

# A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E AS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NAS ESCOLAS RURAIS DO RIO GRANDE DO SUL

Helenise Sangoi Antunes \*

## RESUMO

A problemática desta investigação está pautada na relação da formação de professores e as práticas de leitura e escrita que acontecem nas escolas de ensino rural do Rio Grande do Sul. Para tanto, constitui-se no recorte de um projeto de pesquisa com uma envergadura maior, intitulado “Memórias e relatos autobiográficos de alfabetizadoras: um estudo sobre as cartilhas de alfabetização nas escolas municipais rurais do Rio Grande do Sul”, financiado na modalidade Auxílio à Pesquisa (APQ), mediante recursos financeiros do Edital Universal 2008 do CNPq, que recentemente aprovou a prorrogação de suas atividades por mais um ano, estendendo-se até novembro de 2011. O estudo fundamentou-se numa metodologia qualitativa, conforme a utilizada nos estudos de Bogdan e Biklen (1994). As informações foram obtidas por meio de entrevistas semiestruturadas, relatos autobiográficos e registros em diário de campo com 13 alfabetizadoras das escolas rurais do interior do Rio Grande do Sul. Das professoras participantes da pesquisa, dez têm curso de pós-graduação, principalmente especialização em alfabetização, e entre 22 e 26 anos de tempo de exercício profissional enquanto alfabetizadoras das escolas do campo (rurais).

**Palavras-chave:** Formação de professores. Práticas de leitura e escrita. Ensino rural.

## ABSTRACT

### TEACHER TRAINING AND PRACTICE OF READING AND WRITING IN RIO GRANDE DO SUL RURAL SCHOOLS

The problematic of this research is based on the relationship between on one side teacher training, and, on the other side, reading and writing practices in rural schools of Rio Grande do Sul”, Brazil. This article constitutes a excerpt of a wider research project entitled: “Memoirs and autobiographical accounts of literacy: a study of the literacy primers in rural municipal schools of Rio Grande do Sul/RS, financed by the Brazilian federal foundation CNPq, which recently approved, the extension of its activities for another year. The study was based on a qualitative methodology, as used in the studies of Bogdan & Biklen (1994), and data was gathered through half-structured interviews, autobiographical narratives, and fieldworks records about daily literacy

---

\* Doutora em Educação pela UFSM. Professora Associada I do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Diretora do Centro de Educação. Endereço para correspondência: Avenida Nossa Senhora das Dores, 740. CEP: 97050-530. Santa Maria (RS). [professora@helenise.com.br](mailto:professora@helenise.com.br)

with thirteen literacy female teachers from the rural zone of Rio Grande do Sul. Ten of them have graduate diploma, especially short second cycle diploma in literacy, and have between twenty-two (22) and twenty-six (26) years of professional practice.

**Keywords:** Teachers' formation. Reading and writing practices. Rural education.

## Introdução

Este artigo foi elaborado com o objetivo de refletir sobre as práticas de leitura e escrita que aconteceram nas escolas de ensino rural do Rio Grande do Sul, com base na seguinte problematização: como são as práticas de leitura e escrita nas escolas de ensino rural? As professoras alfabetizadoras utilizavam e utilizam quais cartilhas no processo de construção da leitura e da escrita?

Para suscitar o estabelecido, fundamentou-se em uma metodologia qualitativa e informações obtidas por meio de entrevistas semiestruturadas, relatos autobiográficos e registros em diário de campo. Foram entrevistadas 13 alfabetizadoras das escolas rurais do interior do Rio Grande do Sul, dentre elas, dez com curso de pós-graduação, principalmente especialização em alfabetização, e entre 22 e 26 anos de tempo de exercício profissional, enquanto alfabetizadoras das escolas do campo (rurais). A importância deste estudo refere-se à relação entre a formação de professores, as lembranças de escola e os processos de ensinar e aprender dentro do cotidiano da escola rural.

Os resultados alcançados apontam os seguintes indicadores: a presença ainda das cartilhas para auxiliar no processo de construção da leitura e da escrita e a implicação das lembranças da escolarização do professor nas práticas de leitura e escrita nas escolas rurais do Rio Grande do Sul.

