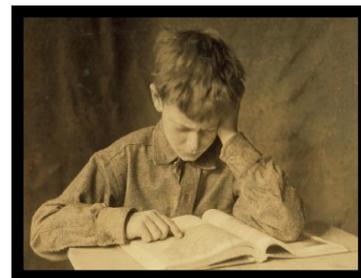
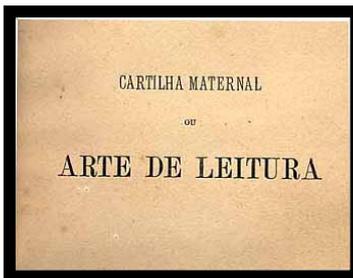


UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

SAMUEL LUIS VELÁZQUEZ CASTELLANOS

**PRÁTICAS DE LEITURA NO MARANHÃO NA PRIMEIRA REPÚBLICA:
entre apropriações e representações**



São Luís
2007

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

SAMUEL LUIS VELÁZQUEZ CASTELLANOS

**PRÁTICAS DE LEITURA NO MARANHÃO NA PRIMEIRA REPÚBLICA:
entre apropriações e representações**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, como requisito para obter o título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Diomar das Graças Motta.

São Luís

2007

Castellanos, Samuel Luis Velázquez

Práticas de Leitura no Maranhão na Primeira República: entre apropriações e representações / Samuel Luis Velázquez Castellanos. – São Luís, 2007.

174 fls.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Mestrado em Educação – Universidade Federal do Maranhão.

1 – Leitura de Professores. 2 – Leitura no Maranhão – Século XX. I. Título.

CDU: 028::371.13 “20” (=1812.1)

SAMUEL LUIS VELÁZQUEZ CASTELLANOS

**PRÁTICAS DE LEITURA NO MARANHÃO NA PRIMEIRA REPÚBLICA:
entre apropriações e representações**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, como requisito para obter o título de Mestre em Educação.

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Diomar das Graças Motta (Orientadora)
Universidade Federal do Maranhão

Profa. Dra. Carmem Lucia Guimarães de Mattos
Universidade Estadual do Rio de Janeiro

Prof. Dr. César Augusto Castro
Universidade Federal do Maranhão

Dedico esta pesquisa a Miriam Felina Castellanos e Samuel Velázquez, meus pais, que mesmo distantes estiveram sempre presentes nessa trajetória.

AGRADECIMENTOS

- M**eus primeiros agradecimentos à *terra brasilis* e sua Atenas Brasileira que me acolheu com todo o calor próprio dos brasileiros e dos maranhenses. Cada rua, cada ladeira, cada canto me encanta e faz, o meu lugar, a minha identidade;
- E**sta terra maranhense de tantos homens e mulheres foi a minha referência para compor esta pesquisa. Estudo que para mim significa uma forma de compreender sua gente, seus ideários, sua história;
- M**eus agradecimentos são inúmeros, às pessoas e instituições que contribuíram para a feitura da dissertação;
- O**lvidar-me de tantos amigos e amigos, dos professores do mestrado e daqueles e daqueles que com sua opinião, empréstimo de documentos, críticas ajudaram a construir este trabalho, seria imperdoável. Assim, meus agradecimentos a todos e a todas que de uma forma ou de outra escreveram o texto comigo;
- R**ecorri para escrever esta dissertação a inúmeros documentos – livros, teses, artigos, relatórios de governadores e muitos outros que me fizeram compreender o quão difícil é nos apropriarmos das idéias registradas em papel;
- I**ndispensável a presença das professoras doutoras Ilma Nascimento, Maria Alice Melo, Adelaide Coutinho, Beatriz Sabóia e Conceição Raposo, em cujos nomes agradeço a todo o corpo docente do Programa de Pós-graduação em Educação da UFMA;
- A**gradecer a Gisele, a Josuedna, a Julio é uma forma que encontrei para dizer o quanto admiro as suas competências e presteza em atender a todos e a todas por telefone, por *e-mail* ou pessoalmente;
- S**em dúvidas a convivência com os companheiros de sala-de-aula do mestrado foi muito importante para que pudéssemos vencer os desafios; em especial a Arinalda Locatelli e a minha querida aluna e amiga Profa. Sheila Pereira Novais;

- D** evo agradecer, ainda, a contribuição de Sebastião Wilber Cardoso Pereira, Erivaldo Silva Freire e a Profa. Maria de Fátima Almeida Braga, integrantes do Núcleo de Estudos e Documentação em História da Educação e Práticas Leitoras – NEDHEL, pela normalização e empréstimo dos Relatórios de Governadores e outros documentos
- E** special agradecimento à Profa. Dra. Regina Helena Martino de Faria, pelas observações e sugestões durante o exame de qualificação. Prof. Dr. Nelson Schapochnick, Profa. Dra. Diana Vidal e Profa. Dra. Denice Catani, da FEUSP, pela indicação de leituras e críticas relevantes ao texto. Ao vereador João Batista Botelho e Socorro Botelho, por intermediar a realização das entrevistas com as professor(as). Ao Prof. Msc. Ribamar Lima Silva, pelo apoio permanente.
- L** er, estudar, recortar, colar foi uma prática permanente durante toda a tessitura da dissertação, mas o olhar, a atenção carinhosa, o sorriso e o bom humor da Profa. Dra. Diomar das Graças Motta, minha orientadora, tornou essas tarefas mais suaves e agradáveis de fazer e cumprir
- E** stímulos recebi de inúmeras amigos, em especial da Profa. Dra Iran de Maria Leitão Nunes, Profa. Msc. Rose Ferreira, Profa. Msc. Killza F. Moreira de Viveiros; Profa.Dra. Carmem de Mattos, Prof. Dr. Carlos Fino e a Profa. Dra. Jesus de Sousa; Profa. Sonia Moraes e das minhas conterrâneas Profa. Dra Liliam Doussou Romero, Marta Doussou Romero e Branca Pereda;
- I** mpossível esquecer a presença do Prof. Dr. César Augusto Castro e da Profa. Dra. Mary Ferreira, que minimizaram as angustias que toda pesquisa traz em si; apoiando-me constantemente e servindo-me de estímulo e exemplo;
- T** er a presença-ausente dos meus pais, irmãos e sobrinhas foi a minha maior fonte de energia e inspiração: Miriam e Samuel, Reynier e Otavio, Janely, Judith, Leydi Maria e Mayli;
- U** ma vez mais agradecer às professoras e professores que me acolheram em suas residências por horas e dias para abrirem seus baús de lembranças e relataram com tanta emoção suas trajetórias como leitora e docentes;
- R** econhecer as minhas fraquezas intelectuais, físicas encontrou alento nas palavras sabias e nos ensinamentos bíblicos da minha família maranhense Alvina, Magno, Marlos e Zinho, mais de que amigos, irmãos;
- A** gradecer, por fim, à Universidade Federal do Maranhão por ter contribuído com a minha formação universitária, tão sonhada e que se tornou possível pela abnegação e esforço de todos, em especial, ao Mestrado em Educação. Agradecer a CAPES, pela concessão da bolsa de estudos.

“Contar uma história sempre foi a arte de contá-la de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história” (BENJAMIM, 1987).

“A memória é uma tessitura feita a partir do presente, é o presente que nos empurra em relação ao passado, uma “viagem” imperdível, uma “viagem” necessária, uma “viagem” fundamental, para que a gente possa trazer à tona os encadeamentos da nossa história, da nossa vida, ou da vida do outro” (GALZERANI, 1998).

