




Ana da Rosa Bandeira

O IMAGINÁRIO E OS “MEIOS-CAMINHOS”
NA EDUCAÇÃO DE PROFESSORES LEITORES:
o lido e o contado formando formadores

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Lúcia Maria Vaz Peres

Pelotas, 2007



Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

B214i Bandeira, Ana da Rosa
O imaginário e os “meios-caminhos” na educação de
professores leitores: o lido e o contado formando formadores /
Ana da Rosa Bandeira. – Pelotas: [s.n.], 2007.
106 f.
Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação,
Universidade Federal de Pelotas, 2007.
Orientação: Profa. Dra. Lúcia Maria Vaz Peres.
1. Educação. 2. (Auto)formação de professores. 3. Leitores.
4. Imaginário. I. Título.
CDD: 370.71

Catalogação na Fonte: Aline Herbstrith Batista CRB 10/ 1737



Banca examinadora:



Prof^ª. Dr^ª. Eliane Teresinha Peres

Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza

Prof^ª. Dr^ª. Lúcia Maria Vaz Peres

Prof^ª. Dr^ª. Magda Floriana Damiani





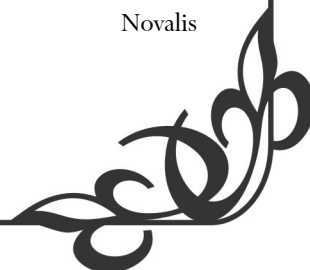
Dedico este trabalho à minha filha Maria Eduarda. Por todos os momentos em que me privei de sua companhia, por todos os pequenos e relevantes fatos cotidianos que não acompanhei, por todas as brincadeiras que não fiz e por todas as histórias que não li ao colocá-la para dormir, durante a elaboração desta pesquisa. O que me consola, e o que espero que um dia entenda, é que cada passo, cada etapa que trilhar e concluir, buscando êxito, faço-o por ela, e para ela. Para que sirva de exemplo, de motivação e para que, um dia, possamos juntas celebrar nossas conquistas, sem culpa ou falta. Te amo, filha!



Que experimentemos, [...] ao longo de nossas vidas, o retorno dinâmico desse **todo** sempre-outro-e-o-mesmo a que chamamos “mundo”, isto mostra bem que a instituição do sentido é algo que vivemos por dentro, que nos atravessa, sob o título mesmo de **experiência**, como visão, idéia, palavra ou gesto.
Monclar Eduardo Valverde

O bem de um livro está em ser lido. Um livro é feito de signos que falam de outros signos, os quais por sua vez falam das coisas. Sem um olho que o leia, um livro traz signos que não produzem conceitos, e portanto é mudo.
Umberto Eco

O exterior é um interior elevado a estado de mistério.
Novalis



Resumo

BANDEIRA, Ana da Rosa. **O imaginário e os “meios-caminhos” na educação de professores leitores: o lido e o contado formando formadores.** 2007. 106f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

Este trabalho está ancorado nas bases metodológicas da pesquisa qualitativa, mesclando abordagens do tipo de estudo de caso com histórias de vida, fundamentada nos estudos do imaginário. Tem, como objetivo principal, responder à pergunta: “É possível relacionar as referências de infância de professores em formação acerca de suas experiências com os livros, buscando pontos de contato em seu saber fazer pedagógico?” Com isso, a centralidade da busca no campo empírico volta-se ao resgate das referências infantis de dez professoras (nove mulheres e um homem) que realizam sua formação no Programa Especial de Formação de Professores em Serviço, da Faculdade de Educação da UFPel, lotado na cidade de Canguçu, RS, BR. O trabalho empírico ocorreu entre os meses de maio e novembro de 2006. Sendo assim, o foco direcionou-se a essas referências infantis em relação às vivências dessas educadoras com os livros, cuja apreensão dos dados ocorreu, fundamentalmente, através de narrativas, tanto nos que se refere às interações com os livros, quanto aos possíveis pontos de contato de tais influências na atividade pedagógica dessas professoras. Para tanto, organizei uma oficina sob o título “*Era uma vez – Histórias e imagens no fazer-se professor*”. E a pesquisa utilizou os seguintes instrumentos: diário de campo, coleta de narrativas orais e escritas, bem como a elaboração de um livro pessoal que funcionou como *projeto de si auto-orientado*. Através de tais instrumentos foi possível resgatar as referências das formadoras em formação a partir de dois pares de *núcleos de sentido*, os quais estabeleceram os pontos de contato dos repertórios pessoais com o saber-fazer pedagógico. São eles **o lido** e **o contado** (que emergiram do campo empírico, fundamentados nos livros lidos ou nas histórias contadas pelos antigos), o **projeto-busca** e o **projeto-obra**, que, baseados nas teorias de Marie-Christine Josso, permitiram que se evidenciasse a tomada de consciência dos sujeitos a partir de referências que nem sempre estavam “frescas” na memória. A partir de tais referências e *matriciamentos*, busquei os pontos de contato no sentido de tecer relações com a prática pedagógica de cada um dos sujeitos, respeitando as subjetividades, os imaginários, os tempos e as escolhas que surgiram nesse processo de (auto)formação.

Palavras-chave: Imaginário. (Auto)formação de professores. Leitores. Educação.

Abstract

BANDEIRA, Ana da Rosa. **The imaginary and the “means-paths” in the education of reading teachers**: the read and the told forming formers. 2007. 106f. Dissertation (Masters) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

This dissertation is a qualitative piece of research, mixing case-study and life-history methodologies. It has been theoretically funded by the studies on the imaginary and its main objective is to answer the following question: “Is it possible to relate childhood references of trainee teachers, about their experiences with books, to their pedagogic practice?” To answer such a question, the empirical research has been focused on the childhood references of ten teacher (nine women and one man) that were carrying out their undergraduate studies in the Special Program for the Formation of Working Teachers, run by the Faculty of Education of the Federal University of Pelotas (UFPel), in the city of Canguçu, Rio Grande do Sul (RS), Brazil (BR). The empirical part of the work took place between the months of May and November 2006 and has been aimed at exploring subjects’ childhood memories related to their experiences with books. For the process of data collection, a workshop, entitled “*Once upon a time – Stories and images on making oneself a teacher*”, was organized. The following data collection instruments were used: field diary, written and oral narratives produced by the subjects, and a personal book, created by the teachers themselves, considered as an *oriented self project*. Through such instruments, it was possible to capture trainee teachers’ references which have been expressed through two pairs of meaning nuclei that enabled the establishment of connections between personal repertoires and pedagogic know-how. They are: the **read** and the **told** (which have emerged from the empirical field, based on books that have been read by the subjects or stories they have been told by their elders) and the **search-project** and the **opus-project**, which, based on the ideas of Marie-Christine Josso, led the subjects to a self-consciousness that sprang from references that were not always fresh in their memories. From such references and “*matricying*” elements, I have investigated the points of contact to weave with the pedagogic practice of each subject, respecting their subjectivities, imaginaries, timings, and choices that were revealed in this (self)formation process.

Key-words: Imaginary; Teacher (self)formation; Readers; Education.



Lista de figuras

Volume “O Lido”

Figura 1 “A leitura” - estrutura metodológica da dissertação. _____ 26

Volume “O Contado” (CD-rom)

Figura 2 Minha mãe, eu e o Gato de Botas na parede do meu quarto. _____ 2

Figura 3 Helena, eu e nossa “Rainha Alice”. _____ 3

Figura 4 Meus “mocorongos” e eu. Os alunos com quem aprendi a ser professora. _ 4

Figura 5 Lúcia, eu e parte do nosso “filho”. _____ 5

Figura 6 Reverendo Argeu. _____ 11

Figura 7 A cartilha com a qual foi alfabetizada, resgatada por Verléia graças à doação de uma colega. _____ 17

Figura 8 Os livros significativos para Dirlei. _____ 18

Figura 9 As Histórias Bíblicas: referência para Joziane. _____ 27

Figura 10 O livro manuscrito, presente de um amigo ao pai de Cleni. _____ 31


O Lido





Sumário


1	Era uma vez uma menina...	11
	<i>Introdução</i>	
1.1	...que fazia muitas coisas ao mesmo tempo.	12
	<i>Origens do estudo</i>	
1.2	Um dia ela decidiu procurar...	16
	<i>Objetivações</i>	
1.3	...seu caminho.	21
	<i>Sobre o "meio-caminho"</i>	
2	Desenhando o mapa...	25
	<i>Metodologia</i>	
2.1	...observou a paisagem,	25
	<i>Contextualizando</i>	
2.2	traçou rumos, escolheu seus companheiros,	26
	<i>Definição de eixos teóricos e sujeitos de pesquisa</i>	
2.3	e carregou sua mochila com "Histórias e imagens no fazer-se professor".	29
	<i>A oficina e seus instrumentos</i>	
3	"Caminhando para si" e com os outros...	45
	<i>(Auto)formação e Imaginário</i>	
3.1	...vislumbrou um novo "saber-fazer",	49
	<i>Pedagogia simbólica</i>	
3.2	resgatando repertórios/reservatórios...	50
	<i>Narrativas de si</i>	
3.3	...e (re)carregando motores,	53
	<i>Imaginário e mediação</i>	
4	Voltando às suas matrizes...	59
	<i>História da cultura escrita</i>	
4.1	...reuniu seus saberes e fazeres,	61
	<i>Design editorial</i>	
5	Descobrimo em si e nos outros,	68
	<i>Análise dos dados</i>	
5.1	velhas e novas referências...	69
	<i>Sujeitos e seus núcleos de sentido</i>	
5.2	...potencializando...	88
	<i>Esboçando o fim</i>	
6	...o lido e o contado formando formadores...	90
7	...a partir daqueles que contam.	94
	<i>Referências</i>	



A Gata Borralheira era uma menina muito esforçada. Trabalhava muito, cumpria tarefas o dia inteiro, corria sem parar de um lado para o outro. Não que a menina tivesse uma madrasta má, nem nada disso. É que ela era estressada, mesmo... Levava tudo muito a sério. Até demais.

Mas o principal problema da menina era que ela não confiava muito no seu taco, não. Sua sorte é que, ao longo da vida, foi encontrando bons amigos e fadas-orientadoras que a ajudaram a transformar abóboras em carruagens, trapos em vestidos lindos e velhas sapatilhas em verdadeiros sapatinhos de cristal, com os quais qualquer caminho se tornava mais suave e encantador.

Ora, ora. Assim é fácil até para a mais borralheira das gatas transformar-se em Cinderela, não é mesmo?





1 *Era uma vez uma menina...*

Introdução

Um dia pretendi que este trabalho falasse em livros. Porém, mais do que de livros, a pesquisa que ora apresento trata de leitores. Leitores, aqui, com um papel especial. Leitores professores que, ao educar novos leitores, podem instigá-los, estimulá-los. Leitores formadores. É principalmente deles que fala este trabalho. Formadores hoje que, em algum momento, fizeram-se leitores pelo apego aos (ou pela falta dos) livros em suas vidas. Contar suas histórias na relação com os livros não foi tarefa fácil. Mas rica e necessária, torna-se fluente a partir do momento em que eles permitem que eu me torne narradora. Sendo assim, passo, a partir de agora, a narrar histórias. A deles... A minha... E espero que, a partir dessas palavras, ora sussurradas, segredadas, ora pronunciadas com firmeza e segurança, cada leitor que tiver acesso ao que começo agora a contar, possa “aumentar um ponto” do que aqui se inicia.

A história que contarei nas próximas páginas, a minha própria, é recheada de narrativas das mais diversas. Pretendo deixar transparecer – até onde se torna possível clarear aos outros o que nos compõe e como se compõe – o quanto essas narrativas são responsáveis pelas escolhas que fiz, pelos rumos que trilhei e por esse lugar que agora, objetiva e subjetivamente, ocupo como aprendiz de pesquisadora e mestrandia.

Digo isso porque as palavras que me constituíram e que me formam, que conto e que me contam ao longo da vida, têm múltiplas, complexas, simples e, por vezes, óbvias origens... Com elas e a partir delas, formaram-se imagens, sentimentos, sensações, marcas que se diluem e ressurgem em minha memória, à medida que mergulho em mim mesma.

1.1 ...que fazia muitas coisas ao mesmo tempo.

Origens do estudo

A primeira imagem que surge nessa tentativa é a da parede do quarto onde vivi meus primeiros anos de vida. Ali meu pai, médico psiquiatra por formação e opção, artista sensível por gosto e inspiração, desenhou cuidadosamente uma cena que ilustra um dos primeiros livros de contos de fadas de que me lembro. O grande livro vermelho¹, durante muitos anos maior do que eu mesma, contém, entre outras lindas e clássicas histórias, a do Gato de Botas, a que me refiro aqui. Aquela cena do grande gato, tranqüilamente sentado no parapeito de uma janela ao lado de um pensativo rapaz louro vestindo um vivo casaco verde, recheou, durante muito tempo, meus sonhos, minhas fantasias e, não raro, retomo-a com um sorriso no rosto quando abro o agora envelhecido grande livro, para contar as mesmas histórias à minha filha.

Logo em seguida, outras cores, outras histórias, outras imagens congeladas em minhas lembranças vêm aquecer meu coração e refrescar minha memória. O velho balcão da loja de revistas de meu avô, durante décadas um dos principais revisteiros e distribuidor de publicações e periódicos na cidade e arredores... atrás dele, sentei-me durante incontáveis manhãs de sábado, primeiro observando os quadrinhos, álbuns de figurinhas, livrinhos de colorir e, depois, devorando gibis, tão logo passaram as palavras escritas a serem minhas amigas. Aquelas eram longas manhãs em que, enquanto meu pai e tios tomavam o inevitável cafezinho no Aquários², eu lia incessantemente tantas revistas, com o cuidado de quem não podia deixar sequer uma orelha amassada, já que logo as publicações voltariam às prateleiras, para então serem vendidas.

Aquele espaço antigo, empoeirado, carregado da história da minha família, onde eu mesma repetia o que meu pai antes de mim havia feito, tinha um cheiro, uma cor, uma luz amarelada que até hoje me remonta à sensação de “sentir-me em casa”, em um tempo que, na verdade, não era meu, a partir de velhas gavetas e inúmeras prateleiras que contavam, em cada vão, a história de tantas gerações de tantas famílias que por ali passaram. Ainda hoje, não raro, encontro pela vida

¹ Esse livro, que me acompanha desde que nasci, é O Grande Livro das Fábulas Encantadas, editado pela Abril Cultural pela primeira vez em 1970, do qual tenho um exemplar da 3ª edição, de 1979.

² O Café Aquários é um tradicional ponto de encontro na cidade de Pelotas, em funcionamento há mais de 50 anos.

peças que possuem, de alguma maneira, recordações sobre aquele lugar, a “loja do vô”, a revistaria do Seu Heitor³.

Foi desse amor, desse fascínio de meu pai – dividido também por minha mãe – pelos livros e revistas, que herdei muitos dos meus gostos e preferências. Livros de arte, clássicos da literatura, enormes coleções ilustradas que meu pai tinha como seus tesouros de adolescente, compunham parte de tudo o que sempre esteve disponível – ao alcance de minhas pequenas mãos e meus ávidos olhos – por toda a casa. Naturalmente, não demorou muito para que surgissem meus próprios tesouros, presentes que ganhei dessas pessoas tão importantes na minha história e que, ainda hoje, consulto quando quero lembrar de mim.

A coleção da Disney⁴, com história e disquinhos, que antecedia a hora de ir dormir. Os álbuns de figurinhas que, desde o meu primeiro ano de idade, meu pai completava, e a partir dos quais conheci outros tantos personagens que povoam meu imaginário. A pequena “*Sofia, a desastrada*”, da Condessa de Ségur, que realizava todas as travessuras que eu, sempre tímida e calma, jamais ousei tentar. E, finalmente, aquele livrinho em especial... “*Ana Lúcia, a enfermeira*” falava de uma menininha que, como o próprio título explica, pretendia tornar-se enfermeira. A historinha, como toda história infantil que se preze, tinha final feliz e lição de moral implícita: “cuide sempre das pessoas que você ama”. Embora lições assim tenham margeado minha infância, nesse caso especificamente, o fascínio maior desse livro, para mim, estava do lado de fora.

Sua capa, cujo formato seguia os contornos da própria menina, não só evidenciava suas características físicas – muito bem definidas pelo ilustrador –, como instigava através de uma franjinha saliente – talvez feita a partir de cabelos de boneca – que saltava da folha e permitia que o livro se transformasse quase que em um brinquedo. Aquela tridimensionalidade, hoje tão comum em publicações infantis, era o máximo nos tempos de minha infância. Já duas décadas me separam de meu primeiro contato com a pequena Ana Lúcia. Aquela singela franja, suficiente para me

³ A Bandeira Distribuidora de Publicações Ltda., fundada por meu bisavô, foi durante décadas dirigida por meu avô Heitor Morales Bandeira e, posteriormente, por seu filho mais novo, Celso e seu genro, Paulo. As publicações por eles distribuídas percorriam boa parte do Estado do Rio Grande do Sul e supriam bancas de revistas, revistarias e, durante os anos da minha infância, a tão lembrada “loja do vô” ocupava a peça da frente do depósito de revistas, na qual passei várias de minhas manhãs de sábado entre gibis, álbuns e livros de colorir.

⁴ Coleção da Walt Disney Productions, USA, editada no Brasil pela Abril S.A. Cultural e Industrial, cuja primeira edição data de 1970.

aproximar ainda mais das palavras escritas (tão importantes em minha vida), hoje não teria um valor especial para crianças acostumadas à tecnologia da imagem e às tão avançadas técnicas – empregadas até mesmo no invólucro de um conto de fadas – e não mais ao encanto puro e simples das palavras bem escritas.

Além dos livros lidos e “namorados”, existiam também as histórias fielmente contadas e recontadas por minha avó materna nos inícios de tarde do princípio dos anos 80, naqueles momentos encantados que antecederiam as sextas. Aqueles minutos, ou horas, na penumbra do quarto, deitadas lado a lado, eram só nossos. Então eu, curiosa e desafiadora, fazia perguntas na tentativa de que, traída pela memória de longos anos, minha avó acabasse recontando as histórias, tão ricas nos detalhes por ela mesma inventados, de maneira diferente. Mas isso nunca aconteceu.

Além dessas, outras muitas imagens povoam minhas recordações de infância. Tenho certeza de que são elas que conduzem minha paixão pelas palavras bem escritas, pelos livros bem feitos, pelas capas lindamente elaboradas. Tenho plena convicção de que por isso me fiz designer, por isso projeto capas, por isso recrio e traduzo idéias em novas composições que, pretendo, encantem e signifiquem algo para outras pessoas. Começo a desconfiar, ainda, que tudo isso me conduziu a tentar o outro lado, o dos que ensinam a fazer, o dos que apresentam caminhos, o dos que dividem seus conhecimentos na tentativa de formar outras pessoas. Muito provavelmente, foi assim também que me tornei uma professora.

Profissionalmente, desde muito minhas criações, adequações e traduções partem dos desejos e/ou necessidades de outras pessoas, meus clientes. Na grande maioria das vezes, porém, não são eles os destinatários das mensagens por mim elaboradas. Há um público-alvo, existem receptores que serão atingidos, sensibilizados, expostos a signos e significações que farão maior ou menor sentido quando relacionados a repertórios e vivências particulares. Até aí, nenhuma novidade.

As novidades surgiram, no meu fazer-design e na minha percepção de uma maneira ampla, quando decidi, em meu Trabalho de Conclusão de Curso em Artes Visuais, habilitação em Design Gráfico⁵, inverter a ordem em que sempre elaborei os

⁵ A pesquisa mencionada é o trabalho de conclusão do Curso de Artes Visuais – habilitação Design Gráfico – *O lado de fora dos livros infantis: seus apelos e sua retórica*, defendido em março de 2003.

processos de criação. Analisei capas de livros infantis mas, para isso, não usei meu ponto de vista como projetista das peças, ou o de um editor-chefe (geralmente o solicitador do projeto). Parti do sentido oposto e fui perguntar às crianças, aos leitores, o público em potencial, qual a opinião deles a respeito das publicações. Em um primeiro momento, minha pretensão era apenas ampliar a minha pesquisa utilizando essa fala das crianças para contextualizar meu objeto, que, então, seria por mim, designer projetista e produtora de livros, analisado. No entanto, as surpresas foram tantas e as respostas tão surpreendentes, que adquiriram corpo e tornaram-se o foco principal de meu estudo. Nesse momento, ampliei as hipóteses de meu trabalho de maneira tal que um simples TCC não era mais capaz de abarcar, nem os dados recolhidos, nem a curiosidade em mim suscitada. A partir daí, teorias comunicacionais sobre recepção, psicologia infantil, retórica (de discurso, de imagem e, também, de design gráfico) passaram a encorpar meus estudos.

Naquele momento, analisei como crianças em idade pré-escolar procediam em suas escolhas pelas capas de livros (ou pelos “lados de fora” dos livros, uma vez que considerei o invólucro das publicações como um todo, e não só sua face bidimensional externa), e quais aspectos sintáticos, semânticos e pragmáticos estavam envolvidos nessas escolhas (BANDEIRA, 2003). Como resultado, percebi que quaisquer escolhas feitas por meus pequenos sujeitos de pesquisa baseavam-se na relação que eles conseguiam estabelecer com os objetos a que eram expostos.

Assim, uma capa com um simpático cachorrinho “parecido com o meu” era a preferida, enquanto o colorido e complexo *pop-up*⁶ em forma de dragão era rechaçado “porque eu não sei que bicho é esse”... Relações, referências presentes nos repertórios individuais e coletivos... Tais termos chegavam para permanecer em minhas discussões.

Naquela primeira inserção na pesquisa, sob orientação da Prof^a. Ms. Lúcia Costa Bergamaschi Weymar, contei com a participação de uma banca que, definitivamente, foi responsável pela ampliação de meus horizontes em termos de pesquisa. A Prof^a. Dr^a. Maria de Lourdes Reyes foi responsável por me apresentar as teorias comunicacionais da recepção – incorporadas à minha investigação desde

⁶ *Pop-up* é o termo utilizado para caracterizar o tipo de publicações em que as páginas assumem uma característica tridimensional. A composição, geralmente encaixada sobre a página como suporte, “salta” cada vez que o leitor folheia o livro.

então. Constatei ser impossível proceder àquela análise, ou a qualquer outra que envolvesse comunicação, de uma maneira ampla e irrestrita, sem considerar o receptor.

Dessa nova “percepção”, surgiu o trabalho de conclusão de minha segunda graduação⁷, agora em Comunicação Social, no qual ampliei parte da minha pesquisa original, dando ênfase exatamente às teorias de recepção. A Prof^a. Dr^a. Lúcia Maria Vaz Peres, minha atual orientadora, abriu-me as portas do imaginário e permitiu que eu percebesse que tudo o que sempre valorizei como as origens de minhas escolhas teóricas estava calcado em consistentes teorias que sistematizam o que eu só conhecia empiricamente: o imaginário como o grande *reservatório e motor* (MACHADO DA SILVA, 2004) e como *matriciamento* (PERES, 1999, 2004) de nossas escolhas e ações.

1.2 Um dia ela decidiu procurar... *Objetivações*

Com a explicitação desse trajeto [estudante – aspirante de pesquisadora – designer – estudante – aspirante de pesquisadora com um pouco mais de experiência – comunicadora social – mestranda – professora – aprendiz de pesquisadora] que venho percorrendo desde 2002, pretendo esclarecer como fui, aos poucos, inserindo-me no ambiente de pesquisa, como meio de procurar respostas para as minhas – inúmeras – perguntas, como forma de contribuir com minha própria experiência de uma maneira mais confiante a partir do momento em que vejo outras tantas pessoas delegando ao imaginário, às vivências pessoais, ao repertório, ao contexto em que estamos inseridos, o seu verdadeiro papel. Assim, coloco-me onde estou agora, inserida no Programa de Pós-Graduação em Educação da FaE-UFPel, mais especificamente no GEPIEC (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Imaginário, Educação e Comunicação).

O contato com o público infantil, como pesquisadora, tornou-me curiosa e encantada com seus modos de pensar, de associar e expressar suas impressões a respeito do mundo. Essa fonte, tão delicada e rica, estimula-me a buscar

⁷ Essa nova versão do trabalho foi defendida em junho de 2005 para obtenção do grau de Bacharel em Comunicação Social – habilitação Publicidade e Propaganda, sob o título *Por fora e por dentro: análise de capas de livros infantis a partir de seus receptores*, orientado pela Prof^a. Ana Amélia Brauner Perera.

compreender como se forma essa rede de sentidos e significações de uma maneira mais fundamentada e elaborada. Aqui, esclareço, não como educadora infantil – função a que não tenho pretensões – mas como mulher que resistiu até o último minuto às imposições e convenções do mundo adulto e que, até hoje, ainda busca, naquelas memórias encantadas, naqueles livrinhos empoeirados na estante, naquele imaginário por vezes esquecido (ou convenientemente camuflado) de tantos anos atrás, justificativa para seus atos, desejos e medos.

A importância da contextualização, das vivências e do repertório daquelas crianças que tão sinceramente contribuíram com meu primeiro estudo mexeu mesmo com a minha forma de projetar e pensar comunicação. Não consegui mais produzir design ou qualquer outra mensagem – fosse ela visual ou verbal – sem ter, sempre em mente, essa construção de significações por parte do receptor, a maneira como as imagens e interpretações por ele produzidas e recebidas influenciam sua recepção e sua ressignificação. O design gráfico, instrumento de transmissão de mensagens, de adequação de linguagens, de produção e adequação de imagens tem, como papel primeiro, em minha opinião, construir meios para que se estabeleçam relações – das mais singelas e diretas às mais elaboradas e complexas – entre as pessoas que interagem, que convivem, que trocam experiências.