## As possibilidades de interação teoria-prática no desenvolvimento da leitura e escrita na escola rural

A relevância deste estudo aponta à reflexão sobre a relação teoria-prática na formação inicial de professores para o desenvolvimento de práticas de leitura e escrita nas escolas rurais, ainda entendida de maneira fragmentada, tanto no processo ensino-

aprendizagem dos formadores de professores, quanto daqueles por eles formados. Tais ideias remetem a questionamentos relativos aos fatores que determinam esse distanciamento e resistência por parte dos alunos em formação, dos formadores e dos professores do ensino fundamental na produção de práticas de leitura e escrita que estabeleçam uma relação com a complexidade do ensino rural.

Além do anteriormente mencionado, os professores também se deparam com a constante produção de teorias que são exigidas a sua adequação em sala de aula, quando muitos ainda não se apropriaram da complexa realidade na qual estão inseridos. Crianças que acordam de madrugada para as lidas na lavoura antes de ir para a escola, calendário escolar diferenciado das escolas urbanas em razão do período de plantio, a ordenha das vacas de leite, alimentar as galinhas e caminhar a pé em longas distâncias até conseguir chegar à escola. Estes são exemplos de uma realidade que parece estar muito distante dos cursos de formação de professores e/ou passam a ser ignorados pelos próprios formadores de professores. Somando-se a essas questões, nos deparamos com a constante produção teórica no campo da educação, que, por conseguinte, implica implantação de políticas públicas de forma indiscriminada em nosso país, desconhecendo, algumas vezes, as diferenças regionais e culturais que caracterizam nosso território. Não raro, o professor não dispõe do entendimento de uma política pública que está sendo implantada e a mesma passa a ser substituída por outra.

Mortatti (2000, p. 20) elabora questionamentos sobre a aplicação de “novas e revolucionárias teorias” que, constantemente, os professores são solicitados a adotar em suas salas de aula.

Mudar em relação a quê? O que é esse ensino tradicional? Quando e por que se engendra um tipo de ensino inicial de leitura e escrita que hoje é acusado de antigo e tradicional? O que representa para

o momento em que ocorre seu engendramento? Qual a relação com a tradição que lhe é anterior? Como e por que ocorre sua disseminação no tempo? Como se pode explicar sua permanência? Quais os sujeitos que se empenham/empenharam na produção do novo e revolucionário? Por que razão e de que maneiras? Qual a relação entre tematizações e concretizações produzidas ao longo da história desse ensino? (MORTATTI, 2000, p. 20).

Questionar o que significa uma prática docente tradicional parece oportuno no momento atual, principalmente quando nos deparamos com o desejo de mudanças na área da educação. Desejamos práticas educacionais inovadoras, críticas, reflexivas e de acordo com as demandas da realidade na qual estamos imersos. Entretanto, o que são mudanças na educação? O que significa uma prática docente criativa na sala de aula dentro de uma comunidade rural? Qual o desejo das crianças e dos jovens que se encontram estudando nessas escolas, em relação às práticas de leitura e escrita? Pensar sobre ler e escrever faz sentido para as crianças e jovens que se encontram na sociedade brasileira hoje? Os desafios são significativos tanto para os pais dessas crianças e jovens, como para os educadores que permanecem em torno de 20 horas semanais ou mais com eles. Não é uma tarefa fácil, considerando-se as diferenças culturais que estão envolvidas, as diferenças de gerações, os diferentes desejos e significados que estão envolvidos na educação desses professores e alunos.

Nivelar as culturas por uma predominante – a do poder instituído – é uma violência simbólica que, por anos, a escola vem produzindo mediante o silenciamento de todos aqueles que pensam e agem de forma diferente do que é permitido e considerado legitimado. Corpos sendo disciplinados pela cópia repetida de palavras sem sentido, para que as crianças copiem; desenhos pintados conforme as cores ensinadas; palavras escritas conforme o que o outro deseja. Contudo, onde fica a autonomia? Não podemos ensinar extinguindo a chama criadora de quem ensina e de quem aprende, pois alunos e professores são considerados sujeitos históricos.

Nesse sentido, buscamos a contribuição teórica de Kramer e Souza:

Entendendo a educação como práxis social e buscando um marxismo que recupere a presença do homem em sua humanidade, o professor e a professora, as alunas e os alunos não são vistos apenas como ‘aqueles que ensinam’ e ‘aqueles que aprendem’. Eles são sujeitos históricos. São produtores de linguagem. Linguagem que os constitui como sujeitos humanos e sociais sempre imersos em uma coletividade (KRAMER; SOUZA, 2003, p. 13).