RESUMO

Objetiva-se compreender nesta investigação as tessituras relacionais entre as práticas leitoras dos docentes da rede de ensino de São Luís, os aspectos que contribuem para sua formação como leitor e os seus reflexos nas práticas pedagógicas (ZILBERMAN; LAJOLO, 1990; HALLEWELL, 2005; CASTRO, 2007). Estuda-se o campo sócio-histórico-educacional maranhense nas primeiras décadas do século XX, destacando as questões dos impressos e as suas diversas apropriações, analisando, descrevendo e avaliando o ensino aprendizagem da leitura e o comportamento leitor dos alunos, através das noções, concepções e relatos dos professores e professoras sobre a práxis educativa em que eles atuaram e interatuaram (ANDRADE, 1984; SALDANHA, 1992; NÓVOA, 1995; GOODSON, 1995; WOODS, 1995; MOTTA, 2003). Trata-se de desvelar as estratégias utilizadas, o desenvolvimento e as transformações nas diversas apropriações da produção cultural dos(as) professores(as) leitores(as) e a sua influência no processo educativo e na formação leitora de seus alunos no contexto escolar (CERTEAU, 1982, 1994; CHARTIER, 1994, 1996, 2003; ABREU, 2003). Destaca-se através das histórias de vida destes professores(as), utilizando-nos das suas memórias como instrumento de análises (THOMPSON, 1992; BOSI, 1997; BOBBIO, 1997; LE GOLF, 1987), as diversas modificações a que foram sujeitadas as formas de ler, as apropriações do sentido dos textos, a produção, a circulação e a distribuição dos impressos. Utiliza-se a história cultural (CHARTIER, 1988; BURKE, 2005; HUNT, 1992), como eixo analítico e de reflexão na abordagem qualitativa de investigação, sustentando nossa análise na história oral e nas histórias de vida, nas reminiscências, na intertextualidade e nas vozes dos docentes (BAKHTIN, 1988; BOUMARD, 1999), mediante as entrevistas não-estruturadas em início e as semi-estruturadas, formuladas em ciclos e, do auxílio da observação participante, tratando de *interpretar as interpretações* expostas por estes produtores de cultura em estudo (LAPASSADE, 1993 apud FINO, 2006; ERICKSON, 1999, BARROS, 2004; MATTOS, 1995). Postula-se uma análise da memória individual e coletiva de homens e mulheres situados em um momento, um espaço e um campo de ação determinado que se perpetuam em identidades locais. Relaciona-se as histórias de vida e suas práticas leitoras em momentos políticos, econômicos, culturais e educacionais diferentes e tendo como categorias diferenciais *a priori* as questões de gênero, de etnia, de identidade, de extrato social e de localidade geográfica (HALL, 2000; BAUMAN; 1998, ELIAS, 1994; GIDDENS, 2002; SILVA, 2000). Analisam-se e interpretam-se as múltiplas determinações inseridas no processo de apropriação da leitura, expressadas através das concepções, noções e visões dos educadores neste campo de ação e nas suas atividades pedagógicas no contexto escolar, nos permitindo captar as produções culturais dos consumidores de cultura, ligadas aos tipos de relações, interações e atividades desempenhadas no tecido societal, compreendendo seus papéis como leitores, suas práticas educativas como formadores de novos leitores, conjugando-as com os espaços de produção e circulação das materialidades impressas, numa interação direta com o quadro político que mesmo localizado no Maranhão, expressa um pensar e um sentir nacional.

Palavras-chave: Memórias de Leitura. Professor(a) leitor(a). Professor(a) formador(a) de leitores (as). Maranhão – Primeira República.

ABSTRACTS

The main goal of this investigation was to understand the relational weaving of reading practices among teachers from São Luís do Maranhão, exploring multiple aspects that have contributed to their education as readers as well as the implications as such aspects on teachers' pedagogical practices (ZILBERMAN; LAJOLO, 1990; HALLEWELL, 2005; CASTRO, 2007). It studied the socio-historical field of education in Maranhão in the first decades of the XX century, highlighting questions raised from the examination of printing material and its diverse appropriations. It also analysed, described and assessed teaching and learning of reading practices and students' reading behaviour through the notions, conceptions and narratives of teachers about their educational praxis in which they acted and interacted (ANDRADE, 1984; SALDANHA, 1992; NÓVOA, 1995; GOODSON, 1995; WOODS, 1995; MOTTA, 2003). The goal was to unveil strategies, developments and transformations in diverse ways of appropriations of teachers as readers cultural production, and its influence in the educational process and in the reading education of their students in the school context (CERTEAU, 1982, 1996; CHARTIER, 1994, 1996, 2003; ABREU, 2003). It highlights through life stories of teachers, using their memory as instruments of analysis (THOMPSON, 1992; BOSI, 1994; BOBBIO, 1997; LE GOLF, 1987) diverse changes to which they were subject in their ways of reading, the appropriation of meaning from text, the production, circulation and distribution of printing material. It employed cultural history (CHARTIER, 1988; BURKE, 2005; HUNT, 1992) as an analytical axes of reflection and a qualitative approach of investigation, supporting our analysis of oral history, focusing on the reminiscences, intertextualities and voices of teachers, through open interviews in the beginning and semi-structured interviews following, which were designed in circles (BAKHTIN, 1988, BOUMARD, 1999) and, had the assistance of participant observation, finding ways to interpret the exposed interpretations by those producers of culture being studied, through different cultural lenses (LAPASSADE, 1993 apud FINO, 2006; ERICKSON, 1999; BARROS, 2004; MATTOS, 1995). It argues for an analysis of collective and individual memory of men and women located in a certain moment, space and field of action in which local identities are perpetuated. It compares their life histories and their reading practices in different political, economical, cultural and educational moments, having as differential categories *a priori* issues of gender, ethnicity, identity, social class and geographic location (HALL, 2000; BAUMAN, 1998; ELIAS, 1994; GIDDENS, 2002; SILVA, 2000). To analyse and interpret these multiple determinations involved in the process of appropriation of reading, expressed through the conceptions, notions and visions of educators in their field of action and in their pedagogical activities in the school context, will allow the acquisition of cultural productions of these consumers of culture connected to different types of relations, interactions and activities performed in the social tissue, understanding their roles as readers and their educational practices as mentors of new readers, merging spaces of production and circulation of printed materialities, in a direct interaction with the political scenario that, in spite of being located in Maranhão, express a national way of thinking and feeling.

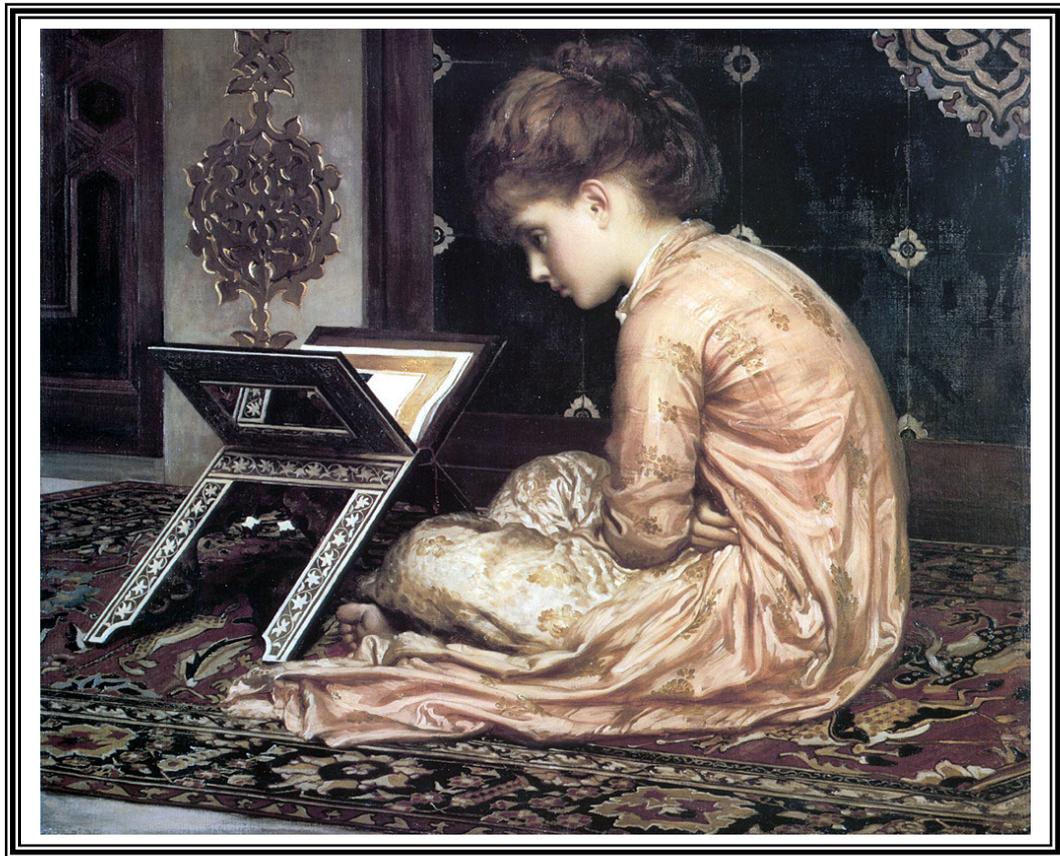
Keywords: Reading memory. Teacher as reader. Teacher as an educator of new readers. Maranhão – First Republic