Minha questão de pesquisa, especificamente, apresenta-se: É possível relacionar as referências de infância de professores em formação acerca de suas experiências com os livros, buscando pontos de contato em seu saber fazer pedagógico? Com isso, estabelece-se como objetivo principal para este estudo, o resgate das referências infantis de professores em serviço em formação com relação aos livros, através de narrativas que salientem a influência de tais referências em sua atividade pedagógica.

Esse resgate de múltiplas trajetórias que, por vezes, se unem e, muitas vezes, se chocam com minha própria história, acaba revelando uma tímida pretensão: a de que esses formadores potencializem, ao lembrarem de si, o contato de seus alunos com os livros. Pela falta ou pelo cuidado, pela vontade ou pela possibilidade, que estimulem os pequenos leitores que formam dia a dia. Essa intenção, nem sempre objetivamente exposta, a qual acompanha este trabalho, constitui-se em um desafio. Um desafio encantador que me proponho não só como designer, mas também como mãe preocupada com a educação de sua filha; como

uma apaixonada pelos livros e, sobretudo, pela importância que eles exercem sobre o imaginário infantil; e, da mesma forma, como comunicadora social, ciente de sua responsabilidade para com cabecinhas pensantes ainda em formação. Enfim, como ser social produtor e receptor de imagens e mensagens.

Dizer que todas as minhas ações e reações partem de minha própria experiência e têm, como base, meu cotidiano, minhas vivências, meu repertório, é redundante. Qualquer pessoa percebe, interpreta e significa suas atitudes, os fatos a que é exposta; enfim, a própria vida como se apresenta, a partir de suas experiências e de seu repertório. Muitas vezes, porém, inconscientemente. Mesmo profissional ou academicamente, minha produção sempre partiu de referenciais pessoais, ainda que eu não soubesse, então, como nomear meus *matriciamentos* (PERES, 1999, 2004). *Matriciamentos*, aqui concebidos como a teia arquetipal que nos forma, como as imagens que guardamos e que nos compõem, consciente ou inconscientemente, e às quais recorremos para ancorarmos nossas escolhas, nossas decisões, nossos atos. Eles referem-se às matrizes que nos formam, herdadas ou por nós construídas, ao longo de nossa trajetória. Somente assim me sinto confortável para criar. Se não estabelecer relações particulares com aquilo que pretendo abordar, parece-me que os resultados são sempre incompletos, superficiais, irrelevantes.

Pelo exposto, posso estabelecer relações cada vez mais estreitas entre meu modo de pensar e fazer, e as teorias que visitei mais recentemente e que, de pronto, passaram a encorpar esta pesquisa. Tanto em meu saber fazer quanto no resgate que propus a meus sujeitos de pesquisa durante a oficina *“Era uma vez – Histórias e imagens no fazer-se professor”*, noto diversas aproximações com o que propõe Josso (2004, 2006) a respeito da *invenção de si* e do *projeto como busca e obra* (op. cit.). Nas palavras da própria autora (JOSSO, 2006),

a recuperação e o inventário dos tipos de aprendizagem e de conhecimento que são iniciados e desenvolvidos ao longo de uma vida revelam-se muito úteis para avaliar aquisições experienciais em termos de competências e de tomadas de consciência por adultos mais ou menos jovens que podem, assim, ver reconhecidos seus saberes da experiência simultaneamente às formações sancionadas pelo diploma que obtiveram (p.26).

Tais conceitos, que são devidamente explicitados e relacionados a meu campo empírico no capítulo *“Caminhando para si” e com os outros...* permitiram não só que eu reforçasse as escolhas que fiz até então, como aprendiz de pesquisadora,

como também me permitiram olhar mais de perto para meus sujeitos de pesquisa. Através do *projeto-busca* e do *projeto-obra*, propostos por Josso (2006), vejo emergir *núcleos de sentido* (MINAYO, 1993) nas falas de meus formadores em formação, além de perceber tais movimentos na própria construção deste trabalho.

É preciso que fique claro, portanto: se, por um lado, esse atento olhar acalenta-me com algumas certezas a respeito de meu próprio trajeto, por outro, oportuniza que, em relação aos meus sujeitos, destaquem-se possibilidades de muitas potências do que pode vir a ser, em suas próprias caminhadas. Suas falas, seus escritos, suas imagens e seus repertórios/reservatórios compartilhados permitem que eu vislumbre parte dessa busca e dessa obra em seus próprios trajetos. Tenho consciência, contudo, de que a análise a que procedi a partir daí me deu apenas pistas de algo muito maior e, talvez, intangível: a leitura da *invenção de si* (JOSSO, 2004). A emergência potente desse *reservatório* e *motor* (MACHADO DA SILVA, 2004) de suas vidas, e a maneira como o que trabalhamos atingiu a cada um deles. Por fim, apresento aqui vislumbres, pistas e frestas, conforme já disse Peres (2004) a partir dos quais é possível perceber – e nunca conter – até que ponto tanta potência pode e deve desenvolver-se.

Embora como leitora me agradem as surpresas guardadas até o fim da história, explicitarei aqui mais um dos “porquês” deste trabalho, o que provavelmente me afastará, de maneira definitiva, do grupo dos bons autores que conseguem alimentar a curiosidade de seus leitores até o final de uma obra... Ainda assim, creio ser este o momento adequado de explicar os dois volumes que o leitor, nesse momento, tem em mãos. Aqui, assumo, antes de pesquisadora, o papel da designer e comunicadora que tem sempre a necessidade de expor sempre seus motivos, ainda que eles não tenham sido solicitados.

A opção por dividir este trabalho em dois volumes, *O Lido* e *O Contado*, de igual importância e, aparentemente, de similar tratamento visual, tem uma razão muito simples. Jamais foi minha intenção elencar a um segundo plano, como mero anexo, qualquer fragmento do que aqui exponho. Assim sendo, tomei emprestados os dois maiores núcleos de sentido que emergiram de minha pesquisa de campo para dar nome a cada uma das partes desta pesquisa. *O Lido* (que agora se tem em mãos) é composto pelo aporte teórico, pelo método, pelas análises dos dados e pela sistematização consciente e cuidadosa de todo o exposto. Aqui, sou autora e dialogo com diversas autoridades (incluindo os meus tão caros personagens de fábulas).

Em *O Contado*, CD-rom que acompanha este volume impresso, faço as vezes de narradora. Ali, quem fala são meus sujeitos, a partir de diversos suportes, que lhes apresentei na tentativa de que contassem suas histórias e registrassem suas memórias a partir dos instrumentos que lhes fossem mais pertinentes. Respeito, então, seus tempos, seus modos de dizer, reproduzindo, inclusive, suas produções o mais fielmente possível. Além disso, atrevo-me, no máximo, a evidenciar trechos que considero relevantes, ou dialogar com eles em determinados momentos (de nossas conversas e nossa correspondência). Essa escrita, mais solta, não deve ser entendida como menos comprometida, contudo.

Inspirada talvez pelas duas vertentes de Gaston Bachelard, conforme explica Peres (1999),

uma é a vertente do Bachelard diurno, entregue à análise de conceitos, dedicada à filosofia da descoberta científica [...]. A outra vertente é o Bachelard noturno, voltado para a filosofia da criação artística, investigador do devaneio, desbravador do reino das imagens e à procura do poético (p.29)

exponho a sistematização do conhecimento e o devaneio juntos, como complementos, como partes potencializadoras uma da outra, as quais refletem os ciclos que me compõem como pesquisadora e como sujeito em devir (JOSSO, 2006).

Ainda apoiada na autora, encontro subsídios teóricos que me permitem apostar, mais uma vez, no conceito de “meio-caminho”, que me acompanha desde os tempos de anteprojeto.

1.3 ...seu caminho. *sobre o "meio-caminho"*

As mudanças de enfoque metodológico que a pesquisa assumiu desde a qualificação do projeto⁸ permitiram que esse termo, que vem me acompanhando nos últimos anos assumisse nova roupagem. Fazendo uma analogia ao que propõe Josso (2006), a partir do arquétipo do condutor (na mitologia egípcia, representado por Caron, o condutor de almas entre o mundo dos vivos e dos mortos), transfiro o termo para a relação dos professores-condutores ou formadores-condutores, segundo a autora, com as narrativas de si e o imaginário – como reservatório ou lago existencial, parafraseando Machado da Silva (2004) –, que nos conduzem pelos campos da educação. Assim, evitando reduzir o que tão bem explica Josso a respeito de tal analogia, exponho-a por suas próprias palavras.

O arquétipo de um formador que inscreve sua ação numa pedagogia do acompanhamento da formação é o do condutor [...] Onde você quer ir? Diz o condutor. Qual o seu pedido hoje? Qual será o teu pedido para amanhã? Quais são teus motivos, necessidades, desejos? Como você sabe que fez uma boa escolha ao vir aqui? Você tem critérios? O que você espera de mim? O que te faz pensar que eu sou a pessoa adequada? Pelo que você quer começar? O que você quer fazer? Etc. Apenas se essas questões forem trabalhadas, o formador pode dizer: aqui está o ponto do **caminho** que conheço nesse pedaço de rota e aqui estão os **meios** que coloco a tua disposição para te ajudar a fazer esse caminho.

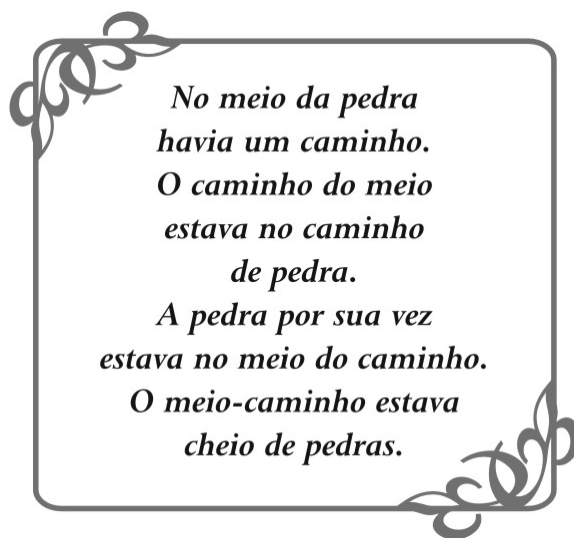
[...] a história de um ser humano em devir – eis a tarefa a que se propõe o formador-condutor ou o professor-condutor respondendo à demanda de formação que lhe é dirigida implícita ou explicitamente. O formador-condutor acompanha um caminho que ele não conhece previamente, mas ele possui

⁸ A principal contribuição naquele momento de qualificação foi no sentido de desfazer a confusão que meu olhar multifocal apresentava até então (a partir de duas pesquisas de graduação em áreas que, embora afins, possuíam suas peculiaridades, além dos diferentes interesses que eu tinha, não só por minha formação heterogênea como também por práticas até então pouco habituadas à sistematização científica). Consegui, com o auxílio da banca avaliadora, estabelecer um foco específico, que se movimentava do livro, minha matriz e minha cara referência, para os formadores-leitores. Desse modo, foi possível evidenciar de forma mais pertinente meu lugar dentro do PPGE-UFPel não somente como membro do GEPIEC, mas, antes, como mestranda da linha de pesquisa de Formação Docente, campo inexplorado por mim até aquele momento. Além disso, novos autores da História do Livro e da Cultura Escrita passaram a fazer parte neste trabalho, aprofundando o papel do livro como reservatório de todos os saberes e fazeres aqui tratados e, assim, ampliando meu próprio repertório e reservatório a respeito desse objeto que, até então, eu conhecia e estudava apenas sob a perspectiva de uma ávida leitora e de uma designer do ramo editorial. Finalmente, talvez o mais importante, uma sugestão específica ampliou os sentidos do que eu pretendia e enriqueceu indubitavelmente este trabalho. A possibilidade de trabalhar com alunos de um programa de formação de profissionais em serviço permitiu que o *feed back* pretendido com a oficina fosse quase instantâneo, sob alguns aspectos. Diferente do que aconteceria com jovens cuja formação universitária estivesse ainda descolada da prática docente, nesse caso muitos dos exemplos e das lembranças suscitadas eram resgatadas mesmo de dentro de suas salas de aula. E, ainda, o mais relevante: relacionar esse resgate de referências pretendido com o saber-fazer pedagógico de cada um deles tornou-se mais fácil, e a possibilidade da aplicação de alguns aspectos de nossa oficina e do estímulo de seus jovens alunos à leitura, mais promissora.

um “saber-fazer” e conhecimentos que o ajudam nessa exploração de uma “terra incógnita”. A formação torna-se assim busca e obra (JOSSO, 2006, p.31, grifos meus).

Essa metáfora do professor-condutor parece-me totalmente pertinente ao que proponho. Ele sim, torna-se, a partir de agora, o “meio-caminho” através do qual seus alunos são estimulados. Resgatando suas trajetórias, os formadores em formação têm a capacidade de potencializar, em seus alunos, a invenção deles próprios, conduzindo-os em determinados momentos, escutando-os e acompanhando-os lado a lado, em outros. Isso, até que um dia os alunos não mais precisem desse “meio-caminho” e sejam capazes de elencar, por eles próprios, seus trajetos e o ritmo do seu andar.

Em minha concepção, nenhum trajeto é isento de pedras, percalços, mudanças – drásticas ou não – de rumo. E essas manifestações ocorrem tanto durante o trajeto do professor-condutor (e do pesquisador), quanto de seus alunos (e dos formadores em formação). Como muito bem disse Vasconcellos (2006), parafraseando Drummond⁹,



Assim sendo, creio ser uma contribuição importante explicitar ao longo deste trabalho, não apenas o que deu certo, o que correspondeu às minhas expectativas ou as superou. Foram muitas as situações que ocorreram nesse sentido. Mas todas

⁹ Durante a apresentação de meu trabalho no nosso grupo de pesquisa, fui presenteada pelo colega Luís “Minduim” Vasconcellos com essa adaptação do poema de Carlos Drummond de Andrade *No meio do caminho*, que creio ilustrar muito bem essa relação entre o percurso traçado e percorrido, seus condutores e aqueles que por eles são conduzidos, com todas as pedras e desvios que daí possam advir.


as pedras e tropeços que foram necessários ou inevitáveis para que atingisse meus objetivos, também compuseram esse trajeto. Conto com isso pedagogicamente, como instrumento de minha aprendizagem. E se, de alguma forma, corro o risco de denotar qualquer tipo de inconsistência teórica com tal escolha, acredito que a explicitação franca do caminho percorrido consiste exatamente na riqueza de meu trabalho.

Isso exposto, apresento, a partir de agora o mapa que tracei e percorri. No capítulo seguinte, a metodologia dita como cada um dos passos foi dado e explicita a forma pela qual cada uma das pedras passou de obstáculo a parte constituinte de minha estrada¹⁰. Em seqüência, amplio os horizontes de meu percurso até então com um capítulo em que falo especificamente de formação e (auto)formação, dialogando com meus ensaios anteriores a respeito do cotidiano, do contexto e da recepção. Concomitantemente, termino de compor a paisagem com os campos do imaginário e a pedagogia simbólica. Depois disso, acrescento alguns paralelepípedos à estrada a partir da história do livro e, mais especificamente, do papel do designer gráfico nessa história. Por fim, assento meus passos e analiso bagagem, estrada e paisagem para, finalmente, chegar provisoriamente a um lugar onde eu possa resgatar meu trajeto até então e construir a partir daí, novos rumos.

E, se meu mapa foi traçado durante meu caminhar, e se minha estrada aqui não é composta de brilhantes tijolos amarelos previamente assentados que me levam a um destino específico – como aconteceu com Dorothy, uma de minhas companheiras de infância, em seu trajeto até Oz –, não importa. Isso, porque aprendi que, muito mais do que a certeza de aonde se quer chegar, o que importa é a maneira como impomos nossa marcha, a atenção e o cuidado com que absorvemos cada passo, cada curva, cada paisagem à nossa volta. A mágica nesse *caminhar para si*¹¹ está, mesmo, em construir e valorizar cada um dos fragmentos que constituem esse trajeto.

¹⁰ Apesar de, no capítulo metodológico *Desenhando o mapa...*, citar conceitos e autoridades teóricas, opto por apresentar mais detidamente tais conceitos nos capítulos teóricos subseqüentes (*"Caminhando para si"* e *com os outros...* e *Voltando às suas matrizes...*).

¹¹ O *caminhar para si* de Josso (2004), foi a primeira de muitas convergências entre a elaboração teórica da autora e a minha trajetória como aprendiz de pesquisadora. Esse processo de busca constante e de tomada de consciência do que me constitui como sujeito permeia cada linha deste trabalho. Falarei mais detidamente a esse respeito no capítulo 3, em que trato de formação e (auto)formação.



Era uma vez três porquinhos irmãos. Dois desajuizados, que não pensavam no método, não faziam perguntas pertinentes, não se respaldavam eficientemente, e um, Prático. Enquanto seus irmãos cantavam e dançavam, Prático tentava, com sua amiga, a Porquinha Flag, construir uma casa consistente, alicerçada em bons e fortes pilares, construída a partir de bons materiais que servissem bem a seu propósito.

Essa porquinha gostava tanto de construir casas que resolveu entrar no Mestrado, para se especializar no assunto. Lá, começou a montar seu projeto de construção que deveria, depois de certo tempo, ser examinado por um grupo de diferentes animais, mais graduados, para testar sua solidez. Nessa banca examinadora, Flag incluiu a Loba Má, famosa, entre os porquinhos, por seus sopros destruidores de casas. Frente a isso, alguns porquinhos perguntaram a Flag se ela era masoquista, ao que a porquinha, para alegria da Loba, respondeu:


“Ela não é, absolutamente, em essência, malvada. A Loba só gosta de nos assustar, para que não erçamos frágeis e mal fundadas casas”.

No dia da discussão, a Loba Má, no intuito de contribuir para a solidez da casa de Flag, apresentou sugestões para superar algumas fragilidades da planta baixa, de forma que a casa, quando construída pudesse suportar todo tipo de sopros e temporais...

A casa está, enfim, terminada, com vários cômodos e algumas passagens secretas, caso ainda seja necessário esconder-se de algum tufão mais forte...

A história não chegou ainda ao fim, mas os porquinhos e, especialmente Flag, esperam poder comemorar um lindo final feliz, brincando e cantando com todos os outros animais.

(Texto criado com a participação da Profa. Magda Damiani, uma das protagonistas desta história.)





2 *Desenhando o mapa...*

Metodologia

De caráter qualitativo, esta pesquisa do tipo estudo de caso mescla-se com histórias de vida e teve, como principal objetivo, investigar as relações entre as referências de infância de professoras em formação, acerca de suas experiências com os livros, buscando pontos de contato dessas educadoras com seus saberes e fazeres pedagógicos. Cabe salientar que, sendo este um trabalho situado em um momento histórico e um *locus* determinado, não pretendo qualquer tipo de generalização dos resultados apresentados em relação ao tema abordado.

2.1 *...observou a paisagem,*

Contextualizando

O que busco aqui, calcada nos referenciais de meu grupo de pesquisa, diz respeito aos *matriciamentos*, às representações e ao imaginário dos sujeitos de pesquisa a partir de suas infâncias tendo, como *reservatório*, os livros. O intuito principal é verificar até que ponto tais referências influenciam e estimulam a presença dos livros infantis como *motores* no saber-fazer pedagógico dessas professoras. A partir de tais referências, pretendo identificar e evidenciar *núcleos de sentido* (MINAYO, 1993) que estabeleçam significações e ressignificações que, conforme salienta a própria autora, visam a “ultrapassar o nível do senso comum e do subjetivismo na interpretação e alcançar uma vigilância crítica frente à comunicação de documentos, textos literários, biografias, entrevistas ou observação” (op.cit., p.203).

O caráter instaurador de tal método de análise vai ao encontro dos aspectos subjetivos e abrangentes com que lida o imaginário e, portanto, da teoria em que aqui me baseio. Dito isso, espero que este caso específico, a partir do recorte aqui apresentado, contribua para que outros olhares acerca do mesmo tema possam ser ensaiados e, assim, aumente-se a discussão a respeito.

Para tornar mais claros meus campos teórico e empírico (BROWN; DOWLING, 1998) busco, a seguir, explicitar o recorte teórico aqui proposto, que se

constitui como fundante a partir das teorias tratadas no Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Imaginário, Educação e Comunicação (GEPIEC), no qual estou inserida. De acordo com as modificações do projeto especificadas anteriormente (na nota de rodapé n.8, p.21), além de anotações¹² feitas em sala de aula, compus um diagrama¹³ que ilustra a estrutura de meu trabalho e, fundamentando-me nele, apresento as disciplinas e autoridades teóricas que me acompanharam no decorrer desse processo.

2.2 ...traçou rumos, escolheu seus companheiros, *Definição de eixos teóricos e sujeitos de pesquisa*



Figura 1 – “A leitura” – estrutura metodológica da dissertação

Partindo do exposto, consigo finalmente movimentar o eixo original das minhas intenções de pesquisa. O **livro**, objeto primeiro de minhas inserções acadêmicas e instaurador de muitas de minhas matrizes, deixa de pretender-se objeto de estudo, cedendo lugar aos formadores-**leitores** e à garimpagem de suas

¹² A estrutura adotada toma por base a tríade livro, leitor e leitura, trabalhada ao longo do primeiro semestre letivo de 2006, na disciplina de Seminário Avançado *História da Cultura escrita: livros, leitores e leitura*, ministrada pela Prof^a. Dr^a. Eliane Peres no Curso de Mestrado do PPGE-UFPel, o qual forneceu subsídios para uma parte importante da fundamentação teórica apresentada no capítulo *Voltando às suas matrizes...*

¹³ Da mesma forma que a adaptação da poesia de Drummond apresentada anteriormente, esse diagrama foi originalmente esboçado pelo colega Luiz “Minduim” de Vasconcellos a partir de sua interpretação a respeito de minha pesquisa, do momento em que eu expunha meu trabalho ao grupo de orientação. Feitas as devidas adaptações para que ilustrasse efetivamente a estrutura de meu trabalho, incorporei mais esse “presente” à minha pesquisa.

referências infantis acerca do livro como instrumento potencializador em seus saberes e fazeres pedagógicos.

Contextualizado a partir da História do livro e da leitura, por autores como Belo (2002), Certeau (1994) e Darnton (1992), e relacionado à parte de minha formação em Design Gráfico – aqui trabalhado principalmente através da retórica do design apresentada a partir de Cauduro, (1998) e do Design Editorial voltado para o público infantil, a partir de Lins (2002) –, **o livro** assume o papel de *reservatório* (MACHADO DA SILVA, 2004) de meus sujeitos de pesquisa. Serve como elemento potencializador no resgate de suas referências primeiras, tentando uni-las com o saber-fazer pedagógico de cada um deles.

As alunas-professoras (através de suas trajetórias, de suas infâncias e seu contato primeiro com os livros), as professoras-alunas (formadoras em formação), elas, sim, apresentam-se como os **leitores**¹⁴, foco principal de meus estudos. Assim colocadas, através delas, discuto a (auto)formação docente, inaugurada agora em minhas elaborações teóricas pela linha de pesquisa em que me insiro, a partir de autores como Josso (2002), Warschauer (2001; 2004) e Souza (2006), que me estruturam teórica e metodologicamente por meio das narrativas e histórias de vida, além de Alarcão (1996), com a formação reflexiva de professores, e Nóvoa (1992), com discussões mais pontuais sobre a formação docente na “encruzilhada” do desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional. Ainda, contextualizando a recepção dos leitores como sujeitos ativos desse processo comunicacional, outra matriz de minha formação como designer e comunicadora social, preocupada com o *que* e *como* se comunica, não poderia deixar de comentar os estudos de recepção, aqui visitados a partir de Jacks (1996) que introduz as principais correntes da abordagem e principalmente de Valverde (1995; 2000), que fala da sensibilidade e da significação na recepção.

Finalmente, apresento a “liga” dos dois pólos evidenciados – o **leitor** e o **livro** – que se dá a partir da **leitura**, numa ampla abordagem. Por um lado, completa como que um ciclo através do imaginário com toda a potência do fundo arcaico de sentido (PERES, 1999). Por outro, evidencia o que pode ser lido e (re)significado mediante as narrativas (que agora perpassam toda essa construção, pelas falas das

¹⁴ Os sujeitos de pesquisa, conforme é explicitado no capítulo das análises, *Descobrimo em si e nos outros*, acabam por assumir papel mais complexo do que o de leitores. Opto aqui, porém, por manter ainda tal nomenclatura como forma de elucidar a estrutura metodológica da pesquisa.

professoras e da minha própria), potencializadas como *motores* (MACHADO DA SILVA, 2004) no saber fazer pedagógico dos sujeitos em questão. Finalmente, a ligação de leitores e seus reservatórios/repertórios aqui aparece fortemente embasada na Pedagogia Simbólica de Peres (1999), entretecendo os saberes pessoais das professoras em formação com seu saber-fazer pedagógico, no que é complementada ainda por Machado da Silva (op.cit.) e seus reservatórios, e Bachelard (1991), dialogando com Maffesoli (2001; 2003) e com os autores da História da cultura escrita acerca da relação dos leitores com os livros.