A criatividade e a autonomia são aspectos fundamentais para o ensino-aprendizado. Ninguém consegue aprender sendo ignorado pelo outro. Precisamos de troca de informações, de respeito e de interação de conhecimentos entre professor e alunos que estão imersos dentro de uma realidade sociocultural.

### **A formação de professores e as relações com os currículos instituídos das licenciaturas – O que está sendo ensinado está fazendo sentido?**

É perceptível que os cursos de formação de professores vinculados às Instituições de Ensino Superior necessitam repensar seus currículos com base nas últimas reformulações curriculares. Encaminhamentos e produções teóricas na perspectiva do currículo têm sido produzidos constantemente no país. Um exemplo disso é a produção de Silva (2000); e também mencionamos os estudos realizados sobre a formação de professores, alfabetização e história oral, tais como Abrahão (2004), Antunes e Barcelos (2010), Mortatti (2000; 2006), Meihy (2005), Josso (2002), Souza (2006), Lima (2002), Antunes (2001; 2011), Lemos (2006) e Stivanin (2007). Essas pesquisas apontam para novas possibilidades de olhar os processos formativos, levando em consideração a memória docente construída e refletida com base no processo de tornar-se aluno e professor.

Por outro lado, acreditamos que a formação inicial realizada nos Cursos de Licenciatura possa constituir-se numa possibilidade de diálogo com os mais variados grupos sociais existentes na sociedade e facilitar a instauração de práticas interdisciplinares com os demais formadores. Todavia, como estabelecer esse diálogo? Precisamos, na condição de formadores de professores, refletir, antes, sobre

nossa própria prática (ANTUNES, 2001), sobre as concepções que possuímos de professor, aluno, processos de formação, atuação docente, conhecimento... para que possamos criar estratégias a fim de realizar as mudanças curriculares necessárias e repensarmos o processo de ensino-aprendizagem – que não envolve somente o aluno, mas também o professor. Nas palavras de Freire (1996, p. 26):

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender, participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a serenidade.

Só a formação inicial de professores comprometida eticamente com os preceitos do exercício da profissão de professor é capaz de permitir que os anos não eliminem a fecundidade da rebeldia de ensinar, a esperança em acreditar na capacidade de ensinar e aprender do outro e a vontade progressiva de conhecer. Freire (1996, p. 27) afirma que

quanto mais criticamente se exerce a capacidade de aprender, tanto mais se constrói e desenvolve” o que ele chama de “curiosidade epistemológica, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto.

O Curso de Licenciatura e a formação nele recebida não podem ser percebidos pelos alunos das licenciaturas vinculados a esta pesquisa somente como o local da prática ou da teoria, mas sim da prática-teoria-prática. São essas sucessões de processos reflexivos que devem permear a relação docente em sala de aula. Silva (2000) afirma que, além de abordar formas de “observação, participação e regência”, o estágio deve ser o ponto de encontro de projetos de pesquisa, de ensino e de extensão, os quais, comprometidos com a transformação social, a emancipação e a autonomia, podem tornar os alunos mais sensíveis ao exercício profissional nas escolas rurais do Rio Grande do Sul. Como foi o estágio dos professores que atuam atualmente no 1º e 2º anos do ensino fundamental? Como eles estabeleceram as relações dos conhecimentos construídos na universidade sobre a leitura e a escrita e as práticas que eles desenvolvem em sala de aula? O que é ensinar a ler e a escrever no ensino rural? Quais são as estratégias e as metodologias empregadas?

Não se quer com essa reflexão impor um modelo para a formação inicial de professores, mas refletir sobre aspectos que podem contribuir para a implantação de um processo de formação que signifique também um exercício de cidadania. Conforme aponta Freire (1996, p. 43), “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”.

É necessário conhecer com profundidade como ensinam a ler e a escrever os professores do ensino rural do Rio Grande do Sul, e quais foram os conhecimentos sobre leitura e escrita que eles adquiriram ao longo do seu processo formativo. Eles ignoram que uma ação docente reflexiva depende de um arcabouço teórico que lhe dê sustentação? São questões que serão delineadas a fim de orientar e problematizar neste estudo.

