que foi amplamente divulgada na mídia, o que possibilitou retomarmos as discussões relativas ao preconceito linguístico e sobre a variedade linguística; 2º momento: para ampliarmos esta

1 4	Condições de Produção da Escrita	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discutir condições de produção a partir das produções dos alunos</li> <li>- Registrar memória de vida relativa à leitura e escrita</li> </ul>	<p>discussão, entregamos o texto “Aceitam tudo” do Sírio Possenti e o deixamos como sugestão de leitura;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 3º momento: a partir das produções escritas dos alunos trazidas pelas professoras, foram promovidas reflexões compartilhadas dialogadas, priorizando discussões quanto as condições de produção;</li> <li>- 4º momento: foram elaborados o registro coletivo e os registros individuais.</li> </ul>
1 5	Linguagem Escrita Condições de Produção da Escrita Reescrita	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discutir sobre a importância do contexto de produção escrita</li> <li>- Compreender como os processos envolvidos com a reescrita e discutir a sua importância na apropriação da escrita</li> <li>- Discutir sobre a importância da mediação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 1º momento: foi realizada uma dinâmica, na qual foi solicitado que as professoras produzissem individualmente um texto sobre ‘acidentes de trânsito’ em 15 minutos. A partir dessa dinâmica, por meio dos relatos orais, discutimos e refletimos sobre a importância do contexto de produção da escrita.</li> <li>- 2º momento: foi elaborado o registro coletivo;</li> <li>- Para o encontro seguinte foi solicitado que as professoras trouxessem textos reescritos pelos seus alunos.</li> </ul>
1 6	Reescrita		<ul style="list-style-type: none"> <li>- 1º momento: divididas em duplas, as professoras foram solicitadas a analisar a reescrita relativa a produção escrita dos alunos e depois, apresentar tal análise para o grupo todo;</li> <li>- 2º momento: A partir de tal análise, coletivamente e por meio de reflexões e discussões compartilhadas dialogadas discutimos a importância da reescrita e da produção espontânea no processo de apropriação da linguagem escrita e de autoria;</li> <li>- Para ampliarmos a leitura do texto “Aprender a escrever reescrevendo” – Sírio Possenti;</li> <li>- 3º momento: foi elaborado o registro coletivo;</li> </ul>
1 7	Linguagem Escrita Processo de Apropriação da Escrita	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dialogar sobre o processo de apropriação da escrita</li> <li>- Compreender as hipóteses formuladas pelo aprendiz na escrita como parte do processo de apropriação da escrita</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 1º momento: foi realizada a leitura compartilhada e mediada do texto “A produção de texto espontâneo pelas crianças” do Cagliari, com o grupo todo. A partir da leitura do texto foram estabelecidas reflexões e discussões compartilhadas dialogadas acerca da formulação de hipóteses pelo aprendiz no processo de apropriação da linguagem escrita; assim como outras questões pertinentes a este processo;</li> <li>- 2º momento: foram elaborados o registro coletivo e os registros individuais.</li> </ul>
	Linguagem Escrita	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Continuar a discussão acerca da</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 1º momento: foi dada continuidade a leitura compartilhada e mediada do texto “A produção de texto espontâneo pelas crianças” do Cagliari. Ampliamos as</li> </ul>