Tratando agora do campo empírico tomo, como ponto de partida, a definição de meus sujeitos de pesquisa. A princípio, minha intenção era elencar, dentre o vasto corpo docente de séries iniciais de escolas públicas e privadas de Pelotas-RS, alguns poucos (possivelmente um grupo de seis, selecionados nas redes privada, municipal e estadual de ensino) a partir do pressuposto de que utilizassem o livro infantil como instrumento de aprendizagem.

Com base no exposto anteriormente (nota de rodapé n.8), uma mudança drástica na amostra dos sujeitos delegou consistência e novo fôlego ao que se propôs este trabalho. A partir dos critérios apontados, a sugestão foi de que eu procurasse o Programa Especial de Formação de Professores em Serviço, da Faculdade de Educação da UFPel¹⁵, lotado em Canguçu¹⁶, para que pudesse, de imediato, começar minha pesquisa de campo.

A proposta do projeto-formação¹⁷ aconteceria, então, numa oficina, por mim denominada “*Era uma vez... Histórias e imagens no fazer-se professor*”, ministrada

¹⁵ O Programa de Formação de Professores em Serviço da FaE/UFPel é conhecido como *Curso de Pedagogia Noturna* e atende as demandas criadas em razão das determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBN/96, ou seja, a de que os professores tenham as condições legais de habilitação para o exercício de sua atividade e para o pleno gozo de seus direitos como docente. O Projeto, elaborado como especial, vem proporcionando a graduação aos alunos-professores procurando responder às demandas da realidade. [...].

O Projeto desse Curso foi elaborado a partir dos diagnósticos das demandas regionais e da reflexão sobre a universidade pública, tornando-se um referencial de busca de novas alternativas para responder às demandas educacionais e às exigências sociais detectadas. (Peres; Tambara; Ghiggi, 2006, p.55).

¹⁶ A opção pela Turma 11, de Canguçu, como amostra para eleição dos sujeitos de pesquisa deu-se, principalmente, por conta do calendário da Universidade. Naquele momento, em fevereiro de 2006, esse era o único grupo cujo calendário acadêmico permitiria minha intervenção ainda em período letivo. Os alunos estavam, então, no sétimo semestre do curso.

¹⁷ Busco em Josso (2004) uma referência que me permite nomear, de maneira mais pertinente, o tipo de intervenção que propus aos sujeitos de minha pesquisa. Assim sendo, a partir de agora, refiro-me à oficina que realizei como projeto-formação, processo criado para e com os interessados em participar.

aos interessados da turma, na qual resgataríamos suas referências e lembranças a partir do papel dos livros em sua infância e, então, procuraríamos transportar as relações que emergissem (ou não) daí para o seu fazer pedagógico. A pertinência de tal abordagem metodológica encontra justificativa nas palavras de Josso (2004) ao afirmar:

Por meio deste auto-retrato mais ou menos explícito, evidenciar as posições existenciais, adotadas ao longo da vida, permite ao autor da narrativa tomar consciência de sua postura de sujeito e das idéias que, consciente ou não-conscientemente, estruturam essa postura (p.59).

A sistematização e a descrição dessa intervenção, desde a definição dos sujeitos efetivos da pesquisa até a descrição de cada uma das reuniões, são apresentadas a seguir. E, por opção, apresento-as da forma mais explícita possível para que se possa vislumbrar, inclusive, o quanto as “pedras do caminho” transformaram-se em relevantes trechos do trajeto.

2.3 ...e carregou sua mochila com “*Histórias e imagens no fazer-se professor*”.

O início deste percurso data de março de 2006, pouco tempo depois da qualificação de meu projeto. Começaram, então, os primeiros contatos com os responsáveis pelo Programa Especial de Formação em Serviço (PEFS) de Canguçu¹⁸ e, algumas conversas telefônicas depois, começamos (minha orientadora e eu) a elaborar um cronograma inicial para a oficina. Uma de minhas preocupações era a de elaborar o projeto-formação de tal forma que em poucos encontros, pudesse coletar todos os dados, já que o deslocamento até Canguçu e a periodicidade dos encontros¹⁹ prometiam estender as reuniões durante um tempo consideravelmente longo.

Assim, durante o mês de abril, acompanhada pelas leituras de Josso (2004) e seus conceitos acerca de *mediação*, *marca-formadora*, *momentos-charneira* e *processo auto-reflexivo* (aprofundados no capítulo seguinte), vi-me às voltas com uma abordagem que, em teoria, encaixava-se perfeitamente em minhas intenções

¹⁸ Nas pessoas de Siara Marroni Nietiedt e Olanda Bergmann Krolow, sempre muito prestativas e interessadas.

¹⁹ Encontros só possíveis uma vez por semana, na sexta-feira à noite ou no sábado pela manhã, já que as aulas da turma aconteciam somente nesses turnos.

de pesquisa: as narrativas. Esse tipo de abordagem não se baseia apenas nos campos teóricos em maior evidência nos últimos tempos (psicanalítico ou psicológico), nas elucidações dos fenômenos humanos. Ela traz à tona a importância da experiência e da fenomenologia de forma crítica, como maneira de relativizar o que se impõe de maneira mais visível (WARSCHAUER, 2001).

Defini então que, além de meu diário de campo (cujo conteúdo aparece reproduzido, parcialmente, no Cd-rom *O Contado*), faria uso de mais três instrumentos de coleta de dados: narrativa oral, narrativa escrita e livro.

Narrativa oral – gravada em vídeo, para posterior conferência de detalhes e peculiaridades do exposto, serviu como ponto de partida para que cada uma das envolvidas passasse a narrar, em público, suas próprias histórias, conforme fica claro a seguir, quando descrevo cada um dos encontros.

Narrativa escrita – retomando posteriormente, em particular, tudo o que foi dividido com o grupo, novas lembranças ou significações do que havia sido poderiam surgir. O registro escrito possibilitaria a ampliação ou detalhamento crítico do que fora oralmente exposto.

Livro – como *projeto de si auto-orientado* (JOSSO, 2004), a criação de um objeto livro surgiu, mais uma vez, a partir da qualificação, como possibilidade de relacionar mais estreitamente minhas matrizes (tanto as referências de infância com os livros na minha vida quanto as profissionais, como projetista de livros) com as dos sujeitos de pesquisa e deixar emergir imagens a partir de um outro suporte propício. No processo de construção desse projeto pessoal, novas imagens foram surgindo e sendo anexadas, se não aos próprios livros, às narrativas ou, mesmo, como ilustração de nossos encontros: foram fotos, cartilhas, livros, ilustrações, parábolas e, até, poesias produzidas após nossas discussões. Todas elas compõem *O Contado*.

Finalmente, após o término dos encontros presenciais, senti a necessidade de voltar a dialogar com os sujeitos e, para isso, utilizei as **cartas** – através das quais pude dar um fechamento homogêneo às reuniões e, ainda, retomar alguns pontos individualmente com os envolvidos, na tentativa de elucidar ou aprofundar situações que considere pertinentes.

Aqui, cabe salientar que a opção por colocar os sujeitos de pesquisa em contato com diversos instrumentos de coleta, através de uma adaptação da metodologia de Josso (2004) conforme explicitado a seguir, teve, como intenção

primeira, atingir cada um deles da maneira que lhes fosse mais pertinente. Em outras palavras, tantas etapas ou opções permitiram que cada um se expressasse do modo que lhe fosse mais familiar. Josso (2006) explica que essa abordagem biográfica permite-nos

trabalhar com nossos aprendizes sobre as mais diversas experiências com as quais se possa colocá-los em contato com nossos temas de trabalho e sobre o interesse do conhecimento que está em jogo para eles em nosso ensino. É possível ir mais longe nesse “reconhecimento das aquisições experienciais integrando a experiência do próprio processo de aprendizagem” (p.24).

De total pertinência se relacionada aos estudos do imaginário e aos *motores* potencializadores (MACHADO DA SILVA, 2004) de nossas ações e escolhas, optei, a partir dessas contribuições, por agregar as narrativas como instrumento de coleta de dados nesta pesquisa. Isso porque, se a necessidade e intenção de resgate das referências de infância dos sujeitos de pesquisa acerca dos livros já era clara desde o projeto desta dissertação, a maneira como extrairíamos tais referências permanecia uma incógnita até então.

Dessa maneira, considerando a síntese feita por Warschauer (2001, p.27) a respeito da metodologia de seminários proposta por Josso, compreendemos quatro etapas originais, assim organizadas:

- *apresentação da proposta* feita pelo formador e das expectativas por parte do grupo, na qual são explicitados os interesses de cada um e a implicação dos sujeitos na pesquisa;

- *introdução, trocas e negociações*, em que se explicitam as necessidades e objetiva-se a participação de todos no processo;

- *fase da narrativa oral*, na qual cada um relata seu percurso a partir do proposto e tenta organizar, pela primeira vez, suas memórias, vivências e sentimentos. Nesse momento, os questionamentos e a escuta são exercitados e encerra-se com uma discussão que prepara a fase escrita das narrativas;

- *fase dos relatos escritos*, quando a forma da narrativa escrita encaminha à reflexão sobre o que orientou as escolhas dos sujeitos e possibilita o compartilhamento da experiência pessoal com o grupo.

A partir daí, elaborei uma adaptação desse método que, de acordo com minhas necessidades comporia o cronograma com os seguintes passos:

.1º encontro.

Apresentação da oficina à turma, especificando objetivos, apresentando cronograma, verificando disponibilidades de tempo, inscrevendo interessados. Com minha fala inicial (com uma pequena história a respeito de minha relação com os livros durante a infância), instigaria os interessados a começarem a resgatar suas lembranças nesse sentido e pediria que, em nosso próximo encontro, levassem objetos, textos, imagens, enfim, referências desses *matriciamentos* suscitados.

.2º encontro.

Compartilhamento das referências resgatadas, como potencializadoras para as narrativas orais. Narrativas individuais acerca da presença (ou não) dos livros na infância dos sujeitos, com posterior discussão no grupo a respeito do que foi compartilhado. Lançamento da proposta da elaboração de um livro pessoal, montado a partir dessas narrativas. Os livros poderiam relatar o mais fielmente possível o narrado ou, ainda, acrescentar novos elementos às histórias, a partir de novas lembranças que, possivelmente, poderiam emergir do compartilhamento das referências com o grupo.

.3º encontro.

Elaboração de uma narrativa escrita a partir das narrativas orais compartilhadas, provavelmente acrescida de elementos que, originalmente, não apareciam no relato oral. Definição da proposta do livro, cujo conteúdo seria composto, basicamente, pela narrativa escrita. Elucidação de possíveis dúvidas a respeito da elaboração do livro pessoal, com a determinação do prazo de entrega.

.4º encontro.

Com espaço sugerido de duas semanas, a fim de viabilizar a confecção do livro pelas alunas, o quarto encontro determinaria o fechamento da atividade, com avaliação por parte dos envolvidos e reflexão sobre a possibilidade desse tipo de intervenção ser reproduzido e estimulado na atuação pedagógica das alunas-professoras.

2.3.1 (Mais uma vez) Era uma vez...

Originalmente composta conforme expus, a proposta da oficina teria início em 20 de maio de 2006²⁰ e término previsto para, no máximo, meados de junho. Com o cronograma aceito pelas coordenadoras do Programa encaminhei-me até Canguçu numa fria tarde de maio para o primeiro contato com o grupo, acompanhada por minha orientadora.

Dia 20 de maio – 1º encontro

Numa turma com mais de cinquenta alunos, fui recepcionada por um grupo pequeno. Soube, então, que as aulas de sábado à tarde terminavam cedo. Muitos dos alunos eram do interior de Canguçu ou de outras localidades, como Piratini, por exemplo. Cerca da metade da turma retornava, portanto, mais cedo para suas casas, aos sábados. Naquela tarde, apesar de termos agendado anteriormente a visita, contávamos com a presença de aproximadamente metade da turma.

Optamos, então, por lançar a proposta e verificar que tipo de aceitação teríamos. O número de participantes ficaria atrelado ao número de alunos interessados na proposta. Após as apresentações formais, feitas por parte de Olanda, apresentei lâminas, que passaram de mão em mão, com os objetivos do projeto-formação e com o nosso cronograma. Fiz, oralmente, um breve resumo da minha história com os livros e esperei que os interessados se manifestassem.

Para minha surpresa, a quase totalidade do grupo ali presente (cerca de vinte e cinco pessoas) demonstrou interesse em participar da pesquisa. Percebi de pronto que seria necessário um outro critério de seleção para reduzir o grupo, já que não havia tempo disponível para organizar a turma em vários grupos e reunir as vinte e cinco pessoas interessadas (sem contar com os possíveis novos inscritos ausentes naquele dia), o que tornaria inviáveis o compartilhamento das narrativas e um diálogo consistente entre todos os envolvidos. Ainda assim, parecia-me complicada a idéia de excluir interessados em participar, visto que, nesse nosso primeiro contato, no mínimo duas das alunas, estimuladas, já começavam a contar suas histórias, dando a pista do quão ricas prometiam ser aquelas narrativas. Nesse

²⁰ O projeto-formação, desde sua apresentação até a última reunião presencial, foi compreendida entre os meses de maio e novembro de 2006.

momento, eu não fazia idéia de que fatores externos acabariam selecionando, por mim, o grupo definitivo que me acompanharia...

Dia 28 de julho – 2º encontro

Muitos desencontros, atravessamentos, *e-mails* perdidos e ajustes de cronograma aconteceram até que, dois meses depois, eu conseguisse fazer novo contato com os sujeitos de pesquisa. Retomadas as comunicações com a coordenação do Programa Especial, em 28 de julho encaminhei-me até Canguçu para novamente conversar com os alunos.

Após tanto tempo afastada, considerei necessário reapresentar o projeto desde o início, até porque não tinha certeza de quais dos alunos presentes haviam tomado parte em nossa primeira conversa. O que me dava respaldo era unicamente aquela lista com cerca de vinte e cinco nomes de possíveis interessados. Nova exposição da oficina, agora para um auditório lotado de gente e muitos pares de olhos que não encontravam os meus. Tentando explicar todos os percalços que haviam impossibilitado nosso contato por tanto tempo, refiz o convite. Para minha surpresa e frustração, quase não houve reação da platéia silenciosa. Muitas dúvidas me acompanhavam naquele momento. Teria eu exposto minhas intenções rápido demais? Será que não havia sido clara e receptiva como da primeira vez? Olanda, que desde o início intermediara meu contato com os alunos, tomou a lista e começou a chamar, pelo nome, os inscritos originalmente, questionando quem ainda participaria. Após a décima negativa seguida eu, simplesmente, não sabia como proceder. Apenas uma das alunas que, no primeiro encontro, começara a lembrar espontaneamente fatos de sua infância, ainda demonstrava o mesmo interesse pelo projeto. Uma ou duas pessoas mais ergueram as mãos, sem muito entusiasmo.

Olanda passou, então, a defender a proposta quando, interrompendo-a, enfatizei que nossos encontros deveriam resumir-se a mais três dias, possivelmente com intervalos quinzenais, e garanti que o que faríamos seria, basicamente, conversar, o que não exigiria um tempo maior de cada um dos interessados. A seguir, fui até o saguão da secretaria e esperei – aparentemente tranqüila – que os interessados viessem esclarecer dúvidas e conversar.

Cerca de dez minutos depois, eu tinha em mãos uma lista com doze nomes e um pequeno grupo ávido por explicações. Formava-se, assim, sem que eu

precisasse elencar outro critério que não o interesse genuíno e persistente, o grupo que me acompanharia pelos próximos meses. Composto de onze mulheres e um homem (que optaram por identificarem-se, ao longo do trabalho, por seus nomes próprios), a principal preocupação do grupo girava em torno do tempo que teriam de dispor para nossas conversas. Tendo aulas concentradas nas sextas-feiras à noite e nos sábados pela manhã e início da tarde, qualquer turno perdido caracterizava-se por conteúdos e trabalhos atrasados.

Mais uma vez, Olanda veio em nosso socorro. O semestre estava sendo encerrado e, no semestre seguinte, dependeríamos apenas da organização do cronograma das aulas para que nenhum aluno ficasse prejudicado. Eles seriam liberados das aulas nos dias dos encontros, planejados para datas em que nenhuma apresentação de trabalho ou conteúdo importante fosse ministrado. Assim sendo, despedi-me com novo fôlego de meus – finalmente – sujeitos de pesquisa. Ficara acertado entre nós que, assim que as aulas retornassem, entraríamos em contato, para definirmos nosso próximo encontro. E que, preferencialmente, eles iriam para nossa próxima reunião munidos de quaisquer objetos, livros, histórias, memórias que tratassem do objetivo principal de nossa oficina, conforme havia exposto a eles em maio: “Resgatar referências importantes na formação dos professores e verificar até que ponto os livros infantis fazem parte dessa trajetória”.

Dia 15 de setembro – 3º encontro

Infelizmente, entre novos ajustes de cronograma, o período de férias da turma e algumas datas que nunca se encaixavam, somente um mês e meio depois consegui reunir-me novamente com o grupo. Felizmente, tanta espera pelo novo semestre foi válida. As alunas tinham, agora, as sextas-feiras livres, destinadas apenas a orientações individuais de seus trabalhos de conclusão de curso. Em contrapartida, essa folga no cronograma significava que nem sempre as encontraria lá nesses dias e, ainda, estando em épocas de finalização do curso, mais difícil seria propor qualquer coisa que demandasse dedicação de tempo fora do horário de nossas reuniões.

Apesar de tudo isso, nosso primeiro dia efetivo de conversa foi extremamente válido. Munida da ajuda de uma pessoa que pudesse gravar em vídeo a intervenção, para que nenhum detalhe se perdesse, de um pequeno diário

de campo, que já havia começado a ser preenchido naquele longínquo mês de maio e carregando comigo algumas de minhas referências de infância, iniciamos o trabalho.

Do grupo de doze inscritos, apenas oito pessoas compareceram. A elas juntou-se uma nona que, apesar de não estar inscrita, queria participar. Assim nos juntamos Ana Lúcia, Cleni, Dirlei, Ivoni, Joziane, Marivone, Vera Lúcia, Verléia, Zuleica e eu, e, em torno de uma roda, começamos a conversar. Nenhuma delas carregava consigo qualquer objeto, texto ou fotografia. Quase dois meses depois de nossa última conversa, eu não sabia sequer se lembravam de meu pedido.

A idéia de partir das narrativas orais, suscitadas através da disposição em roda (Warschauer, 2003) e do compartilhamento de lembranças, foi o ponto de partida da oficina. Ênfase essa disposição e esse contexto, que foram improvisados devido às condições que o espaço nos proporcionava²¹, valorizando o que defende a autora ao tratar a Roda como

o símbolo para viabilizar o diálogo, a troca de experiências, a construção de conhecimentos com sentido para seus sujeitos, a relação entre o que fazemos e o que falamos, entre teoria e prática: espaço para a formação profissional em sintonia com a pessoa e seus valores (WARSCHAUER, 2003, p.84).

Com o intuito de motivar os participantes sem necessariamente ter de partir de perguntas preestabelecidas ou outros instrumentos similares, após expor novamente o objetivo do projeto-formação (que já havia sido explicado nas duas ocasiões nas quais fiz a apresentação da proposta), compartilhei com elas parte de minha trajetória, através do texto que abre o projeto de qualificação desta pesquisa. Dessa forma, tentei estimulá-las a, partindo de minhas próprias referências e minhas lembranças, resgatar suas próprias referências e, assim, potencializar discussões.

Cabe ressaltar que nosso projeto-formação se deu na forma de uma oficina na qual eu, como ministrante, permiti-me interagir com os sujeitos, e não apenas ouvi-los. Compartilhando recordações e sentimentos, ou destacando suas falas

²¹ Nossas reuniões aconteciam no saguão que antecedia a sala de aula (um amplo e novo auditório) da turma. Fica no quarto andar de um prédio novo da cidade de Canguçu, que abriga ainda as Secretarias Municipais de Saúde e Educação. Tal saguão é o ponto de encontro entre a escada de acesso, a sala da secretaria, o pequeno corredor que leva aos banheiros e à cozinha, e finalmente, ao auditório. Ficávamos expostos, assim, ao constante fluxo de pessoas, a conversas paralelas, enfim. Ainda assim, conseguíamos nos sentar à volta de um balcão semi-circular, que nos permitia uma disposição quase em roda em que era possível a cada um do grupo visualizar os demais. Acredito que isso tenha sido muito importante na interação entre os membros do grupo.

quando pontuavam situações em que evidenciavam meu objetivo principal, busquei despertar, neles, a percepção da importância de seus repertórios/reservatórios e da maneira como eles aparecem em sua trajetória profissional, bem como nos incentivos e nas iniciativas que apresentam a seus alunos. Isso se torna claro na gravação das falas, apresentadas integralmente no CD-rom *O contado*.

As narrativas individuais, que acabaram sendo enriquecidas pelo grupo, a partir de lembranças potencializadas pelo ato de ouvir o outro, deram origem a um diálogo ao final desse encontro. Algumas participantes retomaram seu ambiente escolar e descreveram como os livros eram ali dispostos, se eram ou não acessíveis aos alunos. Além disso, contextualizaram a escola de sua infância para, logo, passarem a descrever a maneira como proporcionavam a interação de seus alunos com os livros. A pertinência desse tipo de abordagem é reforçada mais uma vez nas palavras de Warschauer (2001).

A narrativa de uma experiência singular, vivida em contextos particulares, pode servir de exemplo, ou de conselho, como diz Walter Benjamin, a outras pessoas, em seus contextos próprios pois, apesar de as histórias não se repetirem, os contextos se ligam, compondo uma rede pela qual transitam seus significados (p.23).

Dando continuidade à nossa discussão final desse encontro, conforme a metodologia aplicada, ao ouvirem meus comentários a respeito da intervenção por mim realizada em minha pesquisa para o trabalho de conclusão de curso da faculdade, as alunas transpuseram aquele ambiente por mim narrado para a realidade de suas salas de aula, ao descreverem as dificuldades e as escolhas feitas na maneira como intermediam o contato dos alunos com os livros.

Citaram, ainda, situações em que, ao perceberem a individualidade de alguns alunos que não apresentavam o mesmo desenvolvimento ou o mesmo interesse da média dos colegas, conseguiram estimulá-los de outras maneiras e, desse modo, fazer com que aumentassem seu rendimento.

Aproveitei o momento para ressaltar o que o compartilhamento das histórias suscitou: as lembranças potencializadas pela fala do outro, as relações que agora conseguiam ensaiar, conscientemente, a partir da recordação daquilo que por vezes estava há muito esquecido, o compartilhamento de mesmas referências... Congratulei-me com elas, ainda, pela iniciativa apresentada por várias de já trabalhar há mais tempo com os alunos na confecção de livrinhos. Tal procedimento,

considero, delega às crianças o papel de autores, destacando seus feitos e estimulando-os a produzir e interessar-se, cada vez mais, pelos livros (a presença desse estímulo, que surge tanto nos resgates de suas infâncias quanto nas atividades que propõem a seus alunos, acabou tornando-se um dos *núcleos de sentido*, conforme é trabalhado nos capítulos seguintes, como a *construção da autoria*, a partir de Warschauer).

Convidei-as, finalmente, a escrever suas narrativas, da forma que melhor lhes apossasse, buscando recontar tudo aquilo que, durante nosso encontro, (re)surgiu em suas falas, enriquecendo-as, ainda, se esse fosse o caso. Ressaltei que a narrativa escrita seria o conteúdo dos livros que elas próprias confeccionariam, acrescida ou não de imagens e outras referências. E que, a partir daí, das experiências que elas já tinham com seus alunos e dessa nossa atividade, pudessem estimular, ainda mais, as crianças.

Algumas comentavam que já conseguiam “enxergar o livro”. Tiraram dúvidas em relação ao conteúdo exato que deveria ser apresentado, à forma, à maneira de entregar. Tentei explicar que eram livres para construir a proposta do modo que achassem melhor.

Combinamos novo encontro para a semana seguinte, quando elas me entregariam as narrativas escritas, e mais outra data, possivelmente em um prazo de quinze dias, para a entrega do livro. Com as várias questões levantadas, notei alguma insegurança e abri a possibilidade de um encontro a mais, antes da entrega final, para que pudessem me colocar a par do andamento da confecção do livro e obter esclarecimentos novamente. Aparentemente mais tranquilas a partir dessa possibilidade, despedimo-nos.

Dia 22 de setembro – 4º encontro

Uma semana depois, duas participantes inscritas originalmente, mas que não haviam comparecido ao encontro sobre as narrativas escritas, juntaram-se ao grupo. Cândida e Mara justificaram sua ausência e mostraram-se muito interessadas em compreender o que estava sendo proposto. Apesar do que havia sido combinado no encontro anterior, apenas Ana Lúcia, Marivone e Verléia entregaram as narrativas escritas. Várias participantes traziam consigo rascunhos, ou pretendiam tirar dúvidas antes da entrega final. Era recorrente a observação “eu não sabia se era assim que

deveria fazer...”. Aparentemente, a proposta aberta, sem regras específicas, deixava-as inseguras quanto à forma de apresentação e o conteúdo dos livros pessoais. Mais uma vez, tentei explicar a proposta (a degravação comentada em *O Contado* explicita melhor esse episódio), e combinamos que, no final de semana seguinte, um professor se encarregaria de recolher as narrativas restantes para que eu pudesse ter acesso a elas, sem necessitar deslocar-me até Canguçu, apenas para isso.