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	
PERCURSOS INVESTIGATIVOS SOBRE MEMÓRIA DE LEITURA DE PROFESSORES (AS)	10
CAPÍTULO I	
A LEITURA, O LEITOR E O TEXTO: SIGNIFICAÇÕES VARIÁVEIS E DIFERENTES SENTIDOS	32
1.1 A Leitura, o livro e o leitor na história	44
1.2 A Leitor e o texto: entre o escrito e o lido	55
CAPÍTULO II	
O LEITOR, O LIVRO E AS PRÁTICAS LEITORAS NO MARANHÃO VINTECENTISTA	62
2.1 Panorama político, econômico e educacional brasileiro no início do século XX .	63
2.2 Práticas leitoras e materialidades culturais	70
2.3 A Escola Normal que não teve o efeito esperado!	84
2.4 A leitura, o leitor e livro: entre novas materialidades e novos contornos	100
CAPÍTULO III	
PRÁTICAS LEITORAS NO MARANHÃO: ENTRE LINHAS E HIATOS DE MEMÓRIAS	109
3.1 Formação leitora	112
3.2 Educação e formação leitora escolar	122
3.3 Formação como professor(a)	133
3.4 Atuação como professor(a)	141
CONCLUSÃO	152
REFERÊNCIAS	163
APÊNDICES	172

INTRODUÇÃO

PERCURSOS INVESTIGATIVOS SOBRE MEMÓRIA DE LEITURA DE PROFESSORES (AS)



Memórias de leitura de professores e professoras maranhenses vêm ao encontro, da experiência desenvolvida no Curso de Artes do Instituto Superior de Arte (ISA) na década de 1980, em Havana, Cuba, onde participamos de um projeto do governo que envolveu docentes e discentes de diferentes áreas, com o objetivo de resgatar a história das práticas leitoras nas mais diversas expressões do homem – artes plásticas, literatura, música, cinema, ciência, entre outras. Tendo como finalidade, o contribuirmos para uma maior compreensão do papel do governo revolucionário na constituição cultural e educacional do país.

Sustentando-nos nesta idéia, a qual nos tem marcado como leitores e como formadores de leitores, num constante refletir sobre o consumo de cultura, numa continua procura por respostas que se não nos esclarecem os problemas da formação leitora na sua totalidade, pelo menos nos redirecionam a novas práticas pedagógicas, tratamos de dar-lhe continuidade a esse projeto, num outro território com fatores políticos, sociais, culturais e educacionais diferentes.

Nesta pesquisa procura-se investigar as práticas leitoras e a reprodução das mentalidades dos professores e professoras, nas primeiras décadas do século XX, tratando de resgatar o Maranhão na Primeira República, ao tentar analisarmos as múltiplas configurações (ELIAS, 1994) implícitas neste contexto e o desenvolvimento na formação leitora de seus indivíduos. Por outra parte, também, implica, analisarmos as diferentes formas de produção, comercialização e distribuição do impresso, procurando identificar “[...] a maneira como nas práticas, nas representações ou nas produções, se cruzam e imbricam diferentes formas culturais [...]”. (CHARTIER, 1988, p. 56).

Este estudo justifica-se pela centralidade da posição que a leitura e a história da educação ocupam em discursos sobre o ensino e a cultura contemporânea, tanto nas instâncias responsáveis por políticas governamentais, como nas análises sociológicas, educacionais, artísticas que se ocupam da História e da História da Educação. Ao pensarmos nas práticas leitoras de professores e professoras, da cidade de São Luís, temos como eixo, compreendermos os laços de tramas que podem facultar o exercício de memórias de indivíduos, que situados em um espaço geográfico específico, foram influenciados direta ou indiretamente, por múltiplas determinações, que se desveladas, nos possibilitaram entender a sua repercussão nas práticas pedagógicas dos professores (as), no cenário educacional maranhense.

Não haurindo neste percurso, a concepção de história como simples reprodução do passado, e muito menos, de um passado amorfo e do ontem existido; mas entoando o passado como *leitmotiv* na procura de referenciais que nos ajude a entender este presente (LE

GOFF, 1987). Não concebendo o conceito de história, como um reduto armazenado em janelas de memória, como bibliotecas e arquivos, mas como uma história construída de retratos memorísticos que se encontram no cotidiano das praças públicas, nas conversas de bar, nos burburinhos e nas coisas efêmeras. Nesses *não lugares*, identificados por Certeau (1996), onde há um conjunto de enredos tecidos pelos jogos de poder (BOURDIEU, 1990) e, certamente, de enfrentamentos e radicalizações das políticas de ajustamento e de confinamento, como pensa Foucault (1987). Ao mesmo tempo em que este conceito de história que pretendemos abordar perpassa por relações objetivas e subjetivas, se aliando aos papéis fundamentais da escrita, dos saberes escolares, de seus agentes e de suas práticas em seu entorno, transcendendo, completando e desdobrando-se nas pesquisas contemporâneas da história social, da história das mentalidades e da história do cotidiano que se nos apresentam como uma herança. “A herança não é jamais dada, é sempre uma tarefa. Permanece diante de nós, tão incontestável que, antes mesmo de querê-la ou recusá-la, somos herdeiros, e herdeiros enlutados, como todos os herdeiros [...]”. (DERRIDA, 1994, p. 78), esperando ser desvelada, entendida através de seus significados e representações.

A importância da análise das práticas leitoras, atualmente faz parte de um apanágio investigativo de pesquisadores nacionais e internacionais que procuram trazer a tona, as maneiras pelas quais, em diferentes momentos, atores sociais apropriam-se das materialidades documentais com múltiplas finalidades, desde aquelas que subsidiam o processo ensino-aprendizagem até as que objetivam o lazer e o entretenimento, ou seja, “Multiplicaram-se os lançamentos de títulos, [...] expandiu-se o interesse acadêmico pela temática e, inegavelmente, criou-se uma sofisticada aparelhagem mercadológica [...]” (SILVEIRA, 2002, p. 17).

Uma discussão sobre as práticas leitoras dos (as) professores (as) maranhenses do século XX, refletindo-se sobre as primeiras décadas, nos revelará suas lembranças e nos abrirá espaços para considerações acerca do que seriam as peculiaridades das memórias masculina e feminina, isto é, a *sedis animi est in memória*¹ destes sujeitos. Significando afirmar, *a priori*, que apesar das diferentes modalidades de análises sobre a memória; segundo o gênero no passado ou no presente, existe o consenso de que elas estão intrinsecamente ligadas ao lugar que a mulher e o homem ocupam, os tipos de atividades desempenhadas e, suas interações no contexto social, no qual “[...] somos posicionados – e também posicionamos a nós mesmos – de acordo com os ‘campos sociais’ nos quais estamos atuando [...]” (WOODWARD, 2000, p.

¹ A memória, que para Santo Agostinho, se convertia na solidez da sede da alma (LAFER, 1997, p. XXIX).

30). Diferentes posicionamentos dependentes dos diferentes momentos e lugares de atuação. Diferentes reações e representações dependentes dos nossos diversos encontros e interações, os quais dependem em última instância dos diferentes papéis sociais que estamos exercendo (HALL, 2001). “Memória que, [...] mudando de cor e de forma de acordo com o que emerge no momento, [...] é progressivamente alterada de geração em geração. Ela porta as marcas da experiência, por maiores mediações que ela tenha sofrido [...]” (ANTONACCI, 1998, p. 9). Memórias que não conhecem fronteiras e que por definição atravessam paredes, aparecendo e enganando a consciência ao saltarem mundos discordantes (DERRIDA, 1994). Informação retida que se existencializa em todo o que conhecemos do mundo e define-se constantemente em nossa maneira ser, de pensar, de agir: Sou o que recordo (BEM-PERETZ, 1995).

A memória, enquanto narrativa oral, não é necessariamente um instrumento de mudança, não obstante, pode ser utilizada para revelar novos campos de investigações. Pode-se através das reminiscências dos docentes e de suas memórias como formandos e formadores (as) de leitores (as), desvelar tanto os discursos *não-ditos* dos sujeitos silenciados *não-mortos*, diferenciados pela homogeneidade identitária da elite societal (CERTEAU, 1982); como também, reviver os discursos oralizados ou emudecidos dos não-vivos, que gritam nos subterrâneos do esquecimento e pedem através de nossas memórias, ser no mínimo, ouvidos; senão forem entendidos.