1 8	<p>Processo de Apropriação da Escrita</p> <p>Aspectos Ortográficos</p>	<p>produção espontânea</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dialogar sobre a processo de apropriação da escrita no que se refere aos aspectos ortográficos</li> <li>- Desmistificar o erro nas produções escritas</li> </ul>	<p>reflexões e discussões compartilhadas e dialogadas em torno do processo de apropriação da linguagem escrita, evidenciando a importância da produção espontânea e desmistificando o ‘erro’ e supervalorização dos aspectos ortográficos nas produções escritas;</p> <p>- 2º momento: foram elaborados o registro coletivo e os registros individuais.</p>
1 9	<p>Linguagem Escrita</p> <p>Normal e Patológico</p> <p>Medicalização da Educação</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Refletir sobre o normal e o patológico</li> <li>- Debater sobre o processo de apropriação da escrita x os chamados distúrbios de leitura e escrita</li> <li>- Discutir sobre a medicalização da Educação</li> </ul>	<p>- 1º momento: foi dada continuidade a leitura compartilhada e mediada do texto “A produção de texto espontâneo pelas crianças” do Cagliari. Estendemos as reflexões e discussões compartilhadas e dialogadas em torno do processo de apropriação da linguagem escrita no que se refere a compreensão sobre o normal e o patológico;</p> <p>- 2º momento: debatemos acerca dos chamados “distúrbios” de leitura e escrita e o processo de medicalização da Educação;</p> <p>- Para ampliarmos as possibilidades de compreensão acerca desta temática, deixamos alguns textos como sugestão de leitura complementar, dentre os quais:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A dislexia em questão de Giselle Massi, 2007, Editora Plexus;</li> <li>• Dislexia: subsídios para as Políticas Públicas - publicação do CRP 2ª região, 2010;</li> <li>• A institucionalização invisível: as crianças que não aprendem na escola de Maria Aparecida Moysés, 2008, Editora Mercado das Letras;</li> <li>• Dislexia ou processo de aquisição da escrita? de Giselle Massi, 2004, Rev. Dist. da Comunicação.</li> </ul> <p>- 3º momento: foi elaborado o registro coletivo.</p>
2 0	<p>Constituição do Grupo</p> <p>Avaliação dos encontros</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discutir sobre o percurso relativo ao trabalho de parceria realizado</li> <li>- Dialogar sobre o trabalho realizado em parceria com o grupo e sua constituição</li> </ul>	<p>- 1º momento: a partir dos relatos orais das professoras, discutimos e dialogamos quanto ao percurso realizado pelo grupo frente ao trabalho de parceria realizado e seu impacto;</p> <p>- 2º momento: foi elaborado o registro coletivo.</p>

Elaborado por Kyrlian Bartira Bortolozzi e Wallisten Passos Garcia, 2010

## APÊNDICE B

Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR  
Telefone: (41) 3360-7259 e-mail: [cometica.saude@ufpr.br](mailto:cometica.saude@ufpr.br)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da pesquisa: *“Leitura, Escrita e Subjetividade: as contribuições da Psicologia Escolar para a formação de professores”*.

Pesquisador: Wallisten Passos Garcia (CRP: 08/14361)

Participo, de forma voluntária, livre e esclarecida, desta pesquisa, que tem como finalidade investigar as possíveis contribuições do Psicólogo Escolar na formação de professores. Assinando este documento, declaro que estou informado sobre os seguintes fatos:

- a) A pesquisa justifica-se pela necessidade de produção de conhecimento científico sobre o tema abordado e utiliza-se dos seguintes procedimentos: análise dos seguintes documentos - 1) transcrição dos encontros grupais realizados com as professoras (que foram filmados); 2) diários de campo do pesquisador (anotações pessoais feitas durante a intervenção no grupo e no contexto escolar); 3) registros realizados pelas professoras no grupo (com autorização das mesmas).
- b) Os participantes da pesquisa não estão sujeitos a riscos e desconfortos que possam ser identificados antes da realização da mesma. Ao participar desta, não receberão nenhum benefício direto (como notas, bens materiais, pagamento ou outros).
- c) O pesquisador considera que a forma de fazer a pesquisa é a mais adequada para seus objetivos, oferecendo o mínimo possível de riscos aos participantes em comparação com outras formas.
- d) Esta pesquisa é de responsabilidade de seu coordenador/pesquisador, que se compromete a acompanhá-la em todo o seu desenvolvimento e se dispõe a oferecer-me assistência, se necessário. Posso contactar o pesquisador através do e-mail [wallistenpg@yahoo.com.br](mailto:wallistenpg@yahoo.com.br) ou do telefone (41) 9163-2240.

Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR  
 Telefone: (41) 3360-7259 e-mail: cometica.saude@ufpr.br

- e) Os participantes desta pesquisa serão informados, caso solicitem, antes e durante a pesquisa, sobre o que será feito, e poderão, a qualquer momento, solicitar maiores informações.
- f) A qualquer momento da pesquisa, os participantes que assim decidirem, poderão se recusar a participar dela, ou retirar seu consentimento, sem qualquer penalização e sem prejuízos aos cuidados oferecidos.
- g) Todas as informações coletadas neste estudo são confidenciais. Os participantes envolvidos não serão identificados por seus nomes, ou por outras informações que possam identificá-las, em nenhum momento. Os dados coletados poderão ser utilizados em publicações sem que qualquer informação que comprometa a identidade dos participantes seja revelada.
- h) O participante não terá qualquer despesa participando desta pesquisa.
- i) A pesquisa obedece às Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos, conforme a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

Eu, \_\_\_\_\_, ciente dos esclarecimentos acima apresentados e dos objetivos da pesquisa, declaro interesse em participar voluntariamente deste estudo.

---

Assinatura do participante da pesquisa

---

Assinatura do pesquisador responsável

Rubricas:  
 Sujeito da Pesquisa e /ou responsável legal \_\_\_\_\_  
 Pesquisador Responsável \_\_\_\_\_  
 Orientador \_\_\_\_\_ Orientado \_\_\_\_\_

**ANEXOS**

## ANEXO A – Texto Yayá

Quando eu fiz 80 anos, outra surpresa! Dessa vez, foi um almoço no Clube Literário do Portão. Teve até música ao vivo, o salão decorado com bexigas e outros enfeites, tudo branco e verde, pois são as cores do time do meu coração: o Coritiba. Muitos amigos e familiares compartilharam a minha alegria. Obrigada, meus filhos, pela surpresa, pela ternura e carinho a mim dispensados. Ainda sinto o perfume das rosas vermelhas que me presentearam.

Gosto muito de festas. Aliás, para dançar, passear e brincar não precisa me chamar mais de uma vez. É só aparecer uma oportunidade que lá eu estou.

O interessante é que os anos foram passando e não me dei conta. Nunca me preocupei com a idade. Talvez por isso foi que cheguei aos 83 anos. Houve algumas nuvens escuras no percurso: perdi meu marido, minhas irmãs e, também, muitos amigos e enfrentei a separação dos filhos. Mas, em muitos dias, o sol brilhou mais forte: como quando nasceram meus filhos – Sérgio, Silvío, Stony e Silvete. Tenho também um carinho de filha pela minha nora Tuti, a esposa do Silvío. Meus filhos são o bem mais valioso que possuo, são como cordas que sustentam meu “velho” coração. Quatro netos encantam minha vida: Daniela, Carolina, Fábio José e Ana Carolina; e dois bisnetos – Adriano e Daniel. Tenho, também, muitos sobrinhos e a lista seria grande para nominá-los aqui. Além dos sobrinhos, tenho muitos netos adotivos, que têm tornado minha velhice muito, muito feliz.

Uma das minhas características mais marcantes, se posso dizer assim, é fazer amigos e eles são muitos. Amigos novos e antigos que compartilham minha vida e me ajudam na caminhada. Mas há uma amiga muito especial e que não posso deixar de mencionar: minha querida prima Alda, conselheira, amiga e confidente. Nossa amizade já completou 81 anos e, com a graça de Deus, há de durar muito mais.