Nesse dia, o retorno das narrativas orais apareceu na forma de algumas referências, agora materiais, compartilhadas. Um livro de causos e poesias – escrito, de próprio punho, por um amigo do pai de Cleni – enche os olhos de todos. Caligrafia impecável, índice e páginas determinados, além do registro de nascimento de Cleni e seus irmãos, acrescentados por seu pai ao longo dos anos, é uma das “reliquias” compartilhadas. Marivone anexa à sua narrativa escrita um livrinho produzido por um de seus alunos, nos idos de 1992. Meus objetivos começavam a delinear-se fortemente. A descrição em detalhes desses e outros objetos, além de imagens e comentários, podem ser consultados em *O Contado*.

Nossa conversa nesse dia, totalmente espontânea e afinada com todas aquelas imagens que emergiram no encontro anterior, reservava-nos outras surpresas. Uma “quadrinha” produzida por uma das participantes a partir de uma situação cotidiana contada com muito bom humor tinha fortes chances de virar conteúdo em sala de aula (exposta, também, no CD-rom, volume virtual deste trabalho). Histórias em comum, referências recorrentes a mais de uma pessoa, nomes de livros, personagens e cartilhas brotavam. E brotavam, igualmente, dúvidas em relação ao que deveria constar exatamente no conteúdo dos livros. Embora eu explicasse que as escolhas deveriam ser feitas por elas, que o conteúdo partia de suas narrativas e que podia ser acrescentado com histórias, fotografias, desenhos que julgassem pertinentes, elas pareciam muito preocupadas em “fazer do jeito certo”. Assim, combinamos um encontro, dali a duas semanas, em que levariam suas idéias, pensariam em como dispor as informações, e eu ajudaria a concretizar o que haviam imaginado. Nada além disso. Elas pareceram mais tranqüilas com essa possibilidade de “auxílio técnico”, e depois de gravar em vídeo os objetos e lembranças trazidos para aquele encontro, despedimo-nos mais uma vez.

Dia 6 de outubro – 5º encontro

Com os prazos estreitando-se e a cabeça fervilhando a partir dos dados já colhidos, dirigi-me novamente a Canguçu, considerando quais seriam as dúvidas e inquietações que me esperavam. Para minha surpresa, apenas três alunas estavam à minha espera. O avançar dos meses preocupava não só a mim, mas também a elas, com a conclusão do curso aproximando-se cada vez mais. Compromissos acadêmicos, horários apertados e nossa impossibilidade de comunicação direta nos intervalos entre os encontros haviam impedido que me avisassem de um seminário, em Pelotas, para o qual muitas se haviam inscrito.

Mas, afinal, meu deslocamento não fora em vão. A visita serviu para tirar, ainda, algumas dúvidas de duas alunas em relação ao livro e para perceber que Ana Lúcia, uma daquelas que primeiro compartilhara suas referências, parecia estar perdendo o estímulo. Bastante preocupada com situações cotidianas dentro de sala de aula, dizia não ter cabeça para pensar em livro, argumentava que não sabia desenhar e que, apesar de ser muito boa contando e escrevendo histórias, não sabia fazer livros. Respeitei seus atravessamentos e, pedindo que transmitissem o recado às várias colegas ausentes, despedi-me combinando que a definição do dia de nosso encontro final seria confirmada mais tarde, individualmente, por telefone.

Dia 18 de novembro – 6º encontro

A proximidade do final do ano e, com isso, do recesso acadêmico diminuía nossas possibilidades de encontros. Vários seminários que não podiam ser adiados afastaram-me durante mais de um mês, do grupo em Canguçu. Confesso que, após tantos desencontros, eu estava desestimulada e parecia não enxergar os dados que se apresentavam.

Questionava minha metodologia, meus instrumentos de coleta, a validade da formação daquele grupo, o real interesse e a possível contribuição que a oficina traria para elas. Mas a degravação de nove narrativas orais, a coleta de até então nove relatos escritos, o registro das referências, como os livros e cartilhas compartilhados com o grupo, voltaram a recheiar meus dias. De tantos dados, emergiam dois *núcleos de sentido* (MINAYO, 1993) recorrentes em cada fala, em cada escrito: o “**lido**” e o “**contado**”. Partindo deles, obviamente, outros núcleos

poderiam ser extraídos e muitas explicações emergiram, mas a explicitação dos livros que eram lidos e das histórias que eram contadas estavam sempre ali.

Assim, surgia parte do título final deste trabalho: o lido e o contado formando formadores. As análises, conforme pode ser conferido adiante neste mesmo volume, tomaram corpo. E, desse modo, quando retornei para o último encontro com a turma, na ensolarada tarde de 18 de novembro, todas as pedras do trajeto percorrido até ali deixavam de ser obstáculos e passavam a ser marcos que destacavam, mais do que as limitações impostas – ou escolhidas – que ditam nossos passos, a possibilidade de instaurar uma nova marcha. Mais do que as dificuldades em se lidar com o outro e conosco, a riqueza que emerge da insistência (ou persistência) dessa relação. Portanto, muito grata e com uma proposta derradeira alimentada junto à minha orientadora, encontrei onze de meus sujeitos²², naquele último encontro.

Três livros estavam prontos. Verléia, Ivoni e Mara apressaram-se em me mostrar. Além delas, quase todas as outras traziam um esboço do que estavam fazendo ou, ainda, o livro quase finalizado, esperando a “necessária” aprovação. “Será que era assim, Ana?”. A meu pedido, muitas traziam, também, as referências já compartilhadas para novo registro, ou algumas inéditas. Surgiram fotos, cartilhas, ilustrações de histórias bíblicas... Dúvidas tiradas, com exceção de Ana Lúcia, todas encaminhavam seus projetos. Desculpavam-se pela falta de tempo, lamentavam que nossa oficina estivesse acontecendo justamente em um semestre tão conturbado. Eu, igualmente, desculpava-me por alguma falha na comunicação e propunha, como fechamento de nossas atividades, ainda mais uma atividade. Com tantos desencontros e percalços, tinha medo de que algo tivesse “ficado para trás”. Assim, expus a idéia que surgira de uma reunião de orientação. Propus que eu lhes enviasse uma carta (que é também parte de *O Contado*), na qual faria algumas perguntas, comentaria alguns detalhes sobre a participação de cada uma e proporcionaria que, ao responder-me, elas complementassem ou criticassem o que achassem pertinente. Todas pareceram gostar da idéia.

²² Nesse encontro, Cândida, que havia ingressado no grupo junto com Mara, veio informar-me que desistira de participar. Problemas pessoais a afastaram de nosso terceiro encontro e ela já não via validade em continuar, tendo realizado apenas uma das etapas da oficina. Fechava-se, assim, o grupo com dez alunos participantes: Ana Lúcia, Cleni, Dirlei, Ivoni, Joziane, Mara, Marivone, Vera Lúcia, Verléia e Zuleica.

Ali, presencialmente, muitas destacaram pontos positivos de nossos encontros: a possibilidade de recordar suas histórias, mesmo que nem sempre agradáveis. A disponibilidade de alguém de fora em compartilhar suas referências e seus conhecimentos, enriquecendo a “bagagem” delas. A valorização de algumas escolhas profissionais feitas que, compartilhadas, percebiam serem válidas. A reflexão acerca da importância dos livros em suas vidas, inclusive, pela ausência, em várias circunstâncias. A valorização de professores do passado e, também, a tomada de consciência da falta de estímulo que alguns deles lhes devia.

Entre congratulações e felicitações, entre agradecimentos e promessas de um encontro futuro, até mesmo o convite para a defesa deste trabalho, despedi-me pela última vez de meus sujeitos, já antecipando a falta que sentiria daquele contato.

2.3.2 e depois...

Conforme ficara ali combinado, eu enviaria, pelo Correio, as cartas e esperaria que Olanda recolhesse e me enviasse todos os livros que faltavam. Os dias foram passando e, apesar de minha postagem das cartas para cada um datar do dia 7 de dezembro, o Natal se aproximava, e eu não recebia notícias sobre os dados que faltavam.

Finalmente, por volta do dia 20, recebi um presente de Natal antecipado: um grande envelope contendo (quase) todos os livros restantes. Um deles chegou em minhas mãos, ainda, na semana entre o Natal e o Ano Novo; e o derradeiro, na primeira semana de janeiro de 2007. Deste modo, eu completava meus dados de pesquisa que constavam de:

- **nove narrativas orais**, extraídas no encontro do dia 15 de setembro de 2006, das alunas: Ana Lúcia, Cleni, Dirlei, Ivoni, Joziane, Marivone, Vera Lúcia, Verléia e Zuleica.

- **onze narrativas escritas**, recolhidas a partir do dia 22 de setembro de 2006, na seguinte ordem: Ana Lúcia, Marivone e Verléia, que entregaram na data proposta, dia 22. Cândida (que acabou não entrando nas análises por sua desistência em participar), Cleni, Joziane, Ivoni, Mara e Vera Lúcia, que entregaram, na semana seguinte, ao professor Fernando Kieling que, então, encaminhou a mim os textos. E, finalmente, Dirlei e Zuleica, os quais me encaminharam suas produções textuais no momento da entrega dos livros, pelo correio.

- **nove livros pessoais**, que me foram entregues, conforme exposto anteriormente, por todas as alunas com exceção de Ana Lúcia.

- **três cartas em resposta à minha**, de Joziane, Dirlei e Zuleica. Como apenas a de Dirlei responde, de alguma maneira, aos meus questionamentos, optei por reproduzir apenas essa, que pode ser visualizada em *O Contado*.

Assim, ouvi as professoras-alunas mais extrovertidas e espontâneas (aquelas cujo narrar é um exercício cotidiano e prazeroso, as verdadeiras “contadoras de histórias”), li as mais tímidas e reflexivas (que esperaram pelo suporte físico e dedicaram às palavras escritas os detalhes de suas lembranças) e saboreei as mais criativas (que, no *projeto de si*, aplicaram ao livro sua dedicação e explicitaram imagetivamente suas memórias, registraram originalmente suas histórias, coloriram e ilustraram suas trajetórias, em vários tamanhos, diversas cores, diferentes suportes). As cartas, que deram a derradeira oportunidade de, transcorrido algum tempo, visitar o que foi dito e escrito, completando, corrigindo ou preterindo o que quer que fosse, foi opção de poucas. Talvez porque a maioria já havia dito tudo, ou possivelmente porque algumas necessitassem, ainda, de mais tempo para maturar tudo que emergiu de nosso *Era uma vez...*

Explicitado o trajeto e seus desvios, que acabaram por compor um mapa que me conduziu eficientemente ao percurso que escolhi, cabe, agora, citar aqueles que, por vezes, andaram ao meu lado e, basicamente, deram-me suporte ao longo deste trabalho. Apresento, a seguir, suas palavras e minhas reflexões, compondo as intersecções dessas estradas, para, então, chegarmos juntos às minhas (já esboçadas) descobertas.



E era sempre a mesma história...

Cada vez que a malvada madrasta da Branca de Neve se olhava no velho e sábio espelho, a mesma pergunta se repetia:

“Espelho, espelho meu... existe no mundo alguém mais belo que eu?”.

Eta questionamentinho reducionista...

E o pobre espelho, cansado daquela pergunta, tentava explicar para a rainha má que nas sombras escondem-se, por vezes, outras imagens, ainda mais importantes e significativas do que essas que facilmente se expõem. Mas não adiantava.

A rainha, narcisista, só queria saber de acabar com a pobrezinha da enteada, que há muito tempo havia percebido que espelhos, por vezes, têm de ser quebrados para que os verdadeiros reflexos possam emergir de seu interior.





3 “Caminhando para si” e com os outros... (Auto)formação e Imaginário

Um dos paradoxos das situações educativas consiste nesse ponto em que as demandas de formação, formuladas de início, não são uma garantia de que haja, de fato, formação, se se compreende formação no sentido em que a pessoa é afetada, tocada, empurrada, perturbada pela situação educativa, o que exige, de início, que se transforme, se enriqueça, se afirme ou se desloque, em uma palavra, que um projeto se forme, se construa, evolua (JOSSO, 2006, p.29).

Ao falar de formação, falo também da minha própria, sendo eu mesma exemplo da (auto)formação e da *invenção de si* defendida por Josso (2004, 2006). Tanto pelos caminhos que me levaram a descobrir-me professora, quanto pela postura reflexiva que sempre adotei, ao descobrir-me leitora (apaixonada pelos livros), designer (fazedora de livros), comunicadora (preocupada com o que se comunica e o quanto se conhece de quem recebe nossas mensagens), mãe (encantada e preocupada com tudo o que minha filha apreende e com as heranças que já traz consigo), pesquisadora (comprometida em compartilhar conhecimentos adquiridos em todas essas frentes).

Nessa explicitação (auto)biográfica que faço de mim mesma e de minhas reflexões constantes, não são apenas flores o que colho. Pensar-se implica expor-se, rever-se, criticar-se sempre. O que pode ser também doloroso. Independente do que se apreende daí, há sempre um aprendizado. E, nesse sentido, meu trajeto cruza com o dos sujeitos de minha pesquisa, e, em determinados momentos, trilhamos juntos essa dupla jornada: ora sou formadora, ora sou sujeito em formação. Com a diferença de que, se por meu lado exponho minhas matrizes, meu repertório e meus reservatórios, justificando minhas escolhas como pesquisadora, em meus sujeitos busco experiências específicas que espelhem escolhas profissionais e posturas distintas enquanto formadores em formação. De acordo com Josso (2006), esse tipo de abordagem metodológica representa uma inovação

pedagógica e reforça a relevância das individualizações das aprendizagens e da formação, o que se bem trabalhado, “pode levar a um autêntico processo de individuação” (p.21).

Trabalhar sobre relatos de “história de vida” no campo das ciências humanas e na interpretação interativa com seus autores é uma revolução metodológica que constitui um dos signos de emergência de dois novos paradigmas: o paradigma de um conhecimento fundamentado sobre uma subjetividade explicitada, ou seja, consciente de si mesma, e o paradigma de um conhecimento experiencial que valoriza a reflexividade produzida a partir de vivências singulares. Trata-se, entre outras coisas, de dar uma legitimidade para a subjetividade explicitada, fora de seus territórios reconhecidos na literatura, nas artes e nas psicologias analíticas (JOSSO, 2006, p.21).

Ao iniciar o capítulo sobre formação e (auto)formação com essa citação, reforço as escolhas metodológicas feitas durante esta pesquisa, bem como saliento sob que perspectiva teórica – e paradigmática – fundamento minhas escolhas. Totalmente consoante não só com os preceitos defendidos pelas teorias do imaginário (e aprofundados nas páginas que se seguem), como também com minha própria trajetória desde que me inseri, em 2003, pela primeira vez no campo da pesquisa, encontrei em Marie-Christine Josso (e, mais tarde, em Cecília Warschauer e Elizeu de Souza) embasamento teórico para minhas intimações e novas pretensões como aprendiz de pesquisadora.

Assim sendo, ao voltar-me para a discussão teórica de minha linha e temática de pesquisa, opto por fazê-lo, principalmente, a partir da perspectiva de formação e (auto)formação como *projeto e invenção de si*. Esse aspecto está amparado pela concepção biográfica da formação e das aprendizagens (JOSSO, 2004; 2006), em sincronia com os estudos do imaginário no que se refere aos *reservatórios* do imaginário humano. Além da referida autora, encontro em Warschauer (2001) a contribuição do conceito de “roda” como oportunidade formativa e, em Souza (2006), o aprofundamento da discussão sobre as narrativas escritas como prática de formação/investigação.

Para tentar a aventura de viver no desafio da invenção de si haveria caminhos já disponíveis? Seria contraditório propor qualquer itinerário do que seja isso. Parece-me que podemos, simplesmente, adiantar três condições favoráveis: cultivar, exercer, colocar em prática sua criatividade cotidianamente, desenvolver sua capacidade de atenção consciente e de observação às emergências interiores freando nossa tendência ao julgamento e a interpretações imediatas e nutrir seu imaginário em fontes culturais das mais variadas possíveis (JOSSO, 2006, pp.36-7).

Já nos primeiros capítulos de seu livro *Experiências de vida e formação*, Josso (2004) apresenta uma imagem, o *caminhar para si*, a qual converge, sob diversos aspectos, para a construção deste trabalho. Apropriar-me de tal conceito já foi, originalmente, um alento quando trilhava os rumos que levavam minha produção de projeto de pesquisa à dissertação, propriamente. Naquele momento de reflexão, percebi que esse “ir ao encontro de si visa a descoberta e a compreensão de que viagem e viajante são apenas um” (JOSSO, 2004, p.58).

Reforça-se o quão consoante tal imagem se faz desde a metáfora que acompanha minha produção (o “meio-caminho”, as pedras no caminho e a retomada de minha própria trajetória, calcada em estudos mais específicos do imaginário a partir dos *matriciamentos* e do *reservatório e motor*), até a maneira como meu percurso como sujeito e pesquisadora se entrelaça aos percursos de meus sujeitos e à minha própria pesquisa. É um pensar-se e um pensar sobre constantes, de forma que, por vezes, já não fica claro onde começa um e onde termina outro. Como não creio que pudesse ser e fazer-me pesquisadora de outra forma, o que antes exasperava, hoje conforta, ainda que busque constantemente uma certa distância do que colho (e escolho), para que possa melhor refletir acerca das descobertas que o caminhar me traz.

Também pertinente e convergente a esse tipo de abordagem é a postura de Nóvoa (1992) ao afirmar que

há um redirecionamento das pesquisas e das práticas de formação a partir da obra de Ada Abraham – *O professor é uma pessoa*, publicada em 1984. Desde então os percursos profissionais, as biografias e autobiografias docentes ou mesmo o desenvolvimento pessoal dos professores passou a fazer parte da literatura, das pesquisas e das práticas acadêmicas. Na base de todas elas está presente a questão da Subjetividade, com diferentes enfoques, como articuladora de novas formulações teóricas e conceituais (p.20).

Essa preocupação com a dimensão pessoal do professor remete-nos também à postura (auto)reflexiva do docente nas novas perspectivas paradigmáticas em autores como Alarcão (1996), para quem, mais do que refletir sobre a instituição escolar, deve-se refletir sobre a vida que ali pulsa, dialogar sobre frustrações e problemas, sucessos e fracassos. Deve-se, principalmente, dialogar com os pensamentos, próprios e de outrem. Mais uma vez, convergem abordagens, e centra-se a relevância do conhecimento e do (auto)conhecimento do professor.

Ao nomear metodologicamente sua abordagem como *pesquisa-formação*, Josso (2004) ressalta que a formação, do ponto de vista do aprendente, passa pelo desenvolvimento de uma capacidade de apropriação e não basta que os sujeitos discutam apenas o que é momentaneamente exposto, por exemplo, em uma entrevista. “É ainda necessário que eles possam classificar as experiências que subentendem os seus pontos de vista e que sejam capazes de dar conta do seu processo reflexivo, aqui e agora, sobre estas experiências” (p.63).

A autora confirma a pertinência desse conhecimento de si mesmo; o que se busca não é apenas entender a formação a partir do que se experencia ao longo da vida, mas sim tomar consciência de si mesmo como sujeito – mais ou menos ativo – de acordo com as circunstâncias e, a partir daí, tomar as rédeas das escolhas e objetivos de vida pela possibilidade de uma auto-orientação

que articule de uma forma mais consciente as suas heranças, as suas experiências formadoras, os seus grupos de convívio, as suas valorizações, os seus desejos e o seu imaginário nas oportunidades socioculturais que soube aproveitar, criar e explorar, para que surja um ser que aprenda a identificar e a combinar constrangimentos e margens de liberdade (p.58).

O retorno ao cotidiano, a sensibilidade (e, mais, a subjetividade) como fonte de conhecimento, a relevância do contexto em que se insere o indivíduo, todos esses aspectos, abordados por Maffesoli (2001), relacionam-se diretamente com tudo o que me move e com a maneira como me inseri, inicialmente, nesse âmbito acadêmico de pesquisa, a partir das pesquisas de graduação e, mais especificamente, dos estudos sobre recepção.

No momento em que passei a buscar referências que abordassem exatamente a relevância desse contexto, desse entorno, do repertório e dos *matriciamentos* que os sujeitos dos processos comunicacionais e, agora, dos processos pedagógicos, trazem consigo, novas perguntas surgiram. E, assim, coloco-me neste lugar, percebendo que Maffesoli (2001), com sua inteligência e razão sensível, me deu suporte, ao dizer que “ensinar e fruir são os motores da compreensão e da ação. Não é possível mover as coisas, a não ser estando-se, de modo orgânico, ligado à própria natureza das mesmas” (p.194).

O autor reforça a idéia de que sensibilidade e intelecto não devem ser considerados separadamente. Se o *formismo acadêmico* moderno marginalizou o sensível, por todas as razões e imposições de uma época, tal erro epistemológico

vem sendo corrigido, aos poucos, quando se percebe que o indivíduo, com todas as suas peculiaridades, e o próprio cotidiano em que se insere, não podem ser negados. É um cotidiano sensível que não pode ser ignorado como fonte possível de conhecimento. Nas palavras do próprio Maffesoli (2001), é assim

que opera o mundo poético do conhecimento: faz sobressair aquilo que é, já, aqui, e dar-lhe um estatuto epistemológico. [...] A partir do momento em que o sentimento é coletivo, e que se vêem suas conseqüências, tanto sociais quanto políticas, para melhor ou para pior, é preciso saber integrá-lo no ato de conhecimento a fim de tornar esse último mais eficaz (p.193).

3.1 ...vislumbrou um novo “saber-fazer”, *Pedagogia simbólica*

Minha intenção ao suscitar nas professoras em formação o resgate de suas memórias, de suas relações de infância com os livros, das imagens que as formam, enfim, de seus repertórios/reservatórios, funda-se na assim chamada por Peres (2005) *Pedagogia Simbólica*²³.

A Pedagogia Simbólica busca reencontrar as fontes mágicas presentes no ato de conhecer; de buscar a si mesmo, na potência da imaginação criadora e simbólica. Aqui reside uma das riquezas dessa abordagem: tomar as fontes míticas e poéticas como símbolos instauradores do ser e ir fazendo-se professor (p.38).

Foi exatamente em busca desses símbolos instauradores, dessas imagens formadoras e propulsoras que parti, ao estabelecer as relações entre os *projetos-busca* e *projetos-obra* (JOSSO, 2006) de meus sujeitos. Desse modo, talvez, fosse possível perceber o quão mais relevante eram suas escolhas em relação ao que expunham, ao que ofereciam aos seus alunos, quanto mais intimamente relacionadas às suas próprias vivências, ao seu próprio imaginário estivessem. E, nesse sentido, partem as análises que apresento no capítulo *Descobrimo em si e nos outros*.

A partir de Peres (2005), busquei “os saberes pessoais como matrizes da profissão docente” (p.28), fazendo, assim, emergir desses *professores-condutores* (JOSSO, 2006) as referências que constroem os “meios-caminhos” pelos quais conduzem seus alunos. Mais relevante, ainda, torna-se tal abordagem, quando se remete a uma época mais longínqua, em que é necessário, segundo Peres (2005),

²³ Conceito cunhado em sua tese de doutoramento, em 1999, a partir da Antropologia do Imaginário de Gilbert Durand.

resgatar a criança que se foi na tentativa de que o professor adulto possa “presentificar os saberes conhecidos e adormecidos que estão subsumidos no profissional que se descobre” (p.29).

Todo o esforço nessa caracterização do professor como uma pessoa única, com seus saberes pessoais, com sua bagagem de vida, com um repertório individual, faz-se no sentido oposto à formatação, à mera reprodução de conhecimentos externos aos sujeitos nos processos pedagógicos, que, durante muito tempo, foram determinadamente vigentes. Ao contrário, a intenção aqui é fazer com que os sujeitos, ativos nesse processo, interiorizem e construam – ou reconstruam – o conhecimento a partir de suas próprias vivências, valorizando-as, compartilhando-as, fazendo delas instrumento pedagógico potencializador de novas e ricas relações.

Essa ruptura proposta supõe, fundamentalmente, o resgate da trajetória da própria aprendizagem, dos saberes pessoais temporais e atemporais, cujo intuito seja a resignificação do pessoal no profissional: uma espécie de leitura das representações imaginárias e simbólicas, como parte de conteúdos fomentadores da formação docente (PERES, 2005, p.39).

Esse modo de “saber-fazer”, calcado nos saberes pessoais, nos *matriciamentos*, valorizando os repertórios que cada professor-condutor traz consigo, ao longo de sua vida, é fértil. Potencializar novos saberes e fazeres através da história de vida de cada um dos envolvidos nos processos pedagógicos permite que novas relações estabeleçam-se a partir de sólidas bases. Nessa perspectiva apresento, agora, a relevância desse resgate das representações das professoras em formação, bem como discuto como as resignificações que surgem durante esse processo podem transformar-se em estímulos para uma nova relação entre formadores e aprendizes, entre memórias e práticas, entre buscas e obras.

3.2 resgatando repertórios/reservatórios... *Narrativas de si*

Ao explicitar a construção da narrativa de vida como possibilidade de formação, Josso (2004) destaca alguns conceitos pertinentes a tudo que venho discutindo até aqui. Acompanhando-a nessa abordagem, Souza (2006) afirma:

A escrita da narrativa potencializa no sujeito o contato com sua singularidade e o mergulho na interioridade do conhecimento de si, ao configurar-se como atividade formadora porque remete o sujeito para uma posição de aprendiz e questiona suas identidades a partir de diferentes

modalidades de registro que realiza sobre suas aprendizagens experienciais (pp.135-6).