Memórias e narrativas orais desses atores-docentes-leitores que podem ainda desvelar barreiras existentes entre professores (as) e alunos (as), entre indivíduos pertencentes a tempos e espaços contrastantes, entre instituições educacionais e o mundo exterior e, ao produzir esta história, as pessoas que a fizeram e a vivenciaram, poderão ter um lugar fundamental mediante suas próprias reminiscências (THOMPSON, 1992). Narrativas a partir da *mamnesi*², que não foram um retrato do acontecido nas suas vidas, mas uma história do reconhecimento do efêmero, da ocasião aproveitada ou perdida, desse fazer que não capitaliza seus efeitos em lugar definido nenhum, praticando-se, “[...] de maneira indefinidamente recorrente e nunca idêntica, nos espaços que não ‘se’ construiu nem se quis, mas dos quais ‘se’ é simplesmente usuário [...]” (CHARTIER; A. HÉBRARD, 1998, p. 31). Uma narrativa sobre a formação destes professores (as) como leitores (as) ou como formadores (as) de leitores (as), que focalize nessas histórias, o desenvolvimento e as mudanças desses docentes no seu cotidiano escolar; já que nenhum relato consegue recuperar o passado como ele foi, uma vez que o passado não foi um relato, foi um conjunto de acontecimentos e situações

² Reminiscência, faculdade de evocar voluntariamente o passado, diferenciando-se segundo Aristóteles, da memória distinguida como *mnemê*: mera faculdade de conservar o passado (LE GOLF, 1984).

(LOWENTHAL, 1998). Mas que recordar conscientemente os fatos da prática quotidiana, a ação de memorizá-los, traz consigo o reviver certos acontecimentos, reordenando-os e dando novas formas aos sentimentos no instante presente, já esquecidos e aparentemente não-sentidos. Por outro lado, procurando dar significado às novas relações entre coisas bem conhecidas ou mundos completamente alheios num processo *continuum* de construção seletiva, que como a atenção e a percepção, provêm das maneiras de fazer o social e de seus reflexos no mental coletivo: as práticas e as representações (CERTEAU, 1994).

Retomar, segundo Pollak (1989, p. 13), “[...] uma história de vida colhida por meio da entrevista oral, [...] história social individual [...] é também apresentada de inúmeras maneiras em função do contexto no qual é relatada [...]”, transformando-se a memória, no antídoto do esquecimento e numa fonte da imortalidade (LE GOFF, 1984). Morais (1989), reconhece que as localizações de tempo e espaço são fundamentais na rememoração do passado, constituindo-se a essência da memória. Lembranças do habitual, do cotidiano, do familiar, do mundo próximo não-presente e do conhecimento pré-reflexivo, que requerem ser entendidos. Se concebermos o entender, como a adaptação “[...] da percepção dos fenômenos experimentados a esse mundo comum, que é entendido sem o esforço para entendê-lo e sem o esforço para entender o que significa entender [...]” (BAUMAN, 1998, p. 166).

Chartier (1996) afirma que a verdade da história provém da interface entre componentes do passado, através de seus vestígios documentais e o espírito do historiador que a reconstrói, buscando conferir-lhe inteligibilidade. Há, pois, necessariamente, correlação e reciprocidade entre o sujeito e o objeto. O campo da historiografia nas últimas três décadas do século XX, – explicita ele –, começou a expandir-se, enriquecer-se e aprofundar-se de maneira prodigiosa. O surgimento de setores inteiramente novos, a multiplicação das fontes, a diversificação das abordagens e questionamentos, contribuem para criar uma nova paisagem na história. De certo o que se tem agora é uma história cambiante, em que a busca da identidade tende a substituir a busca da explicação, enquanto se multiplicam as zonas de incertezas, “[...] sucessivas e paralelas encarnações da identidade na interminável busca de si mesmo [...]” (BAUMAN, 1998, p. 43). Nessa perspectiva, dois problemas cruciais se colocam: o problema da coerência e do sentido e o problema da globalidade (BAUMAN, 2001).

A escolha do relato oral através da memória, na perspectiva de reconstrução do passado como fonte orientadora de nossa análise, nos permitiu a compreensão de como os professores e as professoras, têm (re) configurado suas representações mentais e suas apropriações leitoras mediatizadas pelos sistemas simbólicos dos quais, eles são produtos e

produtores (GIDDENS, 2002). Logo se faz necessário, sabermos como os mesmos nas suas particularidades, habitam o escrito, ao alterarem e conferirem existência ao texto, numa leitura que não é recepção imposta de um conteúdo objetivo indicando sujeição e passividade por parte do leitor; mas sem, uma caça ilegal que designa uma ação de apropriação (CERTEAU, 1982). Fato que nos permite, o reconhecimento de sua identidade, tanto no plano individual sustentado pela sua interdependência singular com o seu próprio *eu*; como também, na interdependência plural, ao interagir com os outros e com ele mesmo em diferentes contextos e situações (ELIAS, 1994), parecendo difícil na visão de Silva (2000, p. 88), “[...] separar algumas dessas identidades e estabelecer fronteiras entre elas [...]”. Histórias de vidas que, através da oralidade por parte dos professores a serem entrevistados e do relato de suas práticas escolares, extra-escolares e não-escolares, nos revelaram as transformações das modalidades físicas e corporais que eles têm sofrido, a partir de suas experiências no ato de ler e na formação do seu comportamento leitor e o de seus alunos; como também nos ajudaram estes relatos e narrativas, a entender e compreender as dificuldades dos professores de hoje. Memórias profissionais que se “[...] podem considerar-se como uma componente central na consciência dos professores e, como tal, potencialmente aos serviços de cada indivíduo, e bem assim dos seus ‘pares’ [...]” (BEM-PERETZ, 1995, p. 203); também, podem auxiliar-nos a entender, as mudanças comportamentais, cognitivas e posturais que vêm sendo implantadas e experimentadas desde o impresso nas suas diversas materialidades, até os hipertextos tendo o computador como suporte (CHARTIER, 2003).

Escolher a leitura como objeto de estudo, através de memórias de professores (as), permite ao pesquisador a ampliação de suas fontes tradicionais. Como dizem Fentress e Wickham (1994, p. 14), “[...] o que geralmente falta é a noção da particular natureza da memória como fonte [...]”. Sentidos que estão contidos “[...] nas histórias que são contadas [...], memórias que conectam seu presente com seu passado e imagens que dela são construídas [...]” (HALL, 2001, p. 51). Quando se narra, existem múltiplas possibilidades de se construir uma versão do passado e, ao se apropriar dela, nesse momento da narrativa, as lembranças ou reminiscências deixam de ser memória para se tornarem história. Ao final, essas histórias individuais compõem a globalidade, para usar o termo de Chartier.

Ao falar da construção de identidades, Nóvoa (1992) nos afirma que não é um dado adquirido, nem uma propriedade, nem um produto. A identidade é, por isso mesmo, um lugar de lutas e de conflitos, sendo fabricada por meio da marcação da diferença que ocorre por meio dos sistemas simbólicos de representação e pela exclusão social (WOODWARD, 2000). As histórias de vida dos(as) professores(as) devem ser consideradas como

instrumentos de reconstrução da identidade e não apenas como relatos factuais (POLLAK, 1989), já que os sujeitos ao serem submetidos ao discurso; devem eles próprios assumí-lo como indivíduos, que dessa forma se posicionam a si próprios. Constituindo estas posições que assumimos e com as quais nos identificamos um processo identitário que realça a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor; isto é, espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão, apropriando-se cada sujeito no singular, de sua história pessoal e profissional (NÓVOA, 1995)

Zilberman (2006) ao se referir à história da leitura nos esclarece como as práticas culturais fazem parte da concepção que a sociedade formula. Isto é, concepções e representações materializadas, incorporadas e interiorizadas pelos indivíduos; independentemente, das classes que pertençam no tecido societal. Independente de estarem ou não em contra a ordem, independentes de serem ou não estranhos nas suas realidades, concebendo-se na concretude do ato de ler, uma prática social adquirida e exercida individualmente; e na leitura, ainda que substantivo, uma prática não neutra e intencionada. Dessa maneira, para esta autora, uma história da leitura faz parte da história da sociedade capitalista, mas talvez seja, ela mesma, a história da sociedade capitalista encarada desde o prisma econômico até o das representações. “Todas as sociedades produzem estranhos. Mas cada espécie de sociedade produz sua própria espécie de estranhos e os produz de sua própria maneira, inimitável [...]” (BAUMAN, 1998, p. 27). Realidade que ao ser reconstruída e refeita, através da oralização dessas práticas leitoras, dos discursos não-ditos e das experiências não-praticadas explicitamente por sujeitos ausentes ou presentes, não seja uma mera crônica de eventos passados e, sim, uma intervenção corretiva que anda junto com a trajetória provável de uma prática futura, num constante diálogo com o tempo e num contínuo processo de auto-interrogação (GIDDENS, 2002).

Para que nossa memória se beneficie das dos outros, não basta que eles nos tragam seus testemunhos: é preciso também que ela não tenha deixado de concordar com suas memórias e que haja suficientes pontos de contato entre elas e as outras para que a lembrança que os outros nos trazem possa ser reconstruída sobre uma base comum [...] (POLLAK, 1989, p. 4).