O nosso século é marcado por diferentes imagens: e por trás de muitas delas está “um poder invisível que só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (BOURDIEU, 1989, p. 7). Tal poder, simbólico, alimenta também as políticas públicas para a formação de professores; os discursos produzidos na escola, que revestem de sentidos as palavras que mantêm ou vão contra o poder instituído; a crença nos discursos que são pronunciados e que são legitimados não pela confiabilidade nas palavras em si, mas pelos sentidos que são atribuídos a elas.

No contexto histórico-social no qual estamos inseridos, observamos que, continuamente, estamos imersos num mundo em que as palavras predominam, para expressar o que sentimos, propor um aumento salarial, buscar um emprego, reclamar, defender, impor. Várias seriam as situações a serem descritas para demonstrar o quanto utilizamos as palavras e o quanto somos influenciados a fazê-lo como forma preponderante de comunicação.

O apelo às palavras é tão forte que consideramos que

um homem em silêncio é um homem sem sentido. Então o homem abre mão do risco da significação, da sua ameaça e se preenche: fala. Atulha o espaço de sons e cria a idéia de silêncio como vazio, como falta (ORLANDI, 1993, p. 37).

Orlandi (1993) contribui, nesse sentido, quando afirma que o ser humano, ao negar a sua relação

com o silêncio, consegue apagar uma das mediações que lhe são básicas. A autora propõe um deslocamento, um descentramento da linguagem, que permitiria refletir sobre outra relação existente entre a linguagem e o silêncio. Sendo assim, o silêncio não seria percebido como a ausência de comunicação e de interação, mas passaria a ser carregado de significado.

Não conseguimos suportar e tolerar por muito tempo o silêncio das pessoas que nos cercam. Assim que podemos, começamos a elaborar perguntas intermináveis em busca da causa e dos motivos daquele silêncio. É comum ouvirmos perguntas do tipo: O que você tem? Por que você está quieto? Por favor, diga alguma coisa? Fiz algo de errado para você ficar em silêncio? Em que você está pensando? Seriam vários os questionamentos que poderiam ser elaborados para demonstrar o quanto o silêncio perturba e o quanto não suportamos a ideia de não podermos controlá-lo e discipliná-lo.

As palavras e o silêncio relacionam-se porque entre eles existe uma relação de reciprocidade e interdependência. Segundo Orlandi (1993, p. 14),

Assim, quando dizemos que há silêncio nas palavras estamos dizendo que elas são atravessadas de silêncio, elas produzem o silêncio; o silêncio fala por elas, elas silenciam.

A autora afirma que o silêncio não é diretamente observável porque ele passa pelas palavras e não permanece, sendo possível vislumbrá-lo de maneira fugaz. Embora o silêncio não seja diretamente observável, ele não é vazio, porque apresenta sentido e significado construídos por meio da interação dos sujeitos entre si, do sujeito consigo mesmo e do sujeito com o contexto histórico-social no qual está inserido.

O silêncio constitui-se, nesta pesquisa, numa das formas também elencadas para realizar a investigação. Nas conversas informais e durante as entrevistas realizadas com as participantes da pesquisa, foi possível observar momentos de silêncio, quando as professoras eram, por exemplo, questionadas sobre a possibilidade de “imaginar uma escola diferente da que está ali”.

O silêncio tomava conta da conversa e prolongava-se por muito tempo. Nas escolas pesquisadas aconteceram situações em que o silêncio mani-

festava-se, principalmente, quando a temática da conversa estava relacionada com a capacidade de instauração de novas significações sobre a escola, sobre o ser professor alfabetizador em escolas rurais e sobre as práticas de leitura e escrita na escola.

Desde o processo de aproximação com as professoras até a sistematização e análise dos relatos, buscamos escutar e ouvir os sentidos construídos em torno da temática estudada. Não somente procuramos ouvir e escutar os sentidos que aparecem nas formações discursivas manifestas, mas também o dizível manifesto no silêncio. Estivemos atentos para o dizível manifesto no silêncio quando as professoras eram questionadas sobre algo em que ainda não haviam pensado, permanecendo caladas, silenciosas. Nas salas de aula, nos corredores da escola e em todos os espaços nos quais procuramos aproximação com as professoras, houve situações reveladoras do não dito e do silêncio acompanhado da timidez, do riso e da reflexão.