Que melhor maneira, senão essa, de colocar os sujeitos de pesquisa em contato com suas memórias e acionar neles dispositivos que os façam transitar entre seus papéis como aprendentes e formadores? Souza (op.cit.) segue afirmando que a relevância, ou mais ainda, a emergência de se utilizarem as narrativas das histórias de vida a partir das experiências educativas nas pesquisas na área da Educação reside exatamente no fato de que, conforme já discutimos aqui, o cotidiano se expressa, sobretudo, na troca de experiências e nos relatos do que é vivido. Além disso, segundo o autor,

as biografias educativas permitem adentrar num campo subjetivo e concreto, através do texto narrativo, das representações de professores sobre as relações ensino-aprendizagem, sobre a identidade profissional, os ciclos de vida e, por fim, busca entender os sujeitos e os sentidos e situações do/no contexto escolar (p.136).

Confirma-se, mais uma vez, a pertinência dessa abordagem aos objetivos que propus e, além disso, as convergências entre a discussão proposta por vários autores. Retomando os conceitos de Josso (2004) a tal respeito, em primeiro lugar a autora fala sobre a necessidade da apropriação na narração, em que o sujeito – ou, no meu caso específico, as formadoras em formação – compreendem e tomam consciência de seu percurso formativo e de todos os momentos significativos que as levaram até ali. Denominados pela autora como *momentos-charneira*, essas situações experienciadas simbolizam rupturas, quebras e, ao mesmo tempo, dobras e articulações que, como uma dobradiça, unem dois momentos distintos da vida funcionando, então, como um “divisor de águas” (JOSSO, 2004, p.64).

Esse conceito, passível de muitas aplicações, apresentou-se diversas vezes nas narrativas de meus sujeitos de pesquisa. Em alguns momentos, creio, alguns deles conseguiram identificar, inclusive, essas situações de ruptura como responsáveis por muitas de suas escolhas. Ao aprofundar essa discussão no capítulo de análise dos dados, espero salientar que considerarei muito significativa a identificação desses *momentos-charneira* como pontos de contato entre muitos dos *projetos-busca* e *projetos-obra* (JOSSO, 2006) dos sujeitos em questão. Digo isso, pois muitas vezes, em desafios explicitados ou dificuldades superadas ao longo de suas trajetórias, aparecem, nas narrativas, o que a autora chama *marcas formadoras*

(JOSSO, 2004), conceito que mais uma vez aproxima-se do que vem sendo discutido pelas teorias do imaginário e, mais especificamente, das discussões de Peres (1999) acerca dos *matriciamentos*.

Várias dessas marcas, muitos desses fios condutores evidenciados, acabaram por caracterizar os *núcleos de sentido* (MINAYO, 1993) que elenquei para analisar os dados colhidos durante a pesquisa de campo. Alguns já ficaram evidenciados nas narrativas orais extraídas em nosso primeiro encontro. Outros necessitaram de maior tempo de maturação e tomada de consciência, o que me levou a vislumbrá-los apenas quando as narrativas passaram a ser escritas. Em alguns casos, pude apenas ter pistas dessas marcas, jamais expostas de forma evidente pelos sujeitos. Mas isso ficará mais claro no capítulo *Descobrimo em si e nos outros*, mais adiante apresentado.

Cabe aqui, ainda, evidenciar esses dois núcleos – o *projeto-busca* e o *projeto-obra* –, que, juntamente com o “*lido*” e o “*contado*”, formam a base de minha análise. Na concepção da autora, ao se tratar de projeto biográfico de formação, lida-se constantemente com “busca” e “obra”. Estabelece Josso (2006) que, durante o *projeto-busca*, “vem um tempo de exteriorização, [...] do sonho que se acaricia no período de nostalgia [...]” (p.32). Aqui, tomo essa busca como sendo o próprio resgate de memória que se propõem meus sujeitos de pesquisa, formadores em formação.

Busca por seu contato com os livros desde suas primeiras lembranças, busca pela relevância que esse repensar-se apresenta hoje, para cada um deles, quando recordam a falta ou o prazer que essa relação representou, lembrada a partir de agora, quando já formadores, e, não mais, quando ingênuas crianças. Busca pelos leitores que foram, pelas formas que encontraram para resgatar a relevância desse papel (ou da falta dele) em suas vidas.

Já o *projeto-obra* dá conta da orientação das percepções e sensibilidades e, nas palavras de Josso (op.cit.), “funciona como um sincronizador entre si e si próprio, entre si e o meio ambiente humano e natural” (p.33). Aqui, escolho-o para nomear a repercussão da busca empreitada, naquele primeiro momento, pelos adultos que, agora, passam de aprendizes a formadores. E, aí, surge o *projeto-referência*, que determina a dialética entre os outros dois.

[...] é preciso ser capaz de distinguir o momento em que a obra desvela ou revela qualquer outra coisa além de antecipações. E o que é desvelado ou

revelado. [...] Onde acredito ir? Onde estou? O que se passa? Será que quero continuar onde cheguei? Outros elementos me são necessários? (p.33)

Embora essa *pedagogia de projeto* (JOSSO, 2006) seja muito mais complexa e possa requerer muito mais amplas definições, tomo aqui esses termos e assumo a maneira como se embricam e, por vezes, torna-se difícil separá-los conscientemente. Como afirma a própria autora, para apropriar-se profundamente do *projeto-referência*, é necessário que se vá além de antecipações. E, no breve tempo que se propôs esta pesquisa, muito inferior aos oito meses, por exemplo, período que propõe Josso em sua metodologia (2004), não me é possível fazer mais do que antecipações e inferências do que seria a repercussão do *projeto-busca* e do *projeto-obra* na vida de meus sujeitos.

A idéia de minha intervenção lança a semente e, a partir da *busca* e de um esboço da *obra*, como ficará claro no capítulo das análises, só me resta esperar que meus sujeitos de pesquisa exercitem mais e mais o *caminhar para si*, enriquecendo não apenas sua (auto)formação, mas também a de seus jovens aprendizes. Retomo aqui e reafirmo o que, já na introdução deste trabalho, eu citava como uma pretensão que não posso ainda confirmar ter alcançado.

Pelo exposto, procuro também justificar a utilização de dois núcleos que apresentam, a cada novo sujeito, e a cada novo tempo em que é utilizado, o caráter provisório do que evidenciam. Como tudo na vida e, principalmente como é de se esperar de um movimento que é constantemente renovado, como o (re)inventar-se e o refletir-se, o que propõe essa abordagem (auto)formativa terá de sempre considerar o caráter provisório de suas revelações.

3.3 ...e (re)carregando motores.

Imaginário e mediação

Ao iniciar a última parte deste capítulo, volto minha atenção ao autor que me contou as primeiras histórias a respeito do Imaginário. E a ele retorno porque, na época ainda estudante de Comunicação, consegui entendê-lo mesmo pelas convergências de sua fala²⁴ para aquilo que passava, então, a movimentar-me teoricamente.

²⁴ Juremir Machado da Silva, também comunicador e inserido nos campos do Imaginário, fez uma fala no II Colóquio Interinstitucional de Educação e I Colóquio de Comunicação, realizado na FaE/UFPeI em outubro de 2003.

Machado da Silva (2004) falava então, ao referir-se ao Imaginário, da *bacia semântica* (assim chamada por Gaston Bachelard), relacionando-a com um lago existencial, um reservatório “para onde derivam todas as imagens, afetos, experiências e sensações, tudo aquilo que dá significado para nossa existência individual ou grupal” (p.22). Por isso, ao longo deste trabalho, ao referir-me aos repertórios – termo muito utilizado em campos comunicacionais –, à bagagem que carregamos e acumulamos ao longo de nossas vidas, associei o termo, que já era recorrente em meu discurso, àquele que primeiramente me fez significar minhas matrizes e referências. Daí falar, recorrentemente aqui, em repertórios/reservatórios.

Mas Machado da Silva (op.cit.) vai, ainda, mais longe. Ele fala que, em determinado momento, o Imaginário passa a ser um motor, que movimenta as águas daquele lago, que “começam a ser canalizadas para nos impulsionar para a ação” e complementa: “o Imaginário é aquilo que determina, de uma forma ou de outra, as nossas ações cotidianas.” (p.22).

Sob essa perspectiva, fica fácil associar ao Imaginário e ao destaque dado ao cotidiano, ao repertório individual e coletivo, as teorias comunicacionais que lidam com o receptor ativo, respeitando e valorizando seu contexto e sua bagagem. A seguir, traço uma breve apresentação de tais teorias, no intuito de explicitar a maneira como creio ser possível conectar meus estudos anteriores às teorias que agora discuto.

Várias abordagens teórico-metodológicas foram desenvolvidas na América Latina a respeito das teorias da recepção. Nilda Jacks²⁵ destaca, em seu artigo *Tendências latino-americanas nos estudos da recepção* (1996), as correntes de *Consumo Cultural*, de Nestor García Canclini; *Frentes Culturais*, coordenada por Jorge González; *Recepção Ativa*, sob coordenação de Valério Fuenzalida e Maria Elena Hermosilla; *Uso Social dos Meios*, de Jesús Martín-Barbero; e *Enfoque Integral da Audiência*, de Guillermo Orozco.

Em algumas delas, como é o caso do Consumo Cultural, o receptor (ou consumidor) não tem qualquer poder, sendo tratado como mero organizador do quadro em que o consumo se produz, “revelando o sentido que o constitui” (JACKS, 1996, p.44). Outras abordagens evidenciam a relevância da cultura e redefinem a audiência de acordo com suas “identidades sócio-culturais” (p.45) quanto à cultura

²⁵ Nilda Jacks é professora da FAMECOS – PUC/RS.

de massa, como é o caso das Frentes Culturais e da Influência Cultural da Televisão. Já para Barbero, no *Uso Social dos Meios*, o receptor é considerado também produtor, o cotidiano é considerado “lugar a ser pesquisado”, e o consumo é uma “categoria de análise”. Mais uma vez, aqui, a situação sócio-cultural é relevante e estabelecem-se, como mediações, o cotidiano familiar, a temporalidade social e a competência cultural. O Enfoque Integral da Audiência também considera a audiência como sujeito constituído “por processos variados, em constante diferenciação”. Aqui, a TV, além do receptor, é, igualmente, uma mediação que leva em consideração o caráter sócio-cultural.

Aproximações podem ser feitas entre tais teorias comunicacionais, e todo o referencial sistematizado até aqui, quando atentamos sobre o papel do que foi vivido por cada um, até então, segundo Josso (2004), é “como experiência transformadora da relação consigo mesmo pela **mediação** com os outros, como da relação com os outros pela **mediação** de si mesmo” (p.61, grifos meus).

Se todas as abordagens resumidas aqui por Jacks foram úteis para que eu pudesse ter uma visão geral de como vem sendo considerado o receptor de acordo com diferentes correntes, um autor em especial definiu para mim, de maneira consistente, a relação entre o receptor e os meios por ele utilizados para significar a mensagem.

Segundo Valverde, em seu artigo *Recepção e Sensibilidade*²⁶, teóricos como Walter Benjamin e Marshall McLuhan já discutiam, há muito, o que recentemente vem sendo chamado de *nova sensibilidade*. Para Benjamin, as “mudanças [na estrutura da recepção] estão, de algum modo, ancoradas em práticas anteriores, numa regressão sem fim” (VALVERDE, 2000). Hábitos originados por diversos meios formulam diferentes *padrões de recepção*, ou diversas formas de sensibilidade. Essa “recepção facultada pela sensibilidade [...] é sustentada pela percepção sensorial, mas não se reduz a ela, uma vez que opera num ambiente discursivo e segundo uma disposição [...], que se traduz em determinados usos e costumes [...]”.

Ainda tratando da percepção e da sensibilidade, cabe destacar as idéias de McLuhan que, como discorre Valverde (2000):

²⁶ Por ter consultado as versões eletrônicas dos textos de Monclar Valverde, não pude situar, por páginas, as citações feitas, sendo necessário recorrer aos textos, que podem ser apresentados em diferentes formatos, de acordo com as padronizações de cada computador.

deslocam nossa atenção dos aspectos conscientes e normativos da cultura instituída para o plano inconsciente, no qual as oposições e contrastes entre elementos significantes têm ainda poder instituinte. Na sua perspectiva, a análise da ação dos meios sobre a sensibilidade enquanto tal é também um reconhecimento de que eles não atuam apenas segundo mecanismos estritamente intelectivos ou sensoriais, mas envolvem aspectos emocionais, que estão na base dos julgamentos de valor geralmente associados a uma determinada tradição (c.f. VALVERDE, 1992, pp.52-53).

Evidencia-se, a partir do autor, a proposta de McLuhan de que o ambiente não pode ser tratado como simples *envoltório* das relações estabelecidas, mas sim como parte ativa do processo de comunicação, “suscitando novos comportamentos e novas formas de atribuições de sentido e valor aos objetos e processos do mundo simbólico” (VALVERDE, 2000).

Outro aspecto que merece destaque para a compreensão da teoria da recepção é o que Valverde (1995) identifica como expressão e instituição de sentido. Mais uma vez de importância fundamental na compreensão das escolhas feitas pelos professores, formadores em formação, tais definições ampliaram, em muito, minha própria visão acerca do processo comunicacional nos idos de 2003, quando tive pela primeira vez acesso a elas, bem como acerca da maneira como se dá a produção de sentidos, em seus diferentes graus.

Para o autor,


cada novo sentido [...] é experimentado como a reiteração modulada de um sentido prévio; refere-se a uma experiência anterior cuja origem se perde numa região nebulosa do passado, nas mais remotas cadeias da socialização pelas quais somos inseridos no universo das tradições que nos precedem (VALVERDE, 1995).

Podemos notar, mais uma vez no cotidiano, a necessidade de identificação do receptor com o “objeto” através de um recorte do ambiente já familiar ao sujeito, para que se estabeleça por parte dele qualquer tipo de interpretação. O autor afirma que só se estabelece sentido através de um novo arranjo de significantes. Não há um sentido inaugural ou um sentido final, acabado, fechado. Ele tem sempre um caráter provisório, passível de movimento, de troca, de variação. Podemos relacionar o que diz Valverde com a afirmação de Josso (2004) quando salienta que o sujeito, ao pensar em sua existencialidade, torna-se autor. Isso, porque esse processo (auto)reflexivo que impõe um olhar retrospectivo e prospectivo,

tem de ser compreendido como uma atividade de auto-interpretação crítica e de tomada de consciência da relatividade social, histórica e cultura dos

referenciais interiorizados pelo sujeito e, por isso mesmo, constitutivos da dimensão cognitiva de sua subjetividade (p.60).

Valverde (1995) afirma que, a partir de referências que funcionam tanto como modelo quanto como matriz, algo já constituído é comprovado. O que *faz sentido* é mesmo o movimento dos signos disponíveis, o qual os dispersa e reintegra em um *mundo* extraído daqueles referenciais pré-existentes. O autor alerta ainda que o sentido “não se refere apenas aos signos – quer na qualidade de ‘significantes’ ou de ‘significados’ – e sim, à própria significação, à própria semiose, enquanto ação significativa” (VALVERDE, 1995).



E lá ia Chapeuzinho pela estrada afora. Não, ela não ia levar doces para a vovozinha. Na verdade, ela encaminhava-se à lavanderia, onde iria mandar lavar sua capa vermelha... e também a verde, a azul, a lilás e, melhor ainda, aquela em tom sépia, bordada cuidadosamente com canutilhos dourados pela sua mãe.

Incoerência? Falta de personalidade? Indecisão?

Nada disso. Ela percebera, há algum tempo, que antes de um disfarce – um único, reducionista e ineficiente disfarce –, ela merecia muitas opções, diferenças e contrastes, de acordo com o que quisesse e o que lhe aprouvesse evidenciar, em determinado momento.

E lá ia ela, absorta em seus pensamentos quando, de repente, numa curva da estrada, surge o Lobo Mau. Assustada, porém curiosa a respeito do ser que a abordava, Chapeuzinho não resistiu e perguntou, enquanto balançava sua linda capa de cetim azul-turquesa:

– Seu Lobo, pra que esses olhos tão grandes?!

– São para te VER melhor, Chapeuzinho...

E a máscara caiu.





4 Voltando às suas matrizes...

História da cultura escrita

Todos os rostos descritos pelos romancistas são máscaras. São máscaras virtuais. E cada leitor as ajusta, deformando-as a seu sabor, à sua própria vontade de possuir uma fisionomia. Quantos tesouros psicológicos dormem esquecidos nos livros! E quantos leitores quase nem prestam atenção à vida dos semblantes descritos nos livros!

(BACHELARD, 1991, p.170)

Esta citação de Bachelard, ao referir-se à relação que os leitores estabelecem com os livros que lêem, remeteu-me à Maffesoli. Em *O Instante Eterno* (2003), o autor, mais uma vez, serve como ponto de partida quando trata do mito das máscaras (metáfora totalmente pertinente à minha função como designer gráfico) e da beleza do feio. Quando relaciona o dualismo das máscaras – que, se por um lado, é disfarce, um traje que simplifica e estereotipa, por outro é uma *persona* que exerce um papel com distinção, apesar da complexidade e da reversibilidade a que se está sujeito –, Maffesoli nos faz refletir a respeito da relevância do simbolismo da aparência.

O simbolismo das máscaras, aqui, torna-se ponto de encontro entre o livro e o design gráfico, a partir das imagens que emergem e se revelam pela aparência ou pela forma, em cada uma de suas instâncias.

A origem de meu interesse pelos livros, já explicitada, influenciou e continua influenciando minhas escolhas. Por isso, nada mais coerente do que apresentar um capítulo no qual resgato o que um dia, já pretendi, fosse objeto de estudo e coloco-o em seu merecido lugar, indicando aqui, seu espaço. Assim, tecerei reflexões desde o meu lugar como designer gráfico produtora de livros. Iniciarei contextualizando-o a partir de seu lugar como objeto pertinente a várias correntes de estudos e, também, a partir de sua relação com seus leitores – a recepção – contexto que margeia toda a minha teorização até aqui. Para tanto fundamento-me em autores que elencam a História do livro e da leitura como foco de suas falas e seus aprofundados estudos.

Parto de Certeau (1994), que convenientemente relaciona dois de meus núcleos de sentido – o *lido* e o *contado* – quando conceitua a leitura. Diz ele que

somente uma memória cultural adquirida de ouvido, por **tradição oral**, permite e enriquece aos poucos as estratégias de interrogação semântica cujas expectativas a decifração de um escrito afina, precisa ou corrige. Desde a **leitura da criança** até a do cientista, ela é precedida e possibilitada pela **comunicação oral**, inumerável “autoridade” que os textos não citam quase nunca (p.263, grifos meus).

Essa relação estabelecida entre a história oral e a leitura aparece em muitas das vozes dos sujeitos de minha pesquisa, conforme deixo claro no capítulo a seguir. Muitas das referências por eles destacadas são antes orais, contadas, para depois passarem a ser lidas. É comum, inclusive, que o *lido* passe a fazer sentido após o *contado*, como é o caso do *Pedro Malazarte*, de Ivoni.

Certeau (1994) segue falando do modo como a leitura modifica seu objeto, já que o livro é construído pelo seu leitor. Mais uma vez, vejo convergências de tais afirmações com a maneira como eu mesma me relaciono com os livros que leio, o que aparece, também, nas falas de meus sujeitos. A maneira como Certeau vai tecendo essa *invenção do cotidiano*, tão apropriada às discussões que aqui ensaio, culmina com uma imagem que merece ser reproduzida na íntegra.

Longe de serem escritores, fundadores de um lugar próprio, herdeiros dos servos de antigamente, mas agora trabalhando no solo da linguagem, cavadores de poços e construtores de casas, os leitores são viajantes; circulam nas terras alheias, nômades caçando por conta própria através dos campos que não escreveram, arrebatando os bens do Egito para usufruí-los (CERTEAU, 1994, pp. 269-70).

Belo (2002) cita Certeau quando contextualiza o paralelo entre a leitura e o livro e, retornando a este, fecha um ciclo voltando a evidenciar a relevância do cotidiano, do contexto em que se insere tal relação. Da mesma forma o faz Darnton (1995) quando, ao remeter-se às campanhas de venda dos editores ingleses entre os séculos XVII e XIX, afirma que os anúncios de jornal, os cartazes, enfim, todo o tipo de publicidade em torno do livro, deve ser examinado. Isso porque, segundo o autor, “muito se aprenderia sobre as **atitudes** em relação aos livros e o **contexto** de sua utilização estudando a **maneira** como eram apresentados – a estratégia do apelo, os valores invocados pelo discurso empregado” (p.124, grifos meus).

Esse retorno ao livro e à forma como, desde muito, chega até seus leitores, contextualizando tal relação, destaca fortemente o que hoje é estruturado como papel do comunicador e do designer gráfico.

Falando sobre o estudo desenvolvido – principalmente na Inglaterra – acerca dos aspectos físicos do livro, renovado por D. F. McKenzie em 1986, Belo (2002) sustenta que “não faz sentido, segundo McKenzie, estudar em detalhes todos o aspecto material do livro e a apresentação gráfica dos textos sem considerar, ao mesmo tempo, os processos sociais que dão sentido à sua produção, transmissão e recepção.” (p.61). Ainda, de acordo com o especialista em história da edição britânica, a forma do livro, englobando todos os aspectos não-verbais que o constituem, tem efeitos sobre o seu sentido, ainda que de modo inconsciente, complementando-o ou enriquecendo-o. Eis o papel do designer gráfico sendo evidenciado.

Ainda que o autor se atenha a destacar o papel do editor e do impressor, intermediando o processo surge a função do designer – por ele ignorado – quando afirma que os dois primeiros profissionais salientados

adicionam recursos expressivos ao texto. [...] Eles escolhem o formato do livro, o papel, eventualmente a cor da tinta, o tipo de caracteres tipográficos, a disposição do texto na página, a pontuação, as imagens, as capitulares, o uso gráfico do espaço em branco. A todos esses elementos o leitor atribui significados, constituindo a sua seleção um trabalho criativo feito pelo editor (BELO, 2002, p.62).

A seguir, tento evidenciar, a partir de autores referentes à comunicação e ao design, como se dá essa relação entre a retórica do design e o leitor receptor dos livros projetados.

4.1 ...reuniu seus saberes e fazeres.

Design editorial

As relações entre design gráfico e as fases de produção de um discurso estabelecidas pela retórica clássica é tema de análise de Flávio Vinicius Cauduro em seu artigo *A Prática Semiótica do Design Gráfico* (1998). Considerando extremamente pertinente essa aproximação entre retórica e design gráfico, especialmente quando se lida com o livro, que agrega a linguagem verbal e a visual, cabe aqui ensaiar algumas aproximações teóricas na tentativa de esclarecer as relações entre o design do livro, quem o projeta, suas significações e,

posteriormente, a maneira como essas aproximações afetam o público e, assim, propõem novas e constantes (cor)relações (BANDEIRA, 2003). Cabe salientar que um destaque especial é dado ao design editorial voltado para o público infantil, neste diálogo, por dois motivos. Primeiro por ser exatamente na infância que se dá o contato inicial da quase totalidade de meus sujeitos de pesquisa com os livros. Segundo, por ser exatamente a partir das publicações destinadas às crianças que se dá grande parte da relação que as professoras, formadoras em formação, sujeitos de meu trabalho, proporcionam entre seus alunos e os livros.

Iniciando o diálogo teórico com o que emerge da pesquisa, busco apoio em Cauduro (1998) quando afirma que,

para *informar*, a mensagem deve ser íntegra, estruturada lógica e hierarquicamente, e codificada por um sistema ou convenção de sinais compreensível por todos os, ou pela maioria dos sujeitos de uma comunidade, tribo, classe social, ou cultura.

Para *persuadir*, a mensagem deve ser crível, expressiva, congruente, provável, baseada na experiência cotidiana, factual, contemporânea, intersubjetiva da audiência delimitada.

Para *estimular*, a mensagem deve ser excitante, plasticamente bem formulada, inovadora, poética, artística, impactante, pelos padrões usuais da audiência (pp.63-64).

Sendo assim, a retórica pode persuadir através de diversos apelos (racionais, pela informação; éticos, pela particularização; emocionais, pela própria emoção), abrangendo tanto os aspectos simbólicos, indiciais, quanto icônicos da mensagem. Podemos percebê-la em todas as manifestações humanas, e ela tem, como objetivo básico, comunicar idéias de maneira eficaz, por meio da razão, da experiência e da emoção. Daí porque se aproxima de maneira tão estreita dos processos que se constroem em design e de seus objetos, como acontece, por exemplo, com os livros produzidos pelas professoras que fizeram parte do projeto-formação.

Para Cauduro (1998, p.63), “o design gráfico é um processo de busca de soluções para problemas de comunicação, que procura inventar assim como re-articular signos visuais”. Tal afirmação remete aos conceitos de retórica do professor de design Hanno Ehses, os quais relacionam o processo de design com as fases de produção de um discurso (EHSES, 1986 apud CAUDURO, 1998). São as fases:

1. Invenção: diz respeito aos materiais e argumentos que reforçam uma idéia, o que, no processo de design, corresponde ‘à pesquisa, ao desenvolvimento de um conceito’.