Observando as dificuldades vivenciadas pelos professores(as) nas salas de aulas no ato de ler e nas situações de leitura, como professor universitário, verificamos, as inúmeras deficiências que apresentam os discentes atualmente com respeito à leitura, à interpretação e à produção textual. Discentes que em muitos dos casos, são professores em formação continuada do ensino fundamental e médio, na sua maioria, aliterados. Formadores(as) de

leitores(as) com dificuldades frente ao escrito-lido, com pouco hábito leitor ou nenhum interesse pela leitura, que nos induziram a enveredar-nos pela proposta de pesquisa que tem como temática: **Práticas de leitura no Maranhão na Primeira República: entre apropriações e representações**; para coletar, analisar e comparar os relatos dos(as) antigos(as) professores(as) da rede de ensino são-luisense, com respeito às práticas leitoras e às apropriações das materialidades culturais.

Em nossa problemática de investigação baseia-se em indagamos sobre: Qual é a natureza das estratégias de apropriação das produções culturais na formação leitora dos(as) professores(as) do ensino maranhense, e de que maneira estas representações e apropriações têm influenciado no ensino aprendizagem da leitura e o comportamento leitor dos(as) alunos(as) no período em estudo e no modelo educativo vigente? Onde e como ensinaram, ou melhor, como transmitiam os seus saberes? Como a formação leitora, as práticas e as apropriações das materialidades culturais em diferentes clivagens sociais, lugares de pertencimento, famílias, grupos e identidades no campo de atuação e ação têm-se refletido no desenvolvimento destes docentes produtores/produtos da cultura e, na transmissão dos seus saberes, posicionamentos e concepções no período abordado? Como e onde adquiriram suas práticas leitoras? De que famílias



Figura 1 – Práticas Leitoras
Fonte: (www.google.com.br)

procedem? De que modo os saberes e as práticas de leitura contribuíram e contribuem para sua formação como professores(as)? De que forma a inclusão de novos suportes culturais utilizados como instrumentos no ensino e na aprendizagem da leitura, na visão dos(as) professores(as) em estudo tem estimulado as mudanças posturais de apropriação e de representação dos discentes e docentes no campo pedagógico? Até que ponto essas práticas leitoras refletidas na suas práticas pedagógicas repercutiram e têm repercutido no ponto de vista dos docentes entrevistados, no processo de ensino aprendizagem e no gosto pela leitura dos seus alunos? Saber se o comportamento leitor dos seus alunos foi estimulado pelas práticas leitoras de outros(as) professores(as) e quais estratégias foram adotadas? Como se dá o desenvolvimento e a transformação dessas práticas leitoras e dessas apropriações, na medida que vão aparecendo novos paradigmas de ensino da leitura e da escrita nas escolas? Como se estabelece o ensino simultâneo no processo de ensino e aprendizagem? Como estas mudanças

influenciam nas relações representacionais, implícitas nestas práticas culturais em constante renovação; tanto nos docentes como nos discentes (partindo do discurso dos professores e professoras entrevistados)?

Metodologicamente, ao sustentarmos este estudo numa abordagem qualitativa e ao nos apropriarmos da história oral como instrumento de análises, tentamos compreender nesta investigação, as tessituras relacionais entre as práticas de leitura, as *formas mentis* da recepção do discurso numa perspectiva hanseniana (ABREU, 1999) e suas representações com os demais fatores que possibilitam a apropriação das materialidades documentais. A História Cultural, como eixo analítico e de reflexão, não só, nos tem possibilitado compreendermos o funcionamento da sociedade em estudo e definirmos as operações que lhe permitem apreender o mundo; como também, o conceito de mentalidade, tem-nos mediado a articulação de três modalidades de relação com o mundo social: o trabalho de classificação e de delimitação que produz as configurações intelectuais múltiplas, através das quais a realidade é contraditoriamente construída por diferentes grupos; as práticas que visam reconhecer uma identidade social exibindo uma maneira própria de estar no mundo; e as formas intelectuais e objetivadas, representantes de instâncias coletivas ou pessoas singulares que marcam e perpetuam a existência do grupo, da classe ou da comunidade. Constituindo-se como objeto da História Cultural, “[...] identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler [...]” (CHARTIER, 1988, p. 16).

Artefatos culturais que registram e perpetuam a memória individual e coletiva em tempos e espaços específicos. Representações do social que são determinadas pelo grupo que as forjam nunca sendo neutras, num campo de concorrência entre o poder e a denominação. “A suposta neutralidade cultural do ato de ler, sua aparente instrumentalidade, são as garantias de sua eficácia social [...]” (HERBRARD, 1999, p. 35). Memórias que foram expressas na oralização de suas histórias de vidas como leitores, através de significados individualizados, em línguas particulares com suas próprias palavras (BAKHTIN, 1988) e não com discursos alheios. Palavras alheias, “[...] transformadas e utilizadas de diferentes maneiras e segundo diferentes procedimentos de ‘modelagem’ e de ‘enquadramento’ [...]” (BAKHTIN apud LARROSA, 1999, p. 120). Memórias expostas através de línguas e significados, socialmente construídos. Discursos não-revelados nas pátinas do passado e agora ditos, na exterioridade do particular. “Todo indivíduo fala sua própria língua e dialeto particular; então existe uma forma de falar que é particular a um indivíduo e neste aspecto ele é um universo concreto de estudo da língua [...]” (MATTOS, 1995, p. 3).

Pensarmos as práticas leitoras dos professores e professoras, como simples contemplação textual, nos levaria a cair num ingênuo radicalismo de vê-las isoladas dos aspectos que possibilitam a produção e a circulação do pensamento concreto e de sua variabilidade. Produções culturais, entendidas como o registro material em formatos tangíveis, que pela sua natureza e importância têm contribuído e contribuem na formação das mentalidades: quer nos fatores implícitos na construção da individualidade que se entrecruzam e interdialogam com os aspectos sócio-históricos, econômicos, políticos e educacionais; quer no sentido de formatar e moldar os sujeitos a uma realidade coletiva pronta, alienadora, de ajustamento e de rupturas com tais processos. “A forma em que a apropriação de saberes por parte do professor contribui para definir o próprio trabalho é, sem dúvida, variável historicamente [...]” (EZPELETA; ROCKWELL, 1989, p. 67).

Ao quisermos indagar sobre a vida do(a) professor(a), sua pessoa, sua formação, suas leituras pessoais e suas leituras direcionadas à formação profissional: Quem é esse(a) leitor(a)-professor(a)? Que leituras fazem as tessituras dos seus conhecimentos e de seus saberes? Sabermos como se constituem suas tecelagens mentais?, decidimos utilizarmos-nos da História Cultural (CERTEAU, 1984, 1994; CHARTIER, 1988, 1994, 1995, 1996, 2003; HUNT, 1992; BURKE, 2005), da História Oral e História de Vida (BOSI, 1994; FERREIRA; AMADO, 1996; MEYHY, 1996), como suportes da nossa investigação. Portanto, teremos como foco principal os depoimentos dos professores e professoras, identificando as maneiras de fazer que constituem as mil práticas pelas quais os usuários se (re)apropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sócio-cultural (CERTEAU, 1994).

A análises de seus relatos, concepções e posicionamentos frente à leitura, o texto, o livro e a formação leitora, constituíram aspectos, que ao serem expressados através de suas histórias memorísticas e de suas reminiscências submersas pela oralização, nos proporcionaram documentar a realidade não-documentada, “A partir desta história não-documentada, a versão documentada torna-se parcial e produz certo efeito ocultador do movimento real [...]” (EZPELETA; ROCKWELL, 1989, p. 67). O refletir sobre as histórias de vidas destas pessoas nos propiciaram entender e dar significado, ao diálogo intersubjetivo que tem povoado os contextos escolares dos quais têm sido participes, com suas múltiplas determinações e as formas de atuarem como formadores(as) de leitores(as) nas suas práticas pedagógicas. Diálogo intersubjetivo, *narrado desde dentro*, partindo do ressurgimento de um presente ausente, condicionando-nos a expressá-lo, “[...] como se fosse contado por alguém que se torna também ator para falar como um deles [...]” (FINO, 2006, p. 4).

Como dito anteriormente, esta investigação teve como objetivo geral resgatar os saberes, as práticas leitoras e as formas de apropriações e de representações dos materiais culturais dos professores e professoras, que atuaram nas instituições de ensino maranhense, nas primeiras décadas do século XX, analisando e examinando as contribuições da formação destes docentes como leitor e como formador de leitores, nas suas ações pedagógicas no campo educacional. Transitando neste estudo em duas direções; tanto no plano epistemológico, como no metodológico. De início estabelecemos no campo dois eixos temporais de relacionamento: o primeiro relacionado com o tempo presente, interagindo com os sujeitos vivos; e o segundo, relacionado com o tempo histórico, interagindo com as vozes³, dos que tendo já morrido, deixaram a sua marca na cultura.