O silêncio foi analisado tomando-se por base os materiais coletados durante a realização da pesquisa. Baseado nos registros das observações no diário do campo, o silêncio foi analisado por meio dos gestos corporais, dos movimentos da face, do olhar e das pausas nas falas. E, também, o silêncio que vinha logo após os questionamentos feitos nas entrevistas e nas conversas informais. Partindo das considerações, constatamos que o silêncio era carregado de sentidos, e que adentrar o universo desta investigação o tornava desafiante.

## **O poder simbólico e a relações estabelecidas na escola e fora da escola**

O poder simbólico que atravessa ritos, mitos, palavras, discursos, produções de sujeitos, produções de identidades e produções de sociedades constitui uma forma transformada de poder, resulta de relações de força que fazem “ignorar-reconhecer a violência que elas encerram objectivamente”, transformando-se assim em poder simbólico, “capaz de produzir efeitos reais sem dispêndio aparente de energia” (BOURDIEU, 1989, p. 15).

Em relação ao significado que é produzido sobre nós mesmos e os outros, percebe-se que existem

produções de sentidos que funcionam para valorizar alguns e desvalorizar outros, refletindo-se nas Instituições de Ensino Superior, os valores, as formas de pensar e agir de uma sociedade e de um contexto global. Respondendo a isso, os professores do ensino rural necessitam criar estratégias de sobrevivência eficazes para compreenderem a lógica do formador de professores, da equipe diretiva da escola em que realiza o estágio, dos seus alunos e da realidade na qual estão inseridos, porque precisam vencer mitos e (re)significar o capital cultural que a escola e a sociedade apresentam para eles.

Os fatos aqui apresentados suscitam os seguintes questionamentos: quais os mecanismos que a Universidade utiliza para garantir o sucesso de uns e o fracasso de outros durante a formação inicial? Notamos que essas relações acontecem nas Instituições de Ensino Superior de forma simbólica e velada, sendo necessário adentrar o não dito para compreender a dinâmica que o processo formativo possui e as relações que não são estabelecidas com a realidade do ensino rural. Assim,

tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura (BOURDIEU, 1989, p. 53).

A igualdade de aprendizado difundida na escola que deve embasar a prática docente desenvolvida na sala de aula serve de máscara para encobrir, segundo Bourdieu (1999), as desigualdades reais existentes na cultura transmitida.

Partindo das considerações iniciais, ainda buscamos com este estudo os seguintes objetivos:

– Investigar a formação dos professores que atuam nas escolas rurais do Rio Grande do Sul, no que se refere ao curso de formação que possuem, a instituição na qual se deu esta formação e as vivências obtidas durante a graduação no ensino rural;

– Pesquisar as práticas de leitura e escrita nas escolas rurais do Rio Grande do Sul com os professores do 1º e 2º ano do ensino fundamental, buscando conhecer a metodologia adotada para a alfabetização, as formas de incentivo ou não à leitura e à produção de texto escrito.

Na busca para a efetivação dos objetivos propostos, privilegiamos a utilização de uma metodo-

logia crítica e reflexiva, caracterizada como uma abordagem qualitativa e quantitativa, para conhecer com profundidade a formação dos professores que atuam nessas escolas e as práticas de leitura e escrita nas escolas rurais do Rio Grande do Sul. Dessa forma, a metodologia vai além de definir os métodos a serem utilizados pelo pesquisador. Ela torna-se um ponto estrutural no trabalho de investigação científica, porque aponta condições para o pesquisador guiar-se durante a investigação.

## **A metodologia da pesquisa e os caminhos percorridos**

Os instrumentos de coleta de informações são a entrevista semiestruturada, entendida, segundo Deslandes (1994), como aquela que articula a entrevista aberta e que permite ao informante falar livremente sobre o tema proposto, os relatos autobiográficos orais e escritos, e os registros em diário de campo.

Bogdan e Biklen (1994, p. 136.) apontam os méritos das entrevistas quando afirmam que “as boas entrevistas produzem uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes. As transcrições estão repletas de detalhes e exemplos”.