2. Disposição: a forma como as idéias estabelecidas são organizadas e ordenadas, de maneira coesa e congruente. No processo de design, 'essa corresponde ao planejamento, organização, layout da diagramação'.

3. Elocução: na retórica, essa é a fase responsável pela caracterização do estilo e da forma de expressão do discurso (de acordo com os apelos citados anteriormente). Corresponde, no processo de design, 'à visualização básica do conceito e à realização concreta dos elementos visuais e verbais da mensagem de acordo com certas opções estilísticas'.

4. Memória: fase de solidificação, na qual se elabora a enunciação dos argumentos. Refere-se, no processo de design, 'ao detalhamento e otimização da solução, através da realização das artes-finais'.

5. Ação/Pronúncia: fase dos ajustes e da entrega do discurso, em que se determina a maneira concreta de apresentação dos argumentos. No processo de design, corresponde à 'impressão ou publicação dos textos conforme a(s) mídia(s) escolhidas, na primeira fase, para veiculação'.

Estreitando tais conceitos com o design editorial infantil e, assim, com a produção voltada aos objetos que servem como referência para os sujeitos de minha pesquisa no resgate de suas vivências primeiras como leitores, Lins (2002, p.56) determina os passos do trabalho do "autor de imagem", definição dada por ele ao profissional que projeta e ilustra uma publicação infantil. Segundo o autor, tudo começa com uma leitura descompromissada do texto, de forma subjetiva, para que o profissional possa definir o conceito do livro (o que corresponderia à fase de *Invenção*, estabelecida por Cauduro).

A etapa seguinte, para Lins, ocupa-se de uma leitura mais atenta, na qual o texto é detalhado e relacionado com possíveis imagens. Ao mesmo tempo, dados técnicos prévios (como número de páginas da publicação, número de cores e formato) vão auxiliando o profissional a definir espaços para cada parte do livro, como num *story board*²⁷. Se comparada às fases da retórica, esta etapa relaciona-se com a *Disposição*.

²⁷ *Story board*, termo amplamente utilizado em design gráfico e, principalmente em relação à ilustração, dá conta da disposição e da ordem das imagens de maneira lógica e organizada. Serve como um "rascunho", um estudo prévio que ajuda o designer e/ou ilustrador a decidir a seqüência das imagens a ser utilizadas, dentro do projeto gráfico do que pretende.

Em seguida, Lins descreve o que corresponderia, para Cauduro, à *Elocução*. Trata-se da etapa em que se criam os protótipos, ou bonecos, quando definido o formato da publicação. É aqui que se planeja o projeto gráfico e as ilustrações do livro, estabelecendo seu ritmo. A última etapa descrita por Lins (2002, p.68) dá conta do processo de montagem da arte-final e de acabamento do livro, envolvendo cuidados com os materiais a serem utilizados, com os meios de produção e com os custos do projeto. Pode-se associar essa etapa final com as fases de *Memória e Ação/Pronúncia* de Cauduro (1998, p.64).

A maneira como os estudos da retórica se aplicam ao projeto e à estruturação de uma publicação para as crianças, como atestam as semelhanças entre as fases caracterizadas por Cauduro e as etapas estabelecidas por Lins – aqui destacadas – servem bem ao propósito deste trabalho. Tais relações provam a relevância da elaboração de um projeto estruturado para que o livro se comunique de maneira eficaz com o público a que se destina.

Segundo Cauduro²⁸ (1990), embora a prática do design possa ser concebida como transgressora, inovadora, transformadora, ela deve, ao mesmo tempo, munir-se de uma prática simbólica que reproduza algumas regras e estereótipos conformistas, para que a audiência seja capaz de identificar elementos familiares e redundantes. O autor afirma que, segundo a semiótica, qualquer significante pode correlacionar-se, ou não, com quaisquer significados, por qualquer uma dessas relações. E, somente através da análise de cada uma delas, diz ele que “no contexto da representação, e tendo em vista situações históricas análogas, é que temos condições de decidir qual, entre os possíveis tipos de correlação, parece ser o caminho interpretativo mais produtivo a tomar nas circunstâncias dadas” (1998, p.71).

Maffesoli (2003) salienta que o “cotidiano não exclui a emoção ou o afeto, não os isola na esfera do privado. Teatraliza-os, faz deles uma *ética da estética*” (p.125). A partir daí, o autor discorre sobre o fato de não ser o ornamento um mero supérfluo e completa:

[...] O ornamento, nesse sentido, não se projeta, não projeta, revitaliza todas as coisas, coloca-as em relação e, então, é vetor da harmonia. Culturaliza a

²⁸ Aqui menciono, a partir do artigo já citado (1998), a pesquisa anterior realizada pelo autor, em 1990, apenas referenciada no texto. Infelizmente não tive acesso ao original que, ao que parece, trata-se de sua tese de doutorado, a qual não pude consultar como fonte.

natureza e naturaliza a cultura. Reversibilidade que faz da vida cotidiana, apesar de todas as vicissitudes, o espaço-tempo onde a vida social e individual se arraiga, no melhor dos casos, por muito tempo. A decoração, como fusão entre o humano e o natural, pode ser assim uma fôrma, que necessita ser levada a sério, já que assegura organicamente, no inconsciente coletivo, a perduração societal (p.128).

Outro ponto destacado por Lins que denota a importância dos atributos da forma (e que, mais uma vez, estreita-se com a retórica nesse sentido) diz respeito às ilustrações nos livros infantis. De acordo com o autor, mesmo que as escolhas do ilustrador passem por fatores subjetivos – e com certeza o fazem –, tudo, da técnica empregada ao estilo, deve trabalhar a favor do livro.

Cabe, aqui, salientar que as relações estabelecidas entre a criança e o livro são altamente influenciadas por aqueles que lhes apresentam as publicações. Sendo assim, tão maior será o papel lúdico ou didático agregado quanto assim o fizer o pai, a mãe, ou, como se pretende o professor, consciente de toda a carga retórica, potencializadora, instauradora e, por tudo isso, relevante que seu papel de mediador exerce em tal processo. O resgate das referências do professor-condutor, fazendo aqui o papel de “meio-caminho” entre o aluno de hoje e os livros, mostra toda a sua importância. Tão mais potente e pertinente será a intervenção do professor como mediador, quanto mais consciente for para ele a sua relação com as publicações a partir da relevância que apresentaram os livros em sua trajetória individual.

Considerando que, entre os aspectos envolvidos nesse processo, insere-se a intenção do autor do livro e do profissional que lhe confere identidade visual própria,

a função retórica do design (isto é, a produção intencional e calculada de efeitos pelo design) exige que haja um sujeito que medie e otimize o processo de representação visual entre origem e destino, visando a obter a produção de sentido desejada através das formas significantes mais adequadas (CAUDURO, 1998, p.79).

Entre sentidos e representações, entre o exposto e o imaginado, entre o objetiva ou o subjetivamente apresentado, guardadas as devidas proporções, o que tento aqui é estabelecer as relações entre o lugar de onde venho e aquele que agora ocupo, como pesquisadora inserida nos meios da educação e, mais especificamente, numa vertente teórica calcada na Antropologia do Imaginário. A partir daqui, ao analisar as narrativas de meus sujeitos de pesquisa, trago sempre

comigo os conceitos teóricos originados em minhas pesquisas anteriores (que dizem respeito aos aspectos comunicacionais e retóricos do design) de maneira implícita, servindo como pano de fundo aos estudos que ora construo. E, por mais que pudesse parecer pertinente ao meu lugar original de fala, proceder por exemplo, a uma análise sintática e semântica dos livros produzidos, não me propus a fazê-lo.

Imbuída pelas teorias que compõem meu campo de pesquisa, entendo, agora, que tal tentativa não seria nada mais do que reducionista de todos os sentidos e significações que as produções dos sujeitos de pesquisa possam fazer emergir tanto neles quanto nos leitores deste trabalho. Eis o que me leva a optar por apresentar a reprodução na íntegra de cada um dos livros produzidos, com o intuito de que as ressignificações e interpretações possíveis partam de cada um. As minhas margeiam as análises que apresentam, contudo, outro foco, conforme venho até aqui, tentando evidenciar e justificar.



Se João e Maria não tivessem ido com tanta sede ao pote, digo, com tanta fome à casa... enfim! Se eles não fossem tão afobados, teriam percebido que nem sempre as coisas se mostram como são, à primeira olhadela.

Às vezes, apesar da fome, apesar da vontade de encontrar um lugar onde se segurar, é necessário parar e analisar friamente os fatos. Verificar o entorno, testar algumas possibilidades, para então se jogar aos biscoitos ou então voltar pelo mesmo caminho de pedrinhas que levou até ali.

Afinal, a gente nunca sabe quando vai encontrar uma bela refeição, ou uma bruxa malvada atrás da porta, não é mesmo?





5 *Descobrimo em si e nos outros,* *Análise dos dados*

Resta explicitar o que interpreto nas páginas seguintes, ou saborear as próprias palavras dos sujeitos-autores a partir das narrativas que constituem o volume em CD-rom *O Contado*, para que o quadro se complete e a resposta à minha questão de pesquisa tome forma: Afinal, é possível relacionar as referências de infância de professores em formação acerca de seu contato com os livros, com a relevância destes em seu saber fazer pedagógico?

Nas páginas que se seguem, o diálogo entre teórico e empírico por vezes se mostra explicitamente, como quando margeia todo o percurso da pesquisa, do título às falas dos sujeitos – aí inclusas as minhas – como fica claro nos dois pares de *núcleos de sentido* que emergiram da pesquisa – o *lido* e o *contado* –, que, apesar de serem o suporte e a imanência de toda a pesquisa, são nomeados legitimamente a partir do empírico, por mim.

Em outros momentos, surgem implicitamente em casos como o do *projeto-busca* e o do *projeto-obra*, elencados a partir de Josso (2006), conforme discutido no capítulo “*Caminhando para si*” e *com os outros*, já partindo de um olhar que reconhece *matriciamentos* (PERES, 2004) emergentes das próprias falas e do ouvir o outro, e completa-se com a ressonância dessas referências e desses repertórios compartilhados no saber-fazer das formadoras em formação aqui apresentadas.

Além desses dois principais pares de *núcleos de sentido* – *lido/contado* e *projeto-busca/projeto-obra* – saliento, ao longo deste capítulo, outros conceitos que, contemplados teoricamente, ressurgem em meu campo empírico com pertinência salientada. É o caso, por exemplo, da *construção de autoria* (WARSCHAUER, 2001). Segundo a autora, a autoria “é construída na relação, nas oportunidades de partilha, na percepção de que o outro também viveu situações semelhantes, podendo aprender com ele outras maneiras de reagir às situações [...]” (p.37). E isso se evidencia em diversas das falas dos sujeitos.

Ainda, tomo a liberdade de, por vezes, repetir a ousadia das nomenclaturas próprias. É quando surgem as **orelhas do livro**, como assim nomeio o que é lido “à parte”. Muito valorizada por alguns ávidos leitores, totalmente ignorada por outros, a orelha do livro, geralmente, fala dele sem falar. Resume, apresenta, explica parte de seu conteúdo, sem, contudo, fazer parte efetiva do que ele contém. A orelha pode ser vista, ainda, como a aba, a dobra, simplesmente.

Permito, então, que algumas orelhas desdobrem-se, mostrem, explicitem algo não contemplado em meus outros *núcleos de sentido*, sempre que sinto a necessidade (quando recaio em meus porquês de comunicadora) de maiores elucidações a respeito de algo. Isso, embora essas representem informações biográficas a respeito dos autores, muitas vezes (o que é mais recorrente no volume *O Contado*).

Por considerar didática e, confesso, literariamente mais rico, apresento, a partir de agora, meus dados, organizados não a partir dos *núcleos de sentido*, e sim a partir das autoras das narrativas. Desse modo, evidencio a autoria de cada sujeito ou, como diz Warschauer (2001), a *construção de autoria*, explicitando seu modo de dizer, os instrumentos mais relevantes (e, também, os rechaçados) para cada um. Extraindo fragmentos de cada uma de suas falas, tanto nas narrativas orais, quanto nas escritas e nos textos dos livros, procuro explicitar, aí sim, os *núcleos de sentido* que emergem dos próprios dados, respeitando a ordem de construção desse processo.

5.1 velhas e novas referências...

Sujeitos e seus núcleos de sentido

A partir das narrativas e dos livros elaborados individualmente, apresento a seguir as análises dos dados referentes a cada um dos sujeitos. A transcrição das narrativas orais na íntegra, bem como a das escritas, além de imagens que possam ter sido criadas a partir das falas das formadoras em formação, compõem *O Contado*. Mesmo assim, sempre que uma imagem ou fragmento de depoimento tenha sido relevante para compor as análises que ora apresento, trago-as para fazer parte deste capítulo, respeitando a autoria do sujeito de pesquisa identificado no momento. Na tentativa de deixar o texto mais fluido e sem muitas interrupções, não identifico cada uma das citações extraídas a partir desse momento. Contando que

entendam: no sub-capítulo de cada uma das professoras, todas as falas ali apresentadas são de sua autoria. Cabe ressaltar ainda que, para a melhor visualização e manuseio dos livros produzidos, optei por anexá-los a este trabalho (como imagens, planejados, expostos em formato pdf integrando o CD-rom *O Contado*), apesar de que, por vezes, fragmentos desses objetos produzidos sejam destacadas no corpo de um dos dois volumes (impresso e virtual) da dissertação.

5.1.1 Ana Lúcia

Desde o início muito interessada, Ana Lúcia foi a primeira a narrar-se oralmente. Começou mesmo a contar sua história em nosso primeiro encontro, quando fui apresentar-lhes a proposta do projeto-formação. Em sua fala, que seguiu-se à minha própria narrativa, aparece, desde o início, o contraste de realidades. Se, em minha fala, os livros e suas referências apresentavam-se sempre ao alcance da mão, o mesmo não acontecia em sua casa. Em sua narrativa oral, inclusive, tais contrastes fazem-se presentes. “Meus filhos não gostam de ler, e a gente brinca. Aqui fora se diz que não ‘acuiéra’ as letrinha (sic)”, diz ela, após afirmar ser ela própria uma leitora assídua. “E eles [os filhos]: ‘Eu não posso, mãe, juntar esse monte de letrinha!’”.

Ao narrar por escrito suas lembranças de infância ela ressaltava mais uma vez esse contraste ao salientar as diferenças entre a casa da “Tia Neusa” (Professora Neusa Paes do Amaral, na época diretora do Grupo Escolar Irmãos Andradas), “grande cheirosa”, e a sua própria. “Revistas, livros, jornais, tudo isso eles tinham, na minha casa não, nunca vi ninguém lendo”.

Orelha do livro: desde o princípio percebo, em sua narrativa, a valorização pela falta. Hoje, ávida leitora, Ana Lúcia considera a importância dos livros que não teve em sua infância. Situação recorrente em várias outras histórias de vida, conforme pode ser visto a seguir.

O grande núcleo que surge das lembranças mais remotas de Ana Lúcia remete-nos ao **contado**. “Geralmente, nas tardes de chuva ou finais de semana, quando não tinha aula de vez enquanto (sic) a ‘Tia Neusa’ ficava recostada na sua cama alva, fofa e cheirosa a ler contos de fadas para as crianças da redondeza [...]”, afirma ela em seu texto escrito. A cor, o cheiro, a imagem guardada na memória de uma referência tão aconchegante, compartilhada, torna-se quase palpável. “Chamava-me atenção (sic), também, suas unhas e lábios sempre bem pintados de

vermelho escarlate, mas quando ela nos mostrava aquele livrão grande e também vermelho, nossa, quanta expectativa, que história que ela iria ler desta vez?”

Nota-se o destaque pela **falta** do livro. Esse é outro *núcleo de sentido* recorrente nas falas dos sujeitos. Por dificuldades financeiras e/ou pela falta de hábito e de cultura da família, os livros pouco se fazem notar nessas primeiras referências. Essa ausência, contudo, funciona como fator importante que fez com que os sujeitos procurassem maneiras alternativas de estímulo à fantasia e à criatividade, (geralmente através do **contado**), bem como usassem essa falta como *motor* que os leva a valorizar, no presente, os livros, tornando-os tão presentes quanto possível nas vivências de seus alunos.

O imaginário revisitado apresenta, na fala de Ana Lúcia, seu **projeto-busca**: a possibilidade de se reinventar a partir das histórias contadas, o “viver no mundo da lua”, segundo ela própria, aparece como potencializador do que estava por vir:

Foram dias inesquecíveis, acredito que gosto de ler e produzir textos de tanto ouvir estas fábulas contadas com grande emoção e carinho. Em um clima tão aconchegante inclusive com chocolate quente. Para mim era um sonho de fadas os quais me embalam até hoje.

A referência resgatada recorrentemente, recriando um ambiente, uma sensação, um tempo que acalenta e move, leva Ana Lúcia ao que, para mim, se conforma como seu **projeto-obra**. Hoje professora de séries iniciais, ela própria se vê como uma contadora de histórias, apresentando, tanto em sua narrativa oral quanto na escrita, a capacidade dos bons contadores de criar ricas imagens diante dos olhos de quem os ouve e lê.

Nas palavras de Ana, nota-se seu exercício constante de recriar o **contado**, ampliando horizontes e alargando perspectivas, não só de quem conta, mas também de quem ouve. Isso emerge de sua narrativa escrita, como mostra o trecho a seguir.

Quando estou no meio das crianças procuro repassar estes momentos mágicos, acho as nossas crianças tão necessitadas do básico, que ajudá-las a sonhar é fundamental **para que possam, como eu, tentar** uma vida melhor e acreditar que todos conseguem com muito esforço, boa vontade, criatividade... Sonhar eu considero que já é o primeiro passo para a realização de um desejo. (grifo meu).

Neste **projeto-obra**, a referência do vivido serve como *motor* (MACHADO DA SILVA, 2004) para que se tente recriar experiências consideradas instauradoras, no intuito de estimular os alunos e (re)produzir, neles/com eles, potencialidades

consideradas pela professora como relevantes. O interesse em proporcionar aos seus alunos aquilo que nela produziu tantas significações, demonstra o quão afetada ela foi – conscientemente ou não – por suas referências de infância.

5.1.2 Verléia

Verléia foi uma das participantes que mais fez bom uso do escutar o outro. Ao ouvir as narrativas das colegas, ela foi deixando evidente o resgate de suas próprias memórias, à medida que iam acontecendo. A degravação de sua narrativa oral na íntegra demonstra isso. Já em sua narrativa escrita, ela foi objetiva e sucinta. Pouco (ou nada) revela de novo a partir do muito que já havia compartilhado oralmente. Em seu livro, narrado na terceira pessoa, Léia organiza melhor seus pensamentos cronologicamente, e enfatiza determinados acontecimentos, como fica claro nas páginas que ilustrou, uma a uma, adaptando imagens prontas do computador.

Começando seu resgate, em sua narrativa escrita Verléia conta: “Quando retorno a minha infância não lembro de ter livros em minha casa, o único que tinha (sic) contato era com o livro didático de meu irmão mais velho e lembro que ele ficava muito bravo quando eu pegava.” Mais uma vez, a **falta** faz-se presente. Mas eis que surge, contraditoriamente, o **lido** como primeiro núcleo de sentido.

“O primeiro livro que ganhei foi de uma professora estagiária, na 2ª série chamada Sueli, (sic) a maioria da turma não gostava dela, porém eu aprendi a gostar acredito pela vontade que tinha de ter um livro.” É evidente, aqui, a valorização que Verléia delega à professora estagiária (de quem, inclusive, lembra o nome) a qual proporcionou o contato, a primeira relação afetiva da então menina Léia, com o livro. Essa relação acaba sendo transferida para os sujeitos envolvidos. No livro por ela elaborado, a professora acrescenta ênfases ao que foi narrado oralmente: “A menina chegou em casa, gritando de felicidade, mal podia esperar para mostrar a todos o SEU LIVRO.”

O **lido** apresenta-se novamente quando Verléia relata:

Lembro ainda de um livro do palhacinho Brilhante, que todas as vezes que eu ia passar as férias com meu padrinho eu e minhas primas brincávamos de ‘colégio’ líamos o livro, retirávamos as gravuras e nos intertíamos (sic) por horas com esse livro.

A referência do “brincar de colégio” começa a esboçar o **projeto-busca** da professora. Verléia conta, em sua narrativa oral, que utilizava as gravuras de sua própria cartilha para elaborar atividades para seus alunos. Bem mais tarde, arrependida, vai atrás de outro exemplar do livro:

[...] esses dias, na escola, uma professora trouxe um monte de livros dela, me entregou e disse: ‘Olha, se vocês quiserem usar pra recortar ou coisa assim...’, [...] E eu vejo o livro, o primeiro!, que eu cato e digo: ‘Esse aqui é meu!’[...] aí eu peguei e levei pra casa. Pra guardar, assim... porque, mesmo não sendo o meu, era o mesmo com que eu me alfabetizei.

O **projeto-busca** se mostra, mais uma vez, quando Verléia conta, em seu livro, sobre as brincadeiras de colégio. “Quando brincava com seus amigos, a principal brincadeira e, que Léia mais gostava era de brincar de colégio, e adivinhem quem era a professora? ... é claro sempre ela.”

Um ponto de destaque na fala de Verléia e, depois, na de no mínimo mais um sujeito, acabou tornando-se outro *núcleo de sentido*. A **construção da autoria** (WARSCHAUER, 2001) aparece quando Verléia fala de um livro, elaborado quando cursava a quarta série, no qual cada colega foi autor de um capítulo. Com diferentes graus de detalhamento, a professora cita tal situação nas narrativas oral e escrita, bem como em seu livrinho, onde destaca: “Todos os alunos participaram de toda a organização do livro. [...] Léia adorou a idéia de ser **autora** de um livro...” (grifo meu).

Orelha do livro: Em sua narrativa oral e, depois, em seu livrinho pessoal, Verléia apresenta um paradoxo em sua história. Ela admite não ser uma leitora assídua: “Eu não gosto muito de ler”, afirma. Embora todo o interesse pelos livros destacados em sua fala até então, tanto na autoria do livro na quarta série quanto no presente da professora estagiária na segunda, Verléia narra um fato que talvez explique essa aversão que, hoje, ela demonstra ter à leitura. Ela conta que, quando foi estudar em uma escola do Estado, a professora de Português tinha o hábito de solicitar fichas de leitura. Embora Verléia gostasse muito de ler, à época, era muito tímida. Quando foi solicitado que fizesse uma ficha de leitura oral do livro que lera, ficou nervosa, repetindo o primeiro parágrafo inteiro do livro, decorado.

[...] eu decorei o primeiro parágrafo para falar bem. Ela [a professora] não deixou eu continuar, porque eu tinha decorado. Mas não é, é que eu não tinha achado uma forma para apresentar, e aquilo me marcou! E eu não gosto de ler, agora. Eu não gosto. Eu gostava, eu lembro dessa época de tirar livrinho na biblioteca, na quarta, quinta série. E, até hoje, eu não posso nem olhar a professora.

O paradoxo estabelece-se porque, apesar do narrado por Verléia, do trauma causado pela professora que, com muito pouco tato, rechaça a iniciativa da aluna tímida em se expor, no **projeto-obra** de Verléia surge a docente que, mesmo não tendo o gosto pessoal pela leitura, incentiva sempre os alunos a ler e gostar de histórias. Uma das organizadoras das feiras do livro na escola em que trabalha, Verléia “possui em sua sala livros que os alunos podem manusear, incentiva a associação na biblioteca da escola e principalmente procura dar vida e alegria às histórias”, conforme as palavras com que encerra seu livro.

Outro reflexo de suas referências em sua prática educativa é o hábito que Verléia manteve, durante muito tempo, conforme narra oralmente, de presentear seus alunos, nos dias de aniversários ou no final do ano, com livrinhos de história contendo dedicatórias. Ponto de contato direto com a aluna que ganha seu primeiro livro da professora estagiária, com a professora que estimula seus alunos da mesma forma, ainda que ela destaque que “eles, agora, já têm muito mais acesso, então não dão muito valor, né?”.

5.1.3 Zuleica

O primeiro item a ser destacado, no que diz respeito aos registros de Zuleica, é o fim diferenciado que ela deu a cada um dos instrumentos de coleta utilizados. Durante a narrativa oral, muito desenvolta, dialogou constantemente com as colegas e resgatou tanto suas referências de infância, quanto estabeleceu relações, principalmente, com as “heranças” que transmitiu a suas filhas. Uma gosta de ler, como ela. A outra adora ilustrar.

Já em sua narrativa escrita, Zuleica utiliza o espaço para recontar as histórias de sua avó, do “tempo da guerra”, as quais, segundo ela, “ficaram gravadas na minha memória e me trazem uma bela lembrança do meu passado nos tempos de criança, levando a refletir um pouco da história vivida por meus avós nos anos de 1915 a 1930 [...]”.

Finalmente, em seu livrinho, Zuleica atém-se a contar, como uma autora de livros infantis, a história de Joãozinho e Mariazinha, a partir da versão, também, dada por sua avó. Para tanto, é auxiliada pelas filhas na execução das ilustrações do livro, conforme ressalta na dedicatória do mesmo: “Dedico este trabalho às minhas queridas filhas Marília e Mariana, por terem me ajudado na ilustração deste livro.”.