Segundo Boero, Pedemonte e Robotti (1997, p. 81-82), a idéia das vozes é assim retirada dos trabalhos de Bakhtin:

[...] baseia-se na idéia que a experiência humana não fala por si própria mas precisa de vozes originais que a interpretem. As vozes são produzidas numa situação social, e gradualmente reconhecidas pela sociedade, até se tornarem num modo partilhado de falar da experiência humana. Funcionam como vozes que pertencem a pessoas reais com as quais se estabelece um diálogo que pode ser mantido para além do tempo e do espaço, sendo continuamente regeneradas em respostas a situações em mudança, não sendo, portanto, ecos mumificados para serem ouvidas passivamente, mas ferramentas vivas de interpretação da experiência.

No plano metodológico analisamos em primeiro lugar, as fontes bibliográficas em torno da temática abordada para sabermos como os debates sobre este eixo, estão se desenvolvendo no âmbito nacional e internacional, comparando o estado da arte e traçando um paralelo com o entorno do campo educacional-cultural maranhense em estudo. No segundo momento, nosso direcionamento centra-se no resgate da memória de leitura de professores e professoras através da história oral e análises do discurso, no sentido de interagir com o presente; mas em contacto com a existência (presença cultural) do passado no presente. Espaço de onde o sujeito fala, lugar de onde sempre sua oralidade assume uma postura histórica e cultural específica (HALL, 2000).

Como primeiro objetivo específico analisou-se o campo sócio-histórico-educacional maranhense nas primeiras décadas do século XX, destacando-se as questões dos impressos e as suas diversas apropriações, a fim de compreendermos e avaliarmos o ensino aprendizagem da leitura e o comportamento leitor dos alunos, através das noções, concepções e relatos das práticas pedagógicas dos professores e professoras. Se por uma parte, numa

³ Na perspectiva bakhtiana.

linha vertical ou diacrônica, nós pesquisadores, estabelecemos uma relação entre os textos não-escritos que se obtiveram através da reflexão e da oralização das memórias dos entrevistados, – rememorações ou itinerários espirituais⁴ contados nas suas próprias palavras e não em palavras-alheias⁵ pertencentes aos discursos dos outros– , tratando de tecermos estes posicionamentos mediados pelo cotidiano das atividades culturais dos atores envolvidos. Pela outra, tentamos fazer uma reflexão horizontal ou sincrônica onde estes depoimentos pertencentes ao objeto intelectual e cultural investigado, fossem estabelecendo outras relações com novos elementos que surgiram simultaneamente em outros ramos ou aspectos do contexto, segundo avançava a pesquisa.

O desvelar o como os antigos docentes maranhenses apropriavam-se dos materiais culturais, visando a sua formação leitora, suas práticas e os seus saberes específicos em



Figura 2 – O Leitor e o Livro
Fonte: (www.google.com.br)

diferentes clivagens sociais, constitui-se nosso segundo objetivo. Tratamos de entender e explicar estas práticas, ao considerarmos os lugares de pertencimento, as famílias, os grupos e as identidades adotadas no campo de atuação e ação. A escolha do relato oral sobre a formação leitora, as apropriações das materialidades culturais, os modos de ver e de fazer, através da memória dos sujeitos em foco, na perspectiva de reconstrução do passado como fonte a orientar as análises, permitiram a compreensão de como as pessoas do lugar (BAUMAN, 1998); professores e professoras com origens e pertencimentos não homogêneos, (re)configuram suas representações e sua identidade individual, social, cultural e a de seus familiares, através de “lentes culturais” diferentes (ERICKSON, 1999). Observando-se nestes produtores de cultura em estudo e nas suas reminiscências; seus diversos olhares, pausas, tom de voz, os significados e a significação do local, do campo de atuação e das suas práticas pedagógicas no ensino da leitura.

Ao avaliarmos e compreendermos a natureza das mudanças posturais, de apropriação e de representação dos discentes, nos diferentes modelos educativos impostos no campo pedagógico, tratamos de relacioná-las e explicá-las, desde o ponto de vista dos professores e professoras, e das concepções e avaliações que estes fazem dos suportes

⁴ Testemunhos biográficos (BOURDIEU, 1996).

⁵ Palavras impostas e memorizadas de forma mecânica, segundo a dicotomia bakhtiniana.

culturais utilizados como instrumentos do ensino e aprendizagem da leitura; concretizando-se aqui, nosso terceiro objetivo específico. No qual, tentamos desvelar, por um lado, os códigos comportamentais, corporais, valores, estilos de viver destes(as) professores(as) e os modos de entender-se com seu *eu* e com os demais, na sua prática pedagógica cotidiana por meio da ação verbal e não verbal; no evento da fala no momento de se entrevistar. Pelo outro, tratamos de identificar neste ciclo de entrevistas, desde uma perspectiva de não pertencimento ao lugar e optando pela identidade do estranho ou do estrangeiro, todas as variações de escopo⁶ que possam aparecer, num *continuum* intencional do reconhecimento do outro.

O estranho, “[...] torna-se o homem que deve colocar em questão quase tudo o que parece ser inquestionável para os membros do grupo abordado [...]” (BAUMAN, 1998, p. 19), desvendando nas suas práticas culturais oralizadas, o enquadramento dessas diferenças, o contexto em que estão inscritas para a compreensão de seu sentido, dependentes dos procedimentos utilizados, das capacidades individuais do pesquisador e das variações situacionais no trabalho de campo (FINO, 2006). Entendemos como práticas culturais, não apenas a feitura de um livro, uma técnica artística ou uma modalidade de ensino, mas os modos como em uma sociedade, “[...] os homens falam e se calam, comem e bebem, sentam-se e andam, conversam ou discutem, solidarizam-se ou hostilizam-se, morrem ou adoecem, tratam seus loucos ou recebem os estrangeiros [...]” (BARROS, 2004, p. 77).

Metodologia escolhida, devido às várias contribuições da História Cultural na reformulação da sua pluralidade de usos e de compreensões e da História Oral, como método de estudo (CHARTIER, 2003). Técnica de trabalho centralizada sobre a noção da observação participante (LAPASSADE, 1993 apud FINO, 2006), que se sustenta nas técnicas de trabalho de campo, desde a chegada do investigador ao campo, até o momento que o abandona; nas práticas de conversação ou no diálogo como dispositivo, neste caso a entrevista; e nos relatos em geral construídos, reproduzidos e obtidos através das histórias de vidas, das reminiscências e da intertextualidade dos investigados (BOUMARD, 1999). Sendo o mais importante na observação participante o “[...] tentar entender os eventos e as pessoas adaptando os papéis e as perspectivas daqueles que se estuda [...]” (MATTOS, 2006, p. 12), descrevendo os significados das ações e das interações segundo o ponto de vista de seus atores, entrevistado – entrevistador; no ato de entrevistar e dialogar. Método de pesquisa que nos possibilitou o reconhecimento das diferenças sociais e culturais entre os sujeitos investigados, no que diz respeito às formas como eles se identificam e se reconhecem no

⁶ Todas as variações existentes de comportamentos e as múltiplas variáveis implícitas no contexto analisado (ERICKSON, 1999).

processo de formação como leitores(as), como formadores(as) de leitores(as) e, nas suas diversas apropriações da leitura no próprio ato de ler.

Segundo Bosi (1994 p. 39):

Aquilo que se viu e se conheceu, aquilo que custou anos de aprendizado e que, afinal sustentou uma existência, passa ou (deveria passar) a outra geração como um valor. As idéias de memória e de conselho são afins: memini e moneo ‘eu me lembro e eu advirto’ são verbos parentes próximos.

O sujeito, historicamente fazedor da ação social, contribui para significar o universo pesquisado mediado pela teia de signos e símbolos que ele criou e teceu ao longo de sua história e da história da cultura que ele faz parte (GEERTZ, 1989; ERICKSON, 2004), exigindo uma constante reflexão e reestruturação do processo de questionamento do pesquisador, ao envolver situações de fronteiras⁷ ou de limites⁸ entre os depoimentos dos atores em lócus; convidando-nos a uma maior reflexividade. Entrevistas abertas e semi-estruturadas que nos auxiliaram para considerarmos os modos como os grupos sociais ou pessoas, conduzem suas vidas com o objetivo de revelar o significado cotidiano em que estes sujeitos agem, para documentá-lo, monitorá-lo e chegar ao significado da ação, “Quando o não-significativo se transforma em indício, em pista possível daquilo que buscamos, os registros começam a documentar com maior precisão, a aparente dispersão [...]” (EZPELETA; ROCKWELL, 1989, p. 17), no cotidiano das práticas culturais dos entrevistados. Significado expresso pelo pesquisador, a partir do que significa o significante no interior e no mundo significado dos outros, na partilha dos seus códigos culturais, grupais ou individuais, mesmo que sujeitos a releituras e interpretações discordantes (BARCELLOS, 2001). Códigos e significados construídos em interação com os outros, num constante consumo cultural definido como outra produção (CHARTIER, 1988).