Os procedimentos metodológicos escolhidos caracterizam uma abordagem qualitativa, que apresenta, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 48-50.), as seguintes características:

Inexistência de preocupação em quantificar os resultados devido à inexistência de preocupação premente de recolher dados com o objetivo de confirmar hipóteses construídas previamente.

Não estamos considerando as informações obtidas como provas ou testemunhos para confirmar ou não um resultado esperado. Os resultados serão percebidos como uma decorrência da investigação; “Interação do pesquisador com os sujeitos da pesquisa”, que foi vital para conquistar uma empatia significativa com os participantes da pesquisa, oportunizando o envolvimento e a interação dos mesmos durante a realização da investigação. Este processo de respeito mútuo permitiu-me conhecer em profundidade o contexto em que estávamos inseridos. “Ênfase no processo de construção da

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

A consideração de que “[...] o significado é de importância vital na abordagem qualitativa”, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 50), levou à utilização de variados recursos metodológicos para alcançar os objetivos propostos, constituindo-se na possibilidade de criação histórica. Dessa forma, é preciso criar e ir além do discurso legitimado a respeito da formação de professores, procurando uma aproximação das significações construídas ao longo da carreira docente, buscando ir além do que é visto, sancionado e legitimado. Neste sentido, ocorreu a utilização dos relatos autobiográficos das professoras alfabetizadoras das escolas rurais, vinculadas às escolas municipais no interior do estado do Rio Grande do Sul.

## Considerações finais

Procurar conhecer a formação dos professores sobre as práticas de leitura e escrita tem oportunizado a consolidação dos saberes sobre o ensino rural por meio da parceria a ser estabelecida entre o Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Inicial, Continuada e Alfabetização (GEPFICA), as Instituições de Ensino Superior, os professores do ensino rural e as secretarias de Educação. Neste sentido, a pesquisa foi desenvolvida com dez professoras que possuem curso de pós-graduação, principalmente especialização em alfabetização, e entre 22 e 26 anos de exercício profissional como alfabetizadoras das escolas rurais.

Os desafios que esta pesquisa tem enfrentado são significativos, a fim de buscar uma aproximação das Instituições de Ensino Superior – em especial os Centros de Educação e as Faculdades de Educação – com o ensino rural, e a construção de práticas de leitura e escrita calcadas na autonomia, criatividade, desejo de ler e escrever, especialmente

desafiando os professores formadores a repensarem suas práticas pedagógicas com os professores do 1º e 2º anos do ensino fundamental.

A pesquisa desenvolvida favorece reflexões sobre as possibilidades que podemos construir visando maior aproximação com os significados construídos pelas professoras alfabetizadoras sobre a escola. Inúmeras vezes essas vozes são silenciadas. O conhecimento dos direitos humanos faz com que possamos estar mais sensíveis a sua implantação na escola, no cotidiano, no interior das famílias e nas relações professor-aluno. Saber colocar-se no lugar do outro deveria ser um exercício contínuo para todos aqueles que acreditam que é possível educar as novas gerações com dinamismo, reflexão, criticidade e profundidade teórica.

A privação do conhecimento determina que inúmeras professoras desconheçam as possibilidades abertas a toda existência humana. Não há limite para todos aqueles que desejam conhecer e criar novas formas de pensar a sociedade. Limitar inúmeros jovens e crianças a uma escola que subestima a capacidade de aprender e questionar é privá-los de exercer a cidadania. Da mesma forma ocorre esta limitação com o professor alfabetizador, possuidor de um curso de licenciatura, que não consegue, de forma autônoma, instituir práticas de leitura e escrita com as crianças nas escolas rurais.

Os desafios, como se pode perceber, são imensos e significativos. Envolvem uma sociedade imersa em preconceitos arraigados desde a sua constituição. Contudo não podemos desviar o foco de nossas ações enquanto educadores. O *locus* formador deve ser revisitado com teorias-práticas-teorias que contemplem as diversidades da realidade brasileira. Não há uma verdade única.

Nesse sentido, cabe destacar que a prática docente desenvolvida na sala de aula é resultante não só dos conhecimentos adquiridos pelo ingresso na licenciatura, mas também da trajetória de vida e do saber da experiência. É por isso que se acredita ser a prática docente desenvolvida no ensino fundamental um lugar de produção de conhecimento e de produção de saberes, mesmo quando o professor não está consciente disso. Logo, é necessário instaurar espaços no cotidiano escolar que compreendam o sujeito numa perspectiva global, assumindo a for-

mação como um processo interativo e dinâmico.