Maria da Aparecida da Silva (YAYÁ) 31

### MARIA DA APARECIDA DA SILVA – YAYÁ

*“A vida não é aquela que uma pessoa viveu, mas a que ela recorda, e como a recorda, para comê-la.”*

Gabrieli García Márquez

Meu aniversário de 60 anos não trouxe nada de novo. Foi como os outros anos já passados. Claro, como os demais, teve bolo, salgadinhos, café, refrigerantes e cerveja feita em casa. O que marcou foi que, logo ao completar 60 anos, passei por uma crise de depressão, a qual nunca soube de fato o que a motivou. Por sorte, meus filhos me levaram a um grande geriatria, Dr. Maurílio José Pinto. Com a graça de Deus e com o tratamento por ele indicado, em poucos dias fui melhorando. Imagine que a primeira consulta foi no dia 25 de setembro de 1985 e, em novembro, já estava participando de um grupo de terceira idade. No ano seguinte, desfilei no carnaval curitibano, no “Rancho das Flores”. Com apoio dos meus quatro filhos, desfilei por sete anos. Mas, o mais importante é que recuperei a saúde e acho que até fiquei melhor do que antes.

Ao passar dos 60 anos e após a depressão, fiquei tão bem disposta que comentei com minha filha Silvete o seguinte: se conseguisse chegar aos 70 anos, gostaria de oferecer um lanche aos parentes do seu pai, bem como às amigas que estão enraizadas pelo tempo. Então, a Silvete, a Shirley, Odimara e Oberdã prepararam uma linda surpresa no meu aniversário de 70 anos. Organizaram uma festa com arranjo de centro de mesa, lembrancinhas para os convidados e um painel. Como sabem que gosto de tricotar, encheram uma cesta com novelos de lã e agulhas para o centro da mesa. As lembrancinhas eram pequeninas cestas com novelinhos de lã e um par de agulhas e o painel foi feito com uma vovó tricotando. Fiquei muito feliz pela surpresa e, também, por reunir amigos e parentes. Vejam só: hoje, muitas daquelas pessoas já passaram para o andar de cima.

30 Maria da Aparecida da Silva (YAYÁ)

## MATILDE PEDRO TEIXEIRA

Quem não sabe começar, não sabe terminar...

Quero revelar alguns fatos da minha vida: tenho 85 anos, bem vividos com o desenrolar dos dias, semanas e anos neste mundo "louco" em que vivemos. Vim de muito longe para o Brasil, do outro lado do mundo, da Síria, em 1925. Não sei ao certo quantos anos eu tinha, pois a única referência que tenho sobre a minha idade é a foto do passaporte, onde eu estou sentada no colo de minha mãe. Calculei que quando cheguei aqui no Brasil, mais precisamente no porto de Santos, devia ter um ano de idade.

Logo que chegamos, meu pai se estabeleceu como alfaiate na cidade de Santos e começamos nossa vida por aqui. Por isso, não posso deixar de agradecer este país maravilhoso e acolhedor: Brasil, eu te amo!!

Após alguns anos, mudamos para Irati, no Paraná, onde passei minha mocidade e onde conheci meu marido. Lá eu casei e tive dois filhos: a Denise e o Osmar. Eles, por sua vez, deram-me seis netos: o Antônio Alberto, a Mariana, o Carlos, a Juliana, a Fabiana e a Ana Paula. E o Antônio Alberto já me deu duas bisnetas: a Beatriz e a Caroline.

Quando tinha 52 anos, fiquei viúva. Nessa época, meu filho mais novo estava entrando na faculdade. Superei essa perda porque tenho uma família maravilhosa e pude contar com ajuda emocional e financeira de meus irmãos. Hoje, no auge da minha 3ª idade, em 2008, posso dizer que me sinto feliz. Tenho uma boa família e me sinto contente com os meus dois filhos, que conseguiram vencer na vida, e com os netos e bisnetos que eles me deram.

Acho que um dos segredos de minha felicidade está na busca diária de atualização. Leio jornais, revistas e livros. Além disso, sinto-me satisfeito por cuidar de mim mesma. Moro sozinha, posso cozinhar, lavar minha

Matilde Pedro Teixeira 3

Sou viúva há 28 anos do homem que Deus escolheu para mim e continuo tendo por ele o mesmo amor de 61 anos atrás. Considero-me uma pessoa feliz. Gosto de ajudar, por isso atuo como voluntária em vários lugares. É uma maneira de dividir com o próximo tudo o que Deus tem me dado.