A história oral e a história de vida como método de investigação, nos permitiu “interpretar interpretações”, ao considerarmos que qualquer ator social em seu contexto e suas vivências interpreta sua experiência. Interpretação mediada pela observação da própria perspectiva (através da perspectiva do outro) e a construção crítica de si mesmo e da sua própria autoridade como intérprete e autor, versando sobre a forma pela qual se traz à vida as perspectivas que seriam normalmente excluídas, mudas, ou silenciadas pelos discursos e estruturas dominantes. Discursos ditos, escritos e traduzidos não em palavras alheias.

⁷ Sejam elas características específicas no ato da fala, fonológica, sintática ou do discurso.

⁸ Diferenças culturais evidenciadas a uma categoria social: de etnia, de gênero, de classe.

Discursos primários⁹ ou secundários¹⁰, exprimidos através da oralidade que canaliza a garantia da identidade e da memória do indivíduo. Identidade que é marcada por símbolos, construída dentro e fora do discurso que “[...] nós precisamos compreendê-la como produzida em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por iniciativas e estratégias específicas [...]” (HALL, 2000, p. 109).

Ao referir-se à análise das práticas leitoras, Chartier (1988, p. 62), argumenta que:

[...] é sem dúvida um bom método não recusar nenhuma das percepções que permitem reconstituir, pelo menos parcialmente, o que os leitores faziam das suas leituras: a percepção directa, por ocasião de uma confissão, escrita ou oral, voluntária ou extorquida; o exame dos factos de reescrita e de intertextualidade onde se anula o clássico corte entre escrita e leitura, já que aqui a escrita é, ela própria leitura de uma outra escrita.

Thompson (1992) observou que o pesquisador que trabalha com história oral, ao fazer com que as pessoas confiem nas lembranças e interpretações particulares do passado, em sua capacidade de colaborar para escrever a história, possibilita que os entrevistados, com frequência ignorados, ideologicamente silenciados e economicamente fragilizados, adquiram dignidade e sentido de finalidade ao recordar sua própria vida, fornecendo informações valiosas a uma geração mais jovem. Constituindo-se a memória humana, “[...] o receptáculo em que a imortalidade dos feitos humanos individuais foi armazenada para a preservação [...]” (BAUMAN, 1998, p. 210). Thompson (1992) afirma-nos que os mais idosos, ao entregarem as reminiscências, as memórias do passado, às gerações herdeiras desse presente ausente, recuperam o sentimento de pertencer a um determinado lugar e a uma determinada época, em um mundo que se concretiza por mudanças aceleradas, onde os indivíduos modernos, as gerações, deste presente continuo em aceleração, “[...] estão sentenciados a uma existência de escolha [...]” (BAUMAN, 1998, p. 234).

Na rememoração encontramos a nós mesmos e a nossa identidade, não obstante os muitos anos transcorridos, os mil fatos vividos. Encontramos os anos que se perderam no tempo, as brincadeiras de rapaz, os vultos, as vozes, os gestos dos companheiros de escola, os lugares, sobretudo aqueles da infância, os mais distantes no tempo e, não entanto, os mais nítidos na memória. (BOBBIO, 1997, p. 31).

Pretendendo o resgate e registro de um recorte na história da leitura enquanto

⁹ Segundo Bakhtin, relaciona-se aos espaços mais próximos das pessoas, à família, à casa, ao cotidiano.

¹⁰ Segundo Bakhtin, aparecem em circunstâncias mais complexas e relativamente mais evoluídas de comunidade cultural, principalmente associadas à escrita, diferente dos gêneros primários.

prática social, através das memórias de leitura de antigos professores e professoras pode-se reconstruir os saberes escolares que têm circulado e circulam em tempos e espaços determinados, atividades de sujeitos “[...] que incorporam e objetivam, a seu modo, práticas e saberes dos quais se apropriaram em diferentes momentos e contextos de vida depositários que são de uma história acumulada [...]” (EZPELETA; ROCKWELL, 1989, p. 28). Através do diálogo com esses agentes educativos, possibilitamos que os mesmos revivessem suas experiências individuais e coletivas, até então esquecidas, emudecidas ou silenciadas, num constante diálogo intersubjetivo com as suas práticas pedagógicas (FINO, 2006), no processo de ensino e aprendizagem da leitura através das suas memórias. Depondo a partir da oralidade das suas histórias de vida, como se tem construído, produzido e transmitido as suas práticas leitoras, quais têm sido as estratégias utilizadas na formação destes docentes como leitores e a influência destas produções culturais nos seus alunos.

Coletar esses relatos orais revela-se uma metodologia praticamente insubstituível (FRENTISS; WICHHAM, 1994) na reconstrução dos particulares triviais das pessoas comuns (BOSI, 1997,) dependendo basicamente como toda história, de sua finalidade social (THOMPSON, 1992), canalizada pelos depoimentos de vida, as lembranças ou memórias daqueles que não se consideram protagonistas da história; mas sem dúvida, o foram. Protagonistas que nos têm proporcionando no percurso da investigação uma variedade de detalhes aos quais não se teria acesso de outra forma (BOBBIO, 1997). Através dessa variedade oferecida pelos detalhes memoráveis (conhecidos pela memória adquirida) e imemoráveis (conhecidos pela tradição oral), pode-se chegar a novas versões da história, especialmente da história de leitores e da história da leitura em São Luís do Maranhão.

Como participantes desse estudo, os sujeitos foram divididos em dois grupos: os ouvintes diretos e os indiretos. O grupo pertencente aos ouvintes diretos está constituído por professores e professoras pertencentes às primeiras décadas do século XX herdeiros imediatos dos movimentos de literatos e intelectuais neoatenienses no Maranhão Primeira República influenciados pela censura moral pré-estabelecida e pela implantação do escolanovismo (MARTINS, 2006). Período em que existem novas formas de apropriações e de práticas de leitura através da produção, circulação e distribuição clandestina de impressos. Dentro dos ouvintes indiretos encontram-se os professores e professoras não-vivos(as) e os discursos não-ditos de um presente ausente que emergiram nas conversas e entrevistas dos docentes entrevistados. Indivíduos que estiveram presentes na formação leitora dos(as) investigados(as) em foco e foram lembrados nas suas histórias de vida oralizadas. O acesso a estes professores deu-se durante as apresentações feitas por mediação dos colegas pertencentes a

este campo de atuação, momento em que negociamos com eles e elas, o seu comprometimento de cooperarem no ciclo de entrevistas, devidamente planejado e obtendo a permissão por escrito para que seus depoimentos fossem expressos.

O processo de coleta, que se iniciou em fevereiro deste ano, constitui-se de três fases de entrevistas. Na primeira fase de reconhecimento denominada ‘Encontrando as vozes’, fizemos de início, entrevistas abertas com os docentes. Apresentamos o problema de pesquisa tratando de exprimir o dialogismo das várias vozes, que podem ser perceptíveis em uma mesma prática cultural ou em um mesmo texto ou até mesmo no interior de uma única palavra (BAKHTIN, 1985).

Partindo de categorias analíticas pré-estabelecidas, submersas do estado da arte sobre o tema leitura, leitor, texto, formação leitora, ensino e aprendizagem da leitura, apropriações, representações e práticas culturais, retomamos as oralidades dos sujeitos, ao colocar estas categorias teóricas nos diálogos estabelecidos no ato de entrevistar. Garantindo que os(as) professores(as) inseridos(as) neste processo investigativo, nos expressassem, tantos os seus posicionamentos sobre os mecanismos de produção e de recepção dos objetos culturais; como também nos argumentassem, sobre o reconhecimento de suas identidades grupais ou individuais, sem ser interrompidos. Nesta técnica de campo, tratou-se de retomar na entrevista, o maior número de informações, noções, conceitos e significados que nos propiciassem após este diálogo presencial; significar e interpretar, os significados do *outro*. Ação situacional que nos mostra como “[...] a entrevista permite romper com as certezas de que partilhamos um mundo com pontos de vistas idênticos sobre uma realidade incontestável [...]” (BOUMARD, 1999).