Ainda que, da forma como fez uso dos instrumentos, Zuleica não tenha dado muitas pistas do que possa ser percebido como seu **projeto-obra**, suas referências infantis brotam por todos os lados. Em sua trajetória, o **lido** e o **contado** parecem ter tido a mesma relevância, como demonstra, inclusive, ao utilizar a narrativa escrita para registrar as histórias orais da avó (através das “histórias da guerra”), numa clara referência ao **contado** e, ao permitir-se, em seu livrinho, transformar-se em autora e ilustradora (junto com suas filhas), numa clara alusão ao **lido**.

O **projeto-busca**, que elabora a partir de suas lembranças, tem muitas reverberações em sua narrativa oral. Zuleica começa afirmando que sua história é totalmente diferente da minha. “Eu não tive acesso à leitura de livros, de histórias infantis. As únicas histórias que eu ouvia eram as contadas pela minha avó [...]”. O **contado** então se manifesta com força, e Zuleica comenta que essa possibilidade de imaginar, de “ir fantasiando”, que ela tinha quando criança, só era possível porque, segundo ela, “a gente não tinha imagem de nada”. Hoje, afirma, com filmes, desenhos, a situação mudou.

O **lido** entra na vida de Zuleica a partir da quinta série, quando ela, então, associa-se à biblioteca da escola e passa a “devorá-la”. “Aqueles da série Vaga-Lume eu li tudo (sic)”. Muito interessante na narrativa de Zuleica é a forma como, num determinado ponto, o **lido** e o **contado** se mesclam em sua história. Ela passa a ler em voz alta, contando as histórias para seu pai, que mal sabia ler, mas adorava ouvi-la.

[...] ele adorava que a gente levasse livro pra casa e ficasse lendo pra ele. Eu chegava a ler um livro de cento e tantas páginas... de noite, no entardecer, até meia-noite, por aí. Isso que a gente não tinha luz elétrica. Era com bastante dificuldade, mesmo.

Ao relatar que hoje continua gostando de ler, Zuleica afirma que, na escola, está sempre buscando os livros e coleções que chegam. Aí, surge a única referência ao seu **projeto-obra**, quando narra: “Esses dias, chegou uma coleção de livros novos na escola. [...] e aí eu peguei um livro de história que era... A velhinha que gostava de dar nome às coisas, ah, aquilo foi um sucesso! As crianças já produziram um livrinho...”. Tento retomar com ela a execução do livro, em detalhes, mas ela logo passa a relatar histórias sobre suas filhas, e como elas também gostaram do livro citado...

Orelha do livro: embora fique difícil estabelecer explicitamente nas narrativas de Zuleica os pontos de contato de suas referências de infância com o seu saber-fazer pedagógico, ela retoma a todo momento seus *matriciamentos*, ao estabelecer relações entre seus gostos pessoais e os de suas filhas. O núcleo familiar, desde seu pai, que ouvia suas histórias, até suas filhas que reproduzem o gosto pelas mesmas coisas, são o que de mais forte aparece em sua fala.

5.1.4 Cleni

Uma das mais cuidadosas e interessadas participantes da oficina, Cleni demonstra seu interesse e sua disponibilidade no detalhamento de suas narrativas, na busca que faz por referências materiais que enriqueçam sua história, no cuidado com que elabora seu livro. Ainda assim, da mesma forma que Zuleica, a professora só deixa transparecer a relação entre suas referências de infância e sua prática docente em dois breves momentos. Primeiro, em sua narrativa oral, Cleni relembra o gosto que tinha por ouvir as histórias bíblicas (o que já dá as primeiras pistas do **contado** em sua vida), e comenta que gosta de recontá-las a seus alunos, chegando a colecioná-las. O outro momento em que alguma relação, nesse sentido, evidenciase, se dá na introdução de seu livro, na qual ela afirma ter como objetivo, “relatar um pouquinho da sua infância, isto faz com que valorize a literatura infantil, as quais fazem parte da sua docência (sic)”.

Voltando à sua infância, Cleni explicita o **contado**, citando as histórias bíblicas narradas pelo Reverendo Argeu, seu professor que utilizava, para tanto, o flanelógrafo. Os “causos” contados por seus pais e as histórias contadas todas as noites pela avó Onorina, relatadas com muito carinho pela professora, complementam esse *núcleo de sentido*.

Em sua narrativa escrita, Cleni afirma que, em sua infância, “não teve oportunidade de ter e nem conhecer livrinhos de histórias infantis”. Ainda assim, uma única referência é o suficiente para colocar o **lido** entre os núcleos de sentido de seu resgate. Cleni lembra-se de um livro escrito de próprio punho por um amigo de seu pai, Felisbino Duarte, que foi a ele presenteado nos idos de 1936. O livro, intitulado “*Orgulho quebrado pela força de amar e destino*”, conta “causos” e poesias daquela época, segundo Cleni. Sua organização, com índice, estrofes e parágrafos bem construídos, além de uma caligrafia impecável, são um deleite aos olhos. Conforme Cleni, aquele livro era lido por seu pai “nas tardes frias e chuvosas de inverno”.

Orelha do livro: Um fato importante que deve ser destacado é que, após lembrar-se da existência desse livro, Cleni foi encontrá-lo e diz que, recordando-se daquela época, não tem bem certeza se o amigo presenteou o pai porque este gostava já de narrar causos e “cantar poesias”, ou se o pai foi influenciado pelo presente, a formar tal hábito... De qualquer forma, o livro demonstra ter tido realmente um papel de destaque na história familiar de Cleni. Transformando-se, inclusive, numa espécie de diário, foi utilizado por seu pai para registrar, nas últimas páginas, data e hora de nascimento dos filhos, prática pouco usual na época, de acordo com Cleni.

5.1.5 Mara

Inserida no grupo da oficina após o encontro das narrativas orais, Mara utilizou apenas a narrativa escrita e o livro para contar sua trajetória. Com a opção de, desde o texto escrito, já assumir o papel de contadora de histórias, Mara limitou-se a reproduzir, no livro, a mesma narrativa, em terceira pessoa. A construção do objeto, contudo, acrescida de ilustrações e cores, amplia as significações que podem ser dali extraídas.

O que a narrativa de Mara apresenta de mais significativo, conforme aconteceu anteriormente em outros casos, é a importância dada aos livros, pela **falta**. Ela demonstra não saber, ao certo, o motivo dessa ausência em sua infância. “Não sei se realmente não tinham condições financeiras ou era por não ter a cultura de achar importante à literatura infantil (sic). Meu pai tinha o primário, na época, e minha mãe era semi-analfabeta.” Ela afirma, inclusive, que até chegar à escola, não havia tido sequer contato com histórias contadas: “embora seus pais lhe deram (sic) muito amor e atenção, não a (sic) contavam histórias”.

Para Mara, ao ingressar na escola na primeira série, o contato com os livros e com as histórias foi uma verdadeira “descoberta”. Depois de ser facilmente alfabetizada, ela conta que foi presenteada por seu pai com um livro que ele havia ganhado de uma professora no tempo em que estudava. “Mara ficou tão feliz que leu logo o livrinho, e como só tinha esse, leu então, muitas vezes.” As privações continuam fazendo parte da história de Mara, quando ela afirma que, apesar de sua escola possuir “uma biblioteca linda e cheia de livros”, seus pais não tinham dinheiro para associá-la. Ela era, então, obrigada a ver seus colegas trocando os livros toda semana, sem poder fazer o mesmo.

Contrapondo essa narrativa cheia de adversidades, Mara diz ter sido sempre muito estudiosa, por crer que, só assim, poderia transformar sua vida em uma vida melhor. E declarou verbalmente, na primeira vez em que participou da oficina, que, hoje, valoriza os livros infantis pela falta que eles fizeram na sua história de vida.

5.1.6 Vera Lúcia

Vera Lúcia, assim como Cleni, foi das participantes mais interessadas e receptivas. Muito tímida, não dava pistas, a partir de sua narrativa oral, do que estava por vir. Desde a apresentação de sua narrativa escrita, com capa ilustrada e forma que lembrava um livrinho, ela foi primorosa nos detalhes e descrições. Isso ampliou-se na confecção de seu livro, com ilustrações coloridas à mão, textos e citações cuidadosamente organizados em páginas emolduradas. Um cuidado e uma organização também explícitos na forma como narra suas lembranças.

Ao retomar as imagens de sua infância, como vários outros participantes, Vera Lúcia reforça a presença do **contado** como principal *núcleo de sentido*. Em suas próprias palavras: “[...] que eu me lembre, não tinha também muito contato com os livros quando pequena. [...] E também o meu avô, que contava muitos casos quando eu era pequena...”. Vera relata, em seguida, fragmentos de sua vida escolar, citando uma professora que contava histórias de que ela gostava, “fazia a gente imaginar...”. Ela retoma a relevância do **contado** quando fala de sua relação com o filho, a quem conta histórias até hoje. “Ele tem oito anos, mas tem que contar, ler para ele histórias. Às vezes, ele lê para mim. Geralmente, eu é que leio para ele a história, desde pequenininho [...]”

E revisita suas referências, aplicando-as à sua prática em sala de aula, expondo assim, seu **projeto-obra**, ao explicitar:

[...] eu, em sala de aula, trabalho muito com histórias. Porque eu trabalho com alfabetização, então [...], se vou ter que trabalhar o A ou o B, eu já conto uma história relacionada ao B, e aí trabalho a interpretação oral e, daí, eu parto para o incentivo, incentivo eles bastante a ler, porque é importante.”

Vera Lúcia estabelece o tempo todo, em seu livro, relações entre seu ontem, em que ela própria descreve-se como “uma menina alegre, tímida, amiga e estudiosa” e o seu hoje, afirmando que

essencialmente, o conjunto de toda essa vivência foi o ponto de partida para o desenvolvimento do meu trabalho pedagógico em sala de aula,

valorizando a literatura infantil, utilizando histórias infantis [...] para que assim as crianças [...] ampliem o seu conhecimento e despertem o prazer da leitura.

Uma das únicas formadoras em formação, sujeitos da pesquisa capaz de relacionar conscientemente seu **projeto-busca** e seu **projeto-obra**, Vera Lúcia, arrisco-me a dizer, não está longe do que Josso (2006) caracteriza como **projeto-referência** (quando se propõe concretamente a dialética entre os outros dois). Seu grande *reservatório* transforma-se, constantemente, em *motor*, e vice-versa, e ela é capaz de relacionar como pouco suas referências ao seu saber-fazer pedagógico.

Apesar de menos explícito em suas referências primeiras, resume-se a um livro de seu pai “que não tinha gravuras” e à Coleção Vaga-Lume cujos livros a envolviam completamente: “às vezes, eu esquecia das outras coisas, mas tinha que terminar. Adorava aqueles livros”. Vera Lúcia faz do **lido** presença constante em suas práticas pedagógicas. “Até criei um cantinho que tem uns livros de história. São poucos, porque a gente tem que ir adquirindo, mas os livrinhos eu deixo lá, pra que eles [os alunos] tenham contato. Aí, podem mexer manusear...”.

Nada mais apropriado do que ver encaminhado o **projeto-obra** dessa professora (além de minhas maiores aspirações ao longo desta pesquisa), do que citar suas próprias palavras, muito bem escritas em seu livro e acompanhadas da colorida imagem de uma professora sorridente em sua sala de aula:

Seguindo objetivos definidos, procuro proporcionar oportunidades e situações diversificadas de leitura infantil, que permaneçam para sempre, de forma mágica e produtiva, recordações agradáveis na vida da criança, assim como, descrevi minhas recordações de emoção, alegria e prazer no mundo literário da fantasia, do faz-de-conta e imaginário através da leitura de histórias.

5.1.7 Marivone

Objetiva e sucinta em sua fala, Marivone foi uma das primeiras professoras a entregar a narrativa escrita. Cuidadosamente acondicionado em uma pastinha amarela, o texto de Marivone trazia, como anexo, aquele belo livrinho que ela havia produzido com seus alunos, nos idos de 1992. Ao contrário de vários outros participantes, a professora deixava claro, em sua escrita, a repercussão de suas referências em sua vida docente. Assim, o **projeto-busca** esboça-se nas poucas e objetivas falas da professora, seguido de perto pelo **projeto-obra**, que emerge como seu principal núcleo de sentido.

Isso se evidencia, por exemplo, em sua narrativa oral, quando afirma: “[...] também não tive muito acesso aos livros infantis durante a minha infância. Quem contava era minha mãe, que contava histórias para nós”. O **contado** dá pistas, quando ela comenta: “...tinha aquela hora em que todo o mundo ficava em volta dela, ela contava e também mudava as histórias, inventava e tal... E isso eu acho que despertou em mim essa... porque eu também trabalho muito com meus alunos histórias e uso várias formas de contar”.

Ela relata que seu filho também “herdou” dela o hábito da leitura. “[...] depois que eu fiquei maior, comecei a ter contato [com os livros] e leio muito... passei também pro meu filho, aonde ele vai ele leva, não viaja, não sai sem livro de jeito nenhum, tá sempre lendo [...]”. Depois, o **lido** aparece, de maneira mais organizada, conscientemente no livro elaborado, no qual Marivone complementa: “Graças a Deus, consegui passar esse gosto por histórias infantis para meu filho, consegui dar a ele, o que não tive muitos livros, de estilos variados, hoje é amante dos livros, sempre lê muito”.

E a presença dos livros reverbera no saber-fazer pedagógico de Marivone. “Também levei este hábito para meus alunos”, afirma ela em seu livro. “As histórias sempre estiveram presentes em minhas aulas. Uso vários estilos para contar histórias.” A relação com a leitura é tão presente na prática da professora que, além do livrinho já citado, produzido em 1992 com uma turma de segunda série (cuja reprodução pode ser parcialmente visualizada em *O Contado*), ela relata situações ainda mais atuais em que se pode vislumbrar tal relevância:

Hoje trabalho com adultos (EJA), e novamente a história faz parte de meu trabalho, pois sempre leio para eles [...]. Sinto que estou conseguindo fazer com que gostem, pois todos pedem para copiar e também trazem outras [histórias, poesias, mensagens] para a sala de aula, para serem compartilhadas. [...] Fico feliz com isto!

Não poderia ser mais evidente um **projeto-obra** tão fortemente calcado nas matrizes e nos valores que emergem, constantemente, do *reservatório* de Marivone. Que o digam as fotos, do filho e da mãe, que ilustram seu livro juntamente com a foto da turma de alunos do EJA e de uma turma de alunos especiais (que não é mencionada em seu texto).

O **projeto-busca**, pela própria história de Marivone, une-se ao seu fazer pedagógico, através da reprodução do livrinho de 1992, o qual trata da natureza,

tendo sido elaborado com uma turma de escola rural, e contém, na introdução, as seguintes palavras:

Que bom olhar para trás e ver que há 30 anos passados, iniciei a semear bons frutos e hoje posso ver que estão colhendo-os, pois, quando encontro meus ex-alunos vejo-os adultos, responsáveis, trabalhadores e comprometidos com o meio em que vivem, demonstrando uma visão mais atualizada com relação a preservação.

Orelha do livro: com a iniciativa de construir com seus alunos, há tanto tempo, seus próprios livrinhos, falando de temas relevantes e cuidadosamente elencados a partir da realidade e do meio em que se inserem, Marivone demonstra claramente a concessão de um outro *núcleo de sentido* o qual já foi anteriormente identificado, na fala de Verléia: a **construção da autoria**. Aqui, ela permite que seus alunos tenham essa oportunidade, e o faz conscientemente, como parte de seu **projeto-obra**.

5.1.8 Dirlei

Muito discreto e objetivo, Dirlei não se manifestou durante as narrativas orais, até que fosse sua vez de falar. Quando finalmente começou, parecia ter sempre mais o que contar. Organizado, relacionava o tempo todo suas referências mais antigas com suas atuais práticas de leitura. Apesar de muito bem articulado em seu discurso, em nenhum momento de sua fala, associou sua prática pedagógica a todas as referências salientadas. Em compensação o fez, a meu pedido, por carta, de maneira mais uma vez completa e objetiva. Acabou tornando-se, dentre os dez sujeitos de pesquisa, o único que respondeu objetivamente aos meus questionamentos e estímulos, conforme exponho em *O Contado*. As outras duas cartas, de Joziane e Zuleica, versavam sobre assuntos alheios aos objetivos da pesquisa e de meus questionamentos, conforme exposto também no outro volume do trabalho.

Voltando à fala de Dirlei, ele pontua, ao longo de sua narrativa oral, a relevância do **contado** em suas vivências infantis. Ao relembrar-se das histórias contadas nas noites escuras na casa de parentes, na zona rural, ele recria todo um imaginário de suspense e mistério que está presente, até hoje, em seus hábitos de leitura.

As histórias que eu mais lembro e que me chamam bastante atenção é que, quando a gente ia pros parentes, visitar os parentes no campo, sabe?

Assim, com luz de velas, [...] e eles começavam a contar aqueles causos meio fictícios, reais, misturando um pouco a realidade. Esses causos sempre me chamaram atenção, até agora.

E ele completa dizendo que se encantou com o livro *A viuvinha*, de José de Alencar, porque “o desenrolar do livro, tu imaginando... e aquele **suspense** do noivo [...] depois as idéias que o autor vai passando, assim, **te dando indicativos** de que era um outro que tinha voltado.” (grifos meus).

Tal fala torna evidente a presença relevante do fator “mistério e suspense” em seu gosto literário até hoje. Dessa mistura entre o **contado** (das histórias e dos causos de suspense) com o **lido** (nas referências mais atuais sobre qual tipo de livro desperta sua atenção como leitor), Dirlei retorna à sua origem primeira, demonstrando ser mesmo o **contado** o principal *núcleo de sentido* de seu relato.

Ao citar sua memória mais recente, já como aluno da Pedagogia, o professor relata o encanto pelas histórias contadas pela professora Eliane Peres no início de suas aulas. Segundo ele, uma “feliz recordação”, fazendo-o lembrar-se, principalmente, dos livros “*A Casa Sonolenta*” e “*O menino que aprendeu a ver*” (do qual ele não lembrava o título ao longo de seu relato). Tais momentos relacionam-se com as histórias contadas pelos mais velhos em sua infância e, também, com sua prática docente, conforme ficará explícito logo a seguir.

Nas palavras do próprio Dirlei, “uma coisa que eu fico fascinado é com **quem tem o dom de contar histórias** e que acaba te envolvendo” (grifos meus). Esse encantamento, por ele mesmo descrito, está fortemente calcado pela atenção que dispensava aos “causos” contados em sua infância, o que se esboça em seu **projeto-obra**, descrito em sua carta.

Neste ano de 2006, tentei realizar com os pais de meus alunos o projeto ‘**Pais que contam histórias**’. Neste, os pais iriam até a sala de aula contar histórias. [...] Não consegui realizar este projeto este ano visto que, além do fato dos pais resistirem em **contar histórias (um hábito que vem se perdendo** no decorrer dos anos em meio a esta era tecnológica), havia também o problema da participação desses dentro do contexto escolar. (grifos meus).

A partir de tais depoimentos, fica claro que o contado faz-se presente ao longo da trajetória de Dirlei, sendo incorporado inclusive nos projetos pedagógicos que propõe.

Orelha do livro: apesar da relevância do contar histórias ao longo de sua vida, Dirlei afirma, mais de uma vez, que é um “dom” que não possui. Considero

esses avessos, que surgem nas falas dos sujeitos, tão relevantes quanto as referências lineares e “positivas”. Como, porém, esse não é o foco de meu trabalho, destaco-os sem, contudo, analisá-los.

5.1.9 Joziane

A fala de Joziane contrapõe-se a muito do que foi compartilhado por seus colegas. A começar por suas imagens iniciais do contato com os livros na infância, em que o **lido** manifesta-se com força, ao contrário do que aconteceu com a maioria de seus colegas. “[...] eu sempre tive muito contato com livros, porque meu pai era professor. Então, tinha muitos livros em casa, até a gente chegou a morar numa escola, né?”

Com muitas passagens alegres, que incluem as histórias contadas pelo pai professor e pela avó, que contava suas histórias após a sesta, recheando a imaginação da menina com histórias fantásticas, Joziane vai indicando, também, a presença do **contado** em sua trajetória.

Ele [o pai] contava muitas histórias pra gente, também... muita história de livros didáticos, no caso, Independência, Proclamação da República, Revolução Farroupilha... mas ele contava assim, e era tão bom ouvir aquelas histórias, porque depois a gente saía pra brincar. Então, ah! Era D. Pedro I... essas coisas assim. [...] Também lembro, com muito carinho, das histórias da minha avó, que ela contava depois de sestar. [...] Ah! Ela contava história sobre bruxa. Aí, eu ficava imaginando até que era perigoso virar bruxa ou lobisomem... aí ela inventava, tinha um vizinho que era lobisomem, e a gente ficava louco (sic) de medo!

As memórias de Joziane, porém, transportam-na para ambientes menos felizes, quando ela recorda sua trajetória escolar.

Da minha classe escolar, no caso, que era da primeira à quinta, tudo junto eu não tenho boa recordação. A gente não teve incentivo da professora, nenhum incentivo. Nenhum livro, ‘olha, tira o livro aqui, leva pra casa’, ao contrário... Eu me lembro dos livros nas prateleiras, mas não deixavam a gente nem chegar perto, pra não estragar, não dava pra gente ler nada!

Como fica mais explícito no texto de seu livro – em que ela reconta, em detalhes, boa parte de sua trajetória até o presente momento –, Joziane sofreu sistemáticos desestímulos e situações de abuso durante sua vida escolar. Mais uma vez, um contraponto a muitas das histórias dos colegas, em que a escola foi a responsável por uma abertura de perspectivas. Para Joziane, cada etapa parece ter

sido uma batalha a ser vencida. Ainda assim, paradoxalmente, ela hoje se faz professora.

O maior exercício por ela ensaiado, ao longo de nossa oficina, parece ter sido o resgate de tantas (e nem sempre tão reconfortantes) histórias, e a maneira como a adulta, professora e mãe de família Joziane lida com elas. Como ela própria afirmou em nosso segundo dia de oficina:

Eu também lembrei muita coisa. Muita coisa boa, muita história interessante, mas também muita coisa triste. Muita coisa da minha infância... muita coisa que não foi muito boa. Claro, não coloquei no papel. Mas procurei colocar as coisas boas que aconteceram, como as brincadeiras, as historinhas, coisa assim, de criança mesmo, sabe?

O **projeto-busca** aparece com força nesse constante paradoxo entre o que se projeta e o que se realiza, entre o que se impõe e o que é escolhido, entre as pedras e os tijolos da estrada.

Joziane expõe essas contradições constantes ao esclarecer, ao final de seu livro, nas páginas que acompanham sua foto de casamento, que

nem tudo sobre minha vida eu relatei neste livro, pois tem coisas que eu não gostaria de expor; mas os poucos relatos que fiz foram verdadeiros e espero que os leitores tenham gostado de ler [...]. Foi uma vida um pouco sofrida, mas com momentos alegres, sei que tem pessoas que passaram por coisas piores que eu e não desistiram de ir em frente, por isso posso dizer “SOU FELIZ”.

Orelha do livro: em nenhum momento, Joziane explicita fragmentos do que poderia caracterizar seu **projeto-obra**. Seu saber-fazer pedagógico emerge sutilmente, em raras situações, quando ela cita, por exemplo, o fato de ter feito questão de participar, em 2005, do IV SETAE, apesar de sua licença maternidade estar vigendo na época. “[...] fui com meu filho de um mês e apresentei com meu grupo o trabalho sobre o projeto ‘Histórias infantis’, onde fomos caracterizados com as personagens das histórias”. Acho que o principal ensaio de Joziane, durante nossa oficina, foi mesmo o recordar e lidar com suas recordações. Esse processo reflexivo por si, considerando o teor de suas lembranças, talvez tenha representado o maior desafio, e sua busca, o ponto de contato da menina com a professora, da alegria com a tristeza, do sacrifício com a realização.

5.1.10 Ivoni

Uma contadora de histórias inata, Santa Ivoni, que prefere ser “só Ivoni”, falou sem economizar palavras e detalhes a respeito de suas memórias de infância. A partir de nossa conversa inicial e da exposição das narrativas orais, foi uma das poucas participantes que apresentou um *feed back* do que havíamos discutido já na reunião seguinte: apresentando-nos, timidamente, uma quadrinha que havia escrito a partir de uma situação cotidiana de sala de aula, orgulhava-se em dizer que os alunos haviam gostado tanto da poesia que pretendiam transformá-la em um trabalho. Utilizou seu livro para homenagear dois personagens importantes em seu repertório/reservatório: “*Pedro Malazarte*” e seu tio Domingos, o Tio Gongó, contador de histórias.

No resgate de suas vivências, o **lido** e o **contado** andam juntos nas lembranças de Ivoni. Ela inicia sua narrativa oral, relembrando um certo aniversário de muitos anos atrás.

[...] eu ia fazer aniversário e pra todo mundo eu pedia: ‘Me leva um vidro de perfume ou um livro de história’. Era o que eu pedia de presente. E aí, pra minha felicidade, ganhei o vidro de perfume, até poucos anos eu ainda tinha guardado, lá... [...] tinha e tenho! Esse não terminou. E ganhei três livros de história.”