É necessário instaurar um trabalho sério, reflexivo, amoroso e dialógico com as crianças que possuem, nessa faixa etária, um desejo em conhecer o ambiente letrado ao seu redor. Impedir e negligenciar o desejo de aprender a ler e a escrever de uma criança nessa faixa etária deveria ser considerado um desrespeito aos Direitos Humanos, não só aplicável ao professor que não estimula essas crianças, mas a todos os gestores públicos em condições de implantar uma educação de qualidade, com salários dignos, com salas de aula com jogos e condições de aprendizagem, com espaço de formação continuada para os alfabetizadores, e que simplesmente ignoram e não aplicam nos seus planos de gestão as verbas necessárias para a construção de salas

de aula que vivam a intensidade que o ambiente alfabetizador exige.

A análise dos dados da pesquisa aqui apresentada permite afirmar que das professoras participantes da pesquisa, dez possuem curso de pós-graduação, principalmente especialização na área da alfabetização. Dessa forma, constatamos que, do universo total da investigação, dez alfabetizadoras vinculadas às escolas municipais do Rio Grande do Sul ainda utilizam cartilhas com seus alunos na escola rural para auxiliar no processo de leitura e escrita, sendo a cartilha de alfabetização mais lembrada por elas a intitulada “Caminho Suave”, publicada em 1980. Essa cartilha está no Banco de Dados da presente pesquisa, que se encontra on-line no endereço eletrônico [www.ufsm.br/gepfica](http://www.ufsm.br/gepfica).

## REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Pesquisa (auto) biográfica: tempo, memória e narrativas. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **A aventura (auto) biográfica**. Teoria e Empíria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 267-291.
- ANTUNES, Helenise Sangoi. **Ser aluna, ser professora**: uma aproximação das significações sociais instituídas e instituintes construídas ao longo dos ciclos de vida pessoal e profissional. 2001. 257 f. Tese (Doutorado em Educação)– Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Ser aluna e ser professora**: um olhar para os ciclos de vida pessoal e profissional. Santa Maria: Editora da UFSM, 2011.
- \_\_\_\_\_; BARCELOS, Valdo. **Alfabetização, letramento e leitura**: territórios formativos. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010.
- BOGDAN, Robert C; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. 4. ed. Porto: Porto, 1994.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.
- DESLANDES, S. F. A construção do projeto de pesquisa. In: MINAYO, M. C (Org.). **Pesquisa social**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 31-50.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- JOSSO, Marie-Cristine. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: Educa, 2002.
- KRAMER, Sonia. SOUZA, Solange Jobim. Experiência humana, história de vida e pesquisa: um estudo da narrativa, leitura e escrita de professores. In: **Histórias de professores**: leitura, escrita e pesquisa em educação. São Paulo: Ática, 2003. p. 13-40.
- LEMONS, Helen Daneres. **A produção de textos e o letramento nos anos iniciais**: a prática de acadêmicos formandos do Curso de Pedagogia. 2006. 193 f. Dissertação (Mestrado)– Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.
- LIMA, Graziela Escandinel de. **Lembramos, brincamos**. A auto-formação pela história de vida. 2002.174 f. Dissertação (Mestrado)– Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2002.



MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de historia oral**. São Paulo: Loyola, 2005.

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

\_\_\_\_\_. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Seminário Alfabetização e Letramento em Debate. Brasília, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf\\_mortattihisttextalfbbr.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf)>. Acesso em: maio 2006.

ORLANDI, E. P. **Discurso e prática**. São Paulo: Cortez, 1993.

SILVA, Josenilda M. Prática de ensino e sensibilidade curricular ante múltiplos espaços de ação cultural. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 10., 2000, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ENDIPE, 2000.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Pesquisa narrativa e escrita (auto) biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 135-148.

STIVANIN, Neridiana Fábila. **Estágio supervisionado: um estudo a partir das significações sociais construídas pelas estagiárias sobre o Curso de Pedagogia/CE/UFSM**. 2007. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007.

*Recebido em 31.10.2011*

*Aprovado em 17.02.2012*