Gosto de boa música, não importa o gênero. Adoro, também, ler se o livro tiver bom conteúdo. Por querer sempre aprender, estou envolvida com o grupo da linguagem escrita, onde a Giselle e a Regina me ensinam a expor o que sei.

Para envelhecer, considero importante: - primeiro, amar a Deus e a si próprio; segundo, ter uma postura positiva diante da vida, buscando enfrentar os reveses do caminho; e terceiro - é determinante cultivar e fazer amigos.

Um dia algumas pessoas me perguntaram: - Por que não escrever? Foram meus filhos, Rosemíriam Cunha, Daura Carneiro, Ocimar Brandão e Lucir Shueda que me indagaram. Por que não? Pensei!

"Envelhecer é..."  
(org) Giselle Massi e Regina Célia Celebrone  
Lourenço, 2008, Curitiba.

## ANEXO B – Texto Sartre

### AS PALAVRAS JEAN-PAUL SARTRE

Eu ainda não sabia ler, mas já era bastante esnobe para exigir os meus livros. Meu avô foi ao patife de seu editor e conseguiu de presente os contos do poeta Maurice Bouchor, narrativas extraídas do folclore e adaptadas ao gosto da infância por um homem que conservava, dizia ele, olhos de criança. Eu quis começar na mesma hora as cerimônias de apropriação. Peguei os dois volumezinhos, cheirei-os, apalpei-os, abri negligentemente na "página certa", fazendo-os estalar. Debalde: eu não tinha a sensação de possuí-los. Tentei sem maior êxito tratá-los como uma boneca, acalentá-los, beijá-los, surrá-los. Quase em lágrimas, acabei por depô-los sobre os joelhos de minha mãe. Ela levantou os olhos de seu trabalho: "O que queres que eu te leia, querido? As Fadas? Perguntei incrédulo: As Fadas estão aí dentro? (p.30).

(...) Tive então ciúmes de minha mãe e resolvi tomar-lhe o papel. Apossei-me de um livro intitulado "Tribulações de um chinês na China" e o transportei para um quarto de despejo; aí empoleirado sobre uma cama de armar, fiz de conta que estava lendo: seguia com os olhos as linhas negras, sem saltar uma única e me contava uma história em voz alta, tomando o cuidado de pronunciar todas as sílabas. (...) Fiquei louco de alegria; eram minhas aquelas vozes secas em seus pequenos herbários, aquelas vozes que meu avô reanimava com o olhar, que ele ouvia e eu não! Eu iria escutá-las, encher-me-ia de discursos cerimoniosos e saberia tudo. (p. 32)

(...) Anne-Marie fez-me sentar à sua frente, em sua cadeirinha; inclinou-se, baixou as pálpebras e adormeceu. Daquele rosto de estátua sai uma voz de gesso. Perdi a cabeça: quem estava contando? O quê? E a quem? Minha mãe ausentara-se: nenhum sorriso, nenhum sinal de conivência, eu estava no exílio. Além disso, eu não reconhecia sua linguagem. Onde é que arranjava aquela segurança? Ao cabo de um instante, compreendi: era o livro que falava. Dele saiam frases que me causavam medo: eram verdadeiras centopéias, formigavam de sílabas e letras, estiravam seus ditongos, faziam vibrar as consoantes duplas: cantantes, nasais, entrecortadas de pausas e suspiros, ricas em palavras desconhecidas, encantavam-se por si próprias e com seus meandros, sem se preocupar comigo: as vezes desapareciam antes que eu pudesse compreendê-las, outras vezes eu compreendia de antemão e elas continuavam a rolar nobremente para o seu fim sem me conceder a graça de uma vírgula.