Fica claro o apego de Ivoni às suas lembranças, e o resgate de seu reservatório/repertório é fácil e constante. E a relação entre os dois *núcleos de sentido* citados aparece, claramente, quando ela fala nos três livros ganhos no tal aniversário – “*Pedro Malazarte*”, “*O Rei dos Colibris*” e “*Os Três Pimpolhos*”. Diz ela:

Mas eu tinha o meu tio, que contava muita história de *Pedro Malazarte*, e eu adorava! Aí, quando eu ganhei os livros, o primeiro que eu fui ler foi o do *Pedro Malazarte*. Eu cheguei no meio do *Pedro Malazarte* e digo (sic): ‘Mas eu não vou ler, perder meu tempo! O tio conta muuuuito mais engraçado! Muuuuito mais engraçado!’ Atirei o *Pedro Malazarte* pra lá e fui ler os outros. *O Rei dos Colibris* era muito lindo, e eu sempre sonhava com muita planta, com muita flor, desde criança.

A comparação e a decepção do **lido** em relação ao **contado**, nesse **projeto-busca**, tem um desfecho inusitado, o qual demonstra a relevância que ambos acabam tendo na história de Ivoni.

Eu terminei de ler os outros dois livros e voltei pro *Pedro Malazarte*. Mas cada vez... bah! Pensava: “O tio conta assim, como é que pode?” Aí eu resolvi, eu tava na terceira série. Resolvi eu escrever o *Pedro Malazarte*. Dele! E ele tinha que contar. Aí tiramos uns quantos dias de chuva, né? Ele

morava sozinho, ele era viúvo. E, às vezes, eu levava a minha irmã mais velha que eu, pra mim escrever, e ela desenhar. Mas desenhar aqueles casos que ele contava ali, né?!

A ouvinte, influenciando a escritora, que se torna uma excelente contadora de histórias, ela própria... Núcleos (e papéis) se misturam nessa trajetória e, por vezes, não fica mais claro quem é autor e quem é personagem. De qualquer maneira, o que se conta é rico em imagens e representações.

Percebe-se, mais uma vez, a **construção da autoria**, claramente expressa nas próprias palavras de Ivoni: “Eu escrevi essa história do *Pedro Malazarte*, aí botei que eu era a escritora, eu fiz assim... coloquei embaixo, né? O meu tio era o autor, e a minha irmã era a desenhista.” Ao delegar tamanha importância às histórias contadas pelo tio, Ivoni percebe que precisa registrar aquelas histórias, “as mais engraçadas”. Ela e o tio, então, viram escritora e autor de um “livro”. O status de autora surge, mais uma vez, na produção de seu livro pessoal.

Apesar de ater-se em contar os “causos” de Pedro Malazarte em seu conteúdo, tanto na dedicatória que faz a mim – em que deseja que eu compartilhe com os meus aquelas histórias, em circunstâncias muito peculiares e pertinentes ao seu próprio imaginário ali evidentemente resgatado –, quanto na **orelha do livro** que elabora, surgem as imagens da Ivoni contadora de “causos”, criadora de histórias (na dedicatória) e professora, aberta e estimuladora (na orelha do livro).

Ela enumera outros momentos em que o **lido** evidencia-se, quando cita, por exemplo, o *Livro da Bicharada*, que pertencia ao irmão, o qual restringia o acesso de Ivoni ao livro (apesar de ela o ter lido inúmeras vezes), ao que ela relaciona a dificuldade de acesso que tinham aos livros então. “... nos anos 60 era muito difícil! Os pais não tinham, quando a gente ganhava um livro, aquilo ali era uma relíquia pra gente!”. Ela retoma essa denominação do livro como relíquia em outros momentos. E confessa ser, até hoje, uma leitora assídua. “Seja lá o que for, eu tenho que estar lendo”, afirma ela.

Ainda assim, se os dois núcleos de sentido intercalam-se (ou amalgamam-se) constantemente nas referências infantis de Ivoni, quando começa a esboçar-se seu **projeto-obra**, um deles sobrepuja o outro. A professora Ivoni torna-se uma contadora de histórias e deixa claro como esse papel assume primeiro grau de importância em seu saber-fazer pedagógico.

... eu gosto de trabalhar histórias com as crianças. Eu gosto de trabalhar, às vezes, até uma interpretação de texto... escolher que não seja uma história muito alongada (sic). E contar pras crianças também eu gosto. Me parece que é uma coisa que estimula mais, né? Do que a gente tá em cima de um livro de história, dum livro com uma leitura, uma leitura, uma leitura assim... [faz gesto como se fosse uma coisa pesada...] pra trabalhar história.

Ivoni evidencia sua preferência por trabalhar com uma história bem contada a um livro longo e maçante com seus alunos. E o **contado** evidencia-se, de novo, em uma das situações mais marcantes de nossa oficina, quando ela retoma o que trabalhamos a partir das narrativas orais, fazendo todo o resgate das trajetórias na tentativa de relacioná-las com a prática pedagógica de cada um, de maneira inusitada.

Aparentemente inspirada por tudo isso, ela relatou, em nosso segundo dia de oficina uma situação que ocorrera durante a semana.

Essa semana eu me atralhei, um dia, falando com as crianças. E elas: 'Que é isso, professora, o que a senhora tem hoje?' Eu digo: 'Surgiu um atralho da vida, né?' E comecei a contar da correria que a gente anda... e eu sou muito... eu sou, não! A professora Siara é que me incitou a botar as coisas no papel. Porque eu falava e não escrevia nada... Então, eu fiz uma leitura pra eles, e agora eles querem, na semana que vem, trabalhar em cima dessa leitura pra formar um tipo de um livrinho de história 'A professora atralhada'.

Ivoni explicita dois aspectos que considereei muito importantes ao compartilhar conosco as quadrinhas que escreveu. De um lado, ela se mostra estimulada a dividir com o grupo o que produziu, talvez a partir do que construímos e discutimos durante a experiência das narrativas orais. De outro, evidencia uma prática pessoal que me parece muito pertinente: dividir com seus alunos certos aspectos de sua vida pessoal. Expondo-se em determinados momentos, acaba por estimulá-los, como ela mesma expõe: "Porque eu digo pra eles: 'Eu sou aluna igual a vocês'. A gente socializar... pra eles entenderem que eles não tão lá... que a gente também estuda, também faz...".

Seu **projeto-busca** e seu **projeto-obra** se encontram nesse compartilhamento constante: no contar e no contar-se, no ouvir-se e no ouvir. Totalmente consonante com tudo o que discuto neste trabalho, considero-a uma das principais provas da pertinência de minha questão de pesquisa e da adequação dos meios para descobrir as respostas.

5.2 ...potencializando... *Esboçando o fim*

O que emerge dessas análises, sempre, é o livro. **Seja pela sua presença** na infância de alguns sujeitos, como é o caso de Joziane e Ivoni, **seja por sua falta**, como nos narram Mara e Verléia. Ainda que privações ou diferentes heranças culturais tenham afastado essas formadoras em formação do contato com os livros em seus primeiros anos de vida, a totalidade delas valoriza tal objeto, conforme se evidencia em várias narrativas escritas e livros, como nos casos de Marivone e Vera Lúcia. E consideram que o “despertar da imaginação”, a “possibilidade de criar”, o “estímulo da leitura” são tão relevantes, que devem ser (e por elas são) trabalhados em sala de aula.

Se o **contado**, durante a maioria das infâncias narradas foi mais presente, pela ausência dos livros ou pelo costume dos antigos, existiam sempre brechas por onde o **lido** se expunha. Fossem pedidos de presente de aniversário, fossem histórias orais reescritas de acordo com seus contadores, fossem presentes de amigos que, escrevendo e descrevendo a vida e o cotidiano de próprio punho, transformavam páginas manuscritas em relíquias de família.

Projetando, no hoje de cada uma das professoras em questão, essa **busca** que ensaiamos nesse curto – porém muito rico – espaço de tempo de pesquisa, encontro muitos pontos de contato entre as referências vividas e o saber-fazer pedagógico de cada uma delas. Seja na professora que, apesar de afastada ela própria do gosto pela leitura a partir de um trauma vivido, consegue estimular e presentear seus próprios alunos com livros, delegando-lhes importância mesmo em tempos de uma oferta exacerbada. Seja no professor que, apesar de não se considerar um bom contador de histórias, elabora projeto após projeto, tentando conscientizar não só alunos mas também suas famílias sobre a importância das histórias bem contadas. Seja através da professora que, muito antes deste projeto-formação, já delegava a seus alunos o papel de autores quando eles próprios produziam artesanalmente seus livrinhos, há quinze anos atrás.



Quando aquele furacão arrancou a casa de Dorothy do chão, virou seu mundo de cabeça para baixo e a abandonou num lugar desconhecido, ela não tinha a menor idéia do que lhe aconteceria.

Achando que só teria a companhia do pequeno Totó, encontrou pelo caminho um coração, um cérebro e coragem. E precisou de tudo isso pra entender que, mais do que seguir uma estrada de tijolos amarelos, ela estava ali para construir sua própria estrada. E que, mesmo que os lindos tijolos não fossem amarelos, ou se transformassem em árduas pedras no caminho, o que valia era sua intenção de chegar, e a construção do melhor caminho a seguir.

Claro, muito bem acompanhada, para que o caminhar fosse muito mais prazeroso...





6 ...o lido e o contado formando formadores...

Apresenta-se, aqui, um *projeto-obra* ensaiado. Digo ensaiado porque sua concretização demanda tempo de maturação, demanda mais momentos de tomada de consciência, demanda exercício constante. E esse trajeto percorrido, essa paisagem esboçada só se torna possível, visto que comigo, caminharam mais dez sujeitos que empreenderam, cada um deles, um *caminhar para si* (JOSSO, 2004). O valor que deram a essa nossa empreitada, a satisfação que demonstraram ao resgatar momentos, vivências, lembranças que lhes são tão caras e que, por vezes dormitavam no fundo de seus corações, já faz valer meus esforços.

Mas a certeza de que, mesmo antes de mim e para além de nosso contato, eles vão, ao menos, considerar o que resgataram e vão retomar, até mesmo, bons hábitos que já existiram, é o que me faz perceber o quão enriquecedora e pertinente foi o tipo de abordagem que me propus.

Por mais que possamos falar de lugares diferentes, por mais que nossos caminhos e realidades pareçam muitas vezes díspares, percebo, ao final desse trajeto, que tornar-se professor-condutor, fazer as vezes de “meio-caminho” entre o saber e o fazer, entre o vivido e o projetado, entre o ontem e o hoje, não consiste em tarefa fácil para ninguém. Mas definitivamente, é um dos desígnios mais gratificantes a que alguém possa aspirar ao longo da vida. E neste caso, como pesquisadora, tive o privilégio de estimular tal papel em meus sujeitos de pesquisa, resgatando seus saberes pessoais (PERES, 1999) e suas experiências vividas.

Esta experiência de interação com o grupo, reverberou também em mim. Além da pesquisadora, que agora se forma e se estrutura, dialoguei com minhas próprias referências e pude reviver diversos momentos e resgatar diversas marcas a que fui me adequando ao longo de minha trajetória. A Ana leitora, menina ainda, amante dos livros e da fantasia. A Ana designer e comunicadora, que sempre mergulhou nas vivências daquela primeira, formando e reformulando seu repertório e fazendo-o emergir sempre que fosse necessário produzir novo sentido. A Ana professora, que consciente de todos os outros papéis a que se propôs, buscou em

seus alunos relações e convergências que fizessem despertar neles, suas próprias matrizes e marcas, que no teórico encontrou conforto ao confirmar o que empiricamente experimentara até então. E finalmente esta, que agora encerra mais um trecho de sua caminhada, conseguindo felizmente agregar todas as outras entendendo até que ponto uma influencia as outras e, principalmente, encontrando suas singularidades no plural a partir do qual sempre falou.

Buscando coerência e coesão entre todas as imagens, todas as experiências e todo o conhecimento adquirido no vivido, procurei ao longo dessa pesquisa, confirmar o que visibilizava a partir de meu próprio trajeto. E assim, fui buscar nas referências de formadoras em formação, pontos de contato entre aquilo que as forma a partir de suas origens e suas vivências primeiras, com aquilo que elas buscam transmitir e construir para com seus próprios aprendizes. Aprendendo e apreendendo o sentido que os livros lidos e as histórias contadas tiveram em suas trajetórias pessoais, creio que conseguimos, eu e elas, estabelecer relações por vezes mais, por vezes menos conscientes acerca de seus reflexos e de suas representações no saber-fazer pedagógico de cada uma.


Creio que conseguimos, elas e eu, potencializar hábitos já adquiridos e por elas mesmos construídos, em relação ao estímulo dos alunos à leitura. Mais do que isso, creio que conseguimos despertar a importância que as histórias contadas pelos mais velhos, que os livros a caro custo adquiridos e guardados como relíquias ocupam, nos reservatórios/repertórios de cada uma. E que, se para elas esse sentido, essas significações mostram-se tão fortes, não poderia de outra maneira acontecer com seus alunos em sala de aula.

Ainda que muitas percebam as diferenças de contexto, as imposições do cotidiano nem sempre favoráveis a tão positivas e caras descobertas, em cada projeto, em cada busca, ensaia-se uma obra a ser construída e reconstruída no dia a dia de seu fazer pedagógico. Os estímulos, antes de estarem no meio, partem delas próprios. Esse buscar em si mesmo é forte! Ele é potente! E se por um lado requer certo esforço, e em alguns momentos o reviver de situações nem sempre suaves e agradáveis, por outro revigora e valoriza aqueles que se encontram e se propõem a partir de si e reconhecer no outro as infinitas possibilidades de construção de novos conhecimentos.

Penso que, se a partir de um breve projeto-formação como o que propus, a um grupo do qual não fazia parte, e com quem sequer compartilhava o mesmo

contexto e a maioria das referências (divergências de nossas heranças culturais e matriciais), tamanha riqueza e potência emergiu sem maiores esforços, o que dirá de formadoras que, em seu próprio cotidiano, dentro de suas salas de aula, com os alunos que acompanham no dia a dia, têm a oportunidade de afetar e serem afetados por seus alunos.

Obviamente, como já disse anteriormente, empreitamos *projetos-busca*, no resgate das experiências formadoras individuais, de onde se extraíram muitas referências. Em várias situações, visibilizamos tais empreitadas transformando-se em ricos e potentes *projetos-obra*. Mas só o tempo – e a disposição de cada uma das envolvidas – dirá se será possível constituir a partir daí um *projeto-referência*. Conforme pretendi fazer perceber-se, ao longo das análises, alguns vislumbres e palpites são possíveis de ser extraídos de cada narrativa. E só essas pistas, já me fazem crer que atingi o maior de meus objetivos: instigar em meus sujeitos o *caminhar para si*, para que a partir dele, eles possam, sempre, caminhar lado a lado com os outros; que eles exerçam seu papel de professores-condutores, e transformem-se em “meios-caminhos” férteis e estimulantes através dos quais seus alunos possam trilhar e construir seus próprios rumos, valorizando e recriando todo o conhecimento e experiência adquiridos ao longo desta relação.




Esta história não é um conto de fadas. E por isso, não termina com um ...*E viveram felizes para sempre...*

Na verdade, é uma história que não termina aqui. Ela tem início e fim todos os dias, em todo (re)pensar-se, em cada refletir-se dos sujeitos aqui apresentados – eles e eu. Ela é constituída de várias histórias, sempre singulares, e sempre a mesma.

Contada e recontada infinitas vezes, pode adquirir diversas roupagens, a partir de diferentes interpretações. Mas o que importa mesmo é que cada um aumente nela um ponto; entre narrativas e lembranças, entre palavras recitadas, propagadas, ou ainda silenciosamente bem guardadas.

E reconte, e recrie, o seu próprio *Era uma vez...* Sempre, e de novo, e pela primeira vez.





7 ... a partir daqueles que contam.

Referências

ALARCÃO, Isabel. (org.) **Formação reflexiva de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1996.

BACHELARD, Gaston. **O direito de sonhar**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S.A., 1991.

BANDEIRA, Ana da Rosa. **O lado de fora dos livros infantis** – seus apelos e sua retórica. 2003. Trabalho de conclusão do Curso (Bacharelado em Artes Visuais, hab. Design Gráfico) – Instituto de Artes e Design, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

BANDEIRA, Ana da Rosa. **Por fora e por dentro**: análise de capas de livros infantis a partir de seus receptores. 2005. Trabalho de conclusão do Curso (Bacharelado em Comunicação Social, hab. Publicidade e Propaganda) – Escola de Comunicação Social, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas.

BELO, André. **História & Livro e Leitura**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

BROWN, Andrew; DOWLING, Paul. **Fazendo Pesquisas/Lendo Pesquisas**: um modo de interrogação para a educação. Cap. 8. Trad. DAMIANI, Magda. London: Falmer Press, 1998.

CAUDURO, Flávio V. A prática semiótica no design gráfico. **Verso & Reverso**, Porto Alegre, n.27, p.63-84, 1998.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

DARNTON, Robert. **O beijo de Lamourette**. Mídia, cultura e revolução. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

ECO, Umberto. **O nome da rosa**. 20.ed. Trad. BERNARDINI, A.F. e ANDRADE, H.F. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1983.

JACKS, Nilda. Tendências latino-americanas nos estudos da recepção. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, n.5, p. 44-49, dez. 1996.

JOSSO, Marie-Christine. Os relatos de Histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenções de si. In: SOUZA, Elizeu Clementino de ABRAHÃO, Maria Helena Menna B. (orgs.) **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS; EDUNEB, 2006.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LINS, Guto. **Livro infantil?** Projeto gráfico, metodologia, subjetividade. São Paulo: Edições Rosari, 2002.

MACHADO DA SILVA, Juremir. As tecnologias do imaginário. In: PERES, Lúcia Maria Vaz (org.). **Imaginário: o “entre-saberes” do arcaico e do cotidiano**. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária UFPel, 2004.

MAFFESOLI, Michel. **Elogio da Razão Sensível**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MAFFESOLI, Michel. **O instante eterno**. São Paulo: Zouk, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 2. ed. São Paulo – Rio de Janeiro: Hucitec – Abrasco, 1993.

NÓVOA, Antonio. **Vida de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

PERES, Eliane Teresinha; TAMBARA, Elomar e GHIGGI, Gomercindo. (orgs.) **Programa Especial de Formação de Professores em Serviço da FaE/UFPel: dez anos de experiências – reflexões e práticas**. Pelotas: Seiva Publicações, 2006.

PERES, Lúcia Maria Vaz. **Dos saberes pessoais à visibilidade de uma pedagogia simbólica**. 1999. Tese (Doutorado em Educação) – FAGED, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

PERES, Lúcia Maria Vaz. (org.) **Imaginário: o “entre-saberes” do arcaico e do cotidiano**. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária/UFPel, 2004.

PERES, Lúcia Maria V. Os saberes pessoais “no tempo” de uma pedagogia simbólica. In: **Cadernos de Educação**. Edição especial de 2005. p.27-43. Cuiabá: EdUNIC, 2005.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Pesquisa Narrativa e escrita (auto) biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, Elizeu Clementino de ABRAHÃO, Maria Helena Menna B. (orgs.) **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS; EDUNEB, 2006.

VALVERDE, M. Experiência e Significação. In: **O sentido e a época, textos de comunicação e cultura contemporânea**. Salvador, 1995. Disponível em <<http://www.facom.ufba.br/sentido/experi.html>> Acesso em fev. 2003.

VALVERDE, M. Recepção e Sensibilidade. In: **IX Reunião Anual da COMPÓS**, 2000, Porto Alegre. Grupo de Trabalho: Mídia e Recepção.

WARSCHAUER, Cecília. **Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

Apêndices



AUTORIZAÇÃO

Eu, Ana Lúcia Vergara, CI nº 3015358827
autorizo a mestrande Ana da Rosa Bandeira a utilizar parcial ou integralmente meus depoimentos orais e escritos, colhidos em oficina realizada de setembro a novembro de 2006, como dados de sua pesquisa de dissertação de Mestrado, a ser defendida perante o Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFPel. Concedo, ainda, permissão para que as imagens e reproduções dos artigos por mim apresentados durante a oficina façam parte de exposição a ser apresentada no dia da defesa da dissertação.

Canguçu, 18 de novembro de 2006.

Ana Lúcia Vergara Pereira

AUTORIZAÇÃO

Eu, Oleni Vilela Lessa, CI nº _____
autorizo a mestranda Ana da Rosa Bandeira a utilizar parcial ou integralmente meus depoimentos orais e escritos, colhidos em oficina realizada de setembro a novembro de 2006, como dados de sua pesquisa de dissertação de Mestrado, a ser defendida perante o Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFPel. Concedo, ainda, permissão para que as imagens e reproduções dos artigos por mim apresentados durante a oficina façam parte de exposição a ser apresentada no dia da defesa da dissertação.

Canguçu, 18 de novembro de 2006.

Oleni Vilela Lessa

AUTORIZAÇÃO

Eu, DIRLEI DE AZAMBUJA PEREIRA, CI nº 1073847467 autorizo a mestranda Ana da Rosa Bandeira a utilizar parcial ou integralmente meus depoimentos orais e escritos, colhidos em oficina realizada de setembro a novembro de 2006, como dados de sua pesquisa de dissertação de Mestrado, a ser defendida perante o Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFPel. Concedo, ainda, permissão para que as imagens e reproduções dos artigos por mim apresentados durante a oficina façam parte de exposição a ser apresentada no dia da defesa da dissertação.

Canguçu, 18 de novembro de 2006.

Dirlei de A. Pereira

AUTORIZAÇÃO

Eu, Santa Yvoni de Amaral Carvalho, CI nº _____
autorizo a mestranda Ana da Rosa Bandeira a utilizar parcial ou integralmente meus depoimentos orais e escritos, colhidos em oficina realizada de setembro a novembro de 2006, como dados de sua pesquisa de dissertação de Mestrado, a ser defendida perante o Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFPel. Concedo, ainda, permissão para que as imagens e reproduções dos artigos por mim apresentados durante a oficina façam parte de exposição a ser apresentada no dia da defesa da dissertação.

Canguçu, 18 de novembro de 2006.

Santa Yvoni de Amaral Carvalho.

AUTORIZAÇÃO

Eu, JOLIANE GARCIA ORTIZ-DUARTE, CI nº 7066559019
autorizo a mestrande Ana da Rosa Bandeira a utilizar parcial ou integralmente meus depoimentos orais e escritos, colhidos em oficina realizada de setembro a novembro de 2006, como dados de sua pesquisa de dissertação de Mestrado, a ser defendida perante o Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFPel. Concedo, ainda, permissão para que as imagens e reproduções dos artigos por mim apresentados durante a oficina façam parte de exposição a ser apresentada no dia da defesa da dissertação.

Canguçu, 18 de novembro de 2006.

Joliane Garcia Ortiz Duarte

AUTORIZAÇÃO

Eu, MARA E. NUNES DOS SANTOS, CI nº 5072346561
autorizo a mestrande Ana da Rosa Bandeira a utilizar parcial ou integralmente meus depoimentos orais e escritos, colhidos em oficina realizada de setembro a novembro de 2006, como dados de sua pesquisa de dissertação de Mestrado, a ser defendida perante o Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFPel. Concedo, ainda, permissão para que as imagens e reproduções dos artigos por mim apresentados durante a oficina façam parte de exposição a ser apresentada no dia da defesa da dissertação.

Canguçu, 18 de novembro de 2006.



AUTORIZAÇÃO

Eu, Marivone de Moura Salgado, CI n° 3011724048
autorizo a mestrande Ana da Rosa Bandeira a utilizar parcial ou integralmente meus depoimentos orais e escritos, colhidos em oficina realizada de setembro a novembro de 2006, como dados de sua pesquisa de dissertação de Mestrado, a ser defendida perante o Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFPel. Concedo, ainda, permissão para que as imagens e reproduções dos artigos por mim apresentados durante a oficina façam parte de exposição a ser apresentada no dia da defesa da dissertação.

Canguçu, 18 de novembro de 2006.

AUTORIZAÇÃO

Eu, Vera Lúcia Helbig Pasa, CI n° 6036238944
autorizo a mestrande Ana da Rosa Bandeira a utilizar parcial ou integralmente meus depoimentos orais e escritos, colhidos em oficina realizada de setembro a novembro de 2006, como dados de sua pesquisa de dissertação de Mestrado, a ser defendida perante o Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFPel. Concedo, ainda, permissão para que as imagens e reproduções dos artigos por mim apresentados durante a oficina façam parte de exposição a ser apresentada no dia da defesa da dissertação.

Canguçu, 18 de novembro de 2006.

Vera Lúcia Helbig Pasa.

AUTORIZAÇÃO

Eu, VERLEIA VAHL RAMSON, CI nº 8070712743
autorizo a mestrande Ana da Rosa Bandeira a utilizar parcial ou integralmente meus depoimentos orais e escritos, colhidos em oficina realizada de setembro a novembro de 2006, como dados de sua pesquisa de dissertação de Mestrado, a ser defendida perante o Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFPel. Concedo, ainda, permissão para que as imagens e reproduções dos artigos por mim apresentados durante a oficina façam parte de exposição a ser apresentada no dia da defesa da dissertação.

Canguçu, 18 de novembro de 2006.

J. Ramson.

AUTORIZAÇÃO

Eu, Zuleica Lopes da Silveira, CI nº 7036819824
autorizo a mestranda Ana da Rosa Bandeira a utilizar parcial ou integralmente meus depoimentos orais e escritos, colhidos em oficina realizada de setembro a novembro de 2006, como dados de sua pesquisa de dissertação de Mestrado, a ser defendida perante o Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFPel. Concedo, ainda, permissão para que as imagens e reproduções dos artigos por mim apresentados durante a oficina façam parte de exposição a ser apresentada no dia da defesa da dissertação.

Canguçu, 18 de novembro de 2006.

Zuleica Lopes da Silveira

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)