Na segunda fase ou ‘Fase Ativa’, aprofundamos as questões identificadas como diversas e contrastantes, tratando de significar estes aspectos como categorias empíricas de primeira ordem. Categorias ou temas escolhidos, não *a priori*, mas no desenvolvimento do trabalho de campo (MATTOS, 2006). Práticas discursivas, como não-discursivas (BAKHTIN, 1985), que foram retomadas no ciclo seguinte com as entrevistas semi-estruturadas (Apêndice A), as quais nos auxiliaram no desvelamento e na procura de detalhes não aprofundados, na delimitação de focos estratégicos ou lacunares e na intensificação dialogar com alvos específicos.

A cada momento de flexibilidade no desempenho das entrevistas, modificamos nosso caminhar, criando-se um movimento próprio para os dados e observando como eles refletem as nossas questões (MATTOS, 2006). Fase ativa, na construção do quadro analítico das categorias e na resolução e entendimento do objeto em estudo que, foi conduzida através

de entrevistas semi-estruturadas, baseadas nas categorias empíricas surgidas nas entrevistas anteriores. O objetivo desta segunda fase, foi o de coletar dados, capazes de clarificar as questões contrastantes, levantadas nos diálogos anteriores, explorando, aprofundando e delimitando com mais precisão as narrativas dos depoentes, ao provocar um aumento no fluxo das deixas simbólicas¹¹, como resultado de um maior número de perguntas mais diretas, específicas e individualizantes que focalizassem a cultura polifônica, da qual eles são produtores e produto.

Pensar a cultura em termos de polifonia é buscar a suas múltiplas vozes, seja para identificar a interação e o contraste entre extratos culturais diversificados no interior de uma mesma sociedade, seja para examinar o diálogo ou choque cultural entre duas culturas ou civilizações distintas. (BARROS, 2004, p. 73).

Na “Re- Checagem”, como a terceira e fase final dos dados, utilizamos entrevistas semi-estruturadas para completar as narrativas, que nos auxiliassem a construir com os próprios participantes, algumas categorias terminais de análise. Entrevistas que forneceram evidências das perspectivas dos participantes bem como evidências com relação aos eventos relatados (ERICKSON, 1999). Categorias implícitas nos relatos que foram aglutinadas às categorias teóricas, no intuito de validar o campo epistemológico com o metodológico, tratando de avaliar os resultados e as resultantes obtidas em dito processo.

Esse processo de luta com a palavra de outrem e sua influencia é imenso na história da formação da consciência individual. Uma palavra, uma voz que é nossa, mas nascida de outrem, ou dialogicamente estimulada por ele, mais cedo ou mais tarde começará a se livrar da palavra do outro. Este processo se complica com o fato de que diversas vozes alheias lutam pela sua influencia sobre a consciência do indivíduo (da mesma maneira que lutam na realidade social ambiente). (BAKHTIN, 1988, p.147).

Como segundo instrumento de análises, nos foi indispensável a observação participante. A mesma se fez presente na investigação em campo, no ato de entrevistar os professores e professoras. Observando constantemente as deixas simbólicas implícitas ou explícitas no ciclo de entrevistas, desde o inicio, até o término do mesmo, sem perder de vista as negociações verbais ou não-verbais que ocorreram entre nós pesquisadores e os docentes em estudo, no ato da entrevista (LAPASSADE, 1993 apud FINO, 2006).

Entre outros instrumentos secundários de pesquisa utilizados, mas não menos importantes, encontram-se as fotografias, que apesar de nossa base investigativa, estar

¹¹ Complementos gestuais ou sonoros na comunicação.

centrada na oralidade das histórias de vidas dos(as) professores(as), através de suas reminiscências, não deixaríamos de utilizar qualquer registro fotográfico, que nos servisse de apoio para a interpretação e compreensão do objeto investigado em questão. Com o auxílio da gravação de áudio através do MP3, se registraram os encontros, do ciclo de entrevistas que se fez com os docentes na pesquisa de campo, como também, a análises de documentos oficiais que nos ajudaram a compreender as apropriações leitoras dos professores(as), suas histórias escritas em algum lugar, seus retratos memorísticos que expusessem suas práticas pedagógicas; enfim, mais um documento que nos auxiliou no desenvolvimento da investigação.

A coleta e a análise dos dados ocorreu simultaneamente, baseando-nos num processo indutivo de levantamento e comparação constante dos códigos, que geraram uma representação abstrata do problema. Códigos abertos organizados em categorias, que quando combinadas, produziram múltiplas explicações para esclarecer as questões propostas. Seguindo-se a um processo de confrontação constante, entre os dados observados e os temas que foram emergindo nas entrevistas, contrapondo-se as perspectivas expostas entre os professores e professoras, com respeito à leitura, à apropriação dos textos lidos e seus métodos de ensino, visando a formação do leitor. Perspectivas e interpretações, que foram contrastadas com as nossas interpretações como leitor, professor e formador de leitores. Diferentes tipos de dados, concepções e visões que alimentaram as narrativas dos participantes, construindo histórias que foram gradualmente refinadas e validadas durante as três fases do trabalho de campo. A coleta de dados foi interposta por períodos de análises, onde a cada fase de depoimentos lhe foi dedicada um curto período tempo para a organização dos dados, refinar as categorias e retornar ao campo com novas idéias e hipóteses.

Esta investigação vem ao encontro dos estudos sobre as **Instituições Escolares, Saberes, e Práticas Educativas** pretendendo-se analisar o *como* se tem desenvolvido no presente-ausente os conhecimentos e os saberes escolares no processo de ensino e aprendizagem da leitura no interior das escolas maranhenses, especificamente em São Luís, articulando-se com a trajetória sócio-histórico-cultural dos atores inseridos nesse processo de escolarização. Sabermos do *como* tem influenciado as práticas leitoras e as apropriações culturais dos discentes, na formação, no hábito e no comportamento leitor de seus alunos no campo educativo.

Estudo dividido em quatro capítulos. Em princípio, na introdução, expusemos os pressupostos que deram origem a esta investigação, citando os diferentes fatores, que direta ou indiretamente, têm contribuído a encorajar-nos nesta reflexão. Explicando o porque da

existência do mesmo, o grupo social que em primeira instância se beneficiará com seus resultados e a relevância social que este estudo trará para os professores(as) leitores(as) e para os(as) professores(as) formadores(as) de leitores(as). Incidindo e aprofundando metodologicamente nos procedimentos, técnicas e instrumentos de coletas de dados, que foram utilizados no desenvolvimento da investigação, auxiliando-nos da memória não como categoria teórica de análises, mas como instrumento empírico central de nossa reflexão.

No primeiro capítulo, numa perspectiva dedutiva, transitando do geral para o particular e iniciando nossa reflexão pelas categorias macro de nossa investigação, aprofundamos sobre a leitura, sua história e memória, descrevendo as múltiplas significações que o livro, o leitor e a leitura têm adquirido, através de vários teóricos (CERTEAU, 1982, 1994, CHARTIER, 1988, 1994, 1995, 1996, 2002, 2003; ABREU, 1999, 2003; HÉBRARD, 1999). Analisamos a leitura enquanto prática sócio-histórica-cultural, expondo como se definem os conceitos de apropriação e representação, ao desvelarmos os percursos e os lugares ocupados nos diferentes períodos analisados, seja teórica, seja empiricamente. Argumentando também, sobre o lugar que tem ocupado no Brasil e, especificamente, no Maranhão a triologia – leitor-leitura-texto – tratando de explicar, as novas concepções e representações que se têm refletido nas práticas leitoras e no comportamento leitor, a partir dos relatos dos professores(as) leitores(as) e formadores(as) de leitores(as) questionados(as).

No segundo capítulo, abordamos os aspectos sócio-históricos, culturais e educacionais no Maranhão nas primeiras décadas do século XX, analisando e refletindo sobre a influência das reformas educativas, nas *práticas lentes* do sistema escriturístico, implantado nas escolas dos docentes em foco no período de sua escolarização e formação pedagógica (CERTEAU, 1994). Se tivermos como parâmetro de análises que o Maranhão foi a penúltima província a ter uma Escola Normal em 1890; depois de inúmeras tentativas para sua implantação (MOTTA, 2003). Assim como também desvelar, descrever e interpretar como os conceitos sobre o livro, a leitura, o leitor e as bibliotecas se têm materializado neste período, auxiliando-nos de teóricos que escrevem sobre esta temática (VIVEIROS, 1954; ANDRADE, 1984; SALDANHA, 1992; MOTTA, 2003; HALLEWELL, 2005; CORREIA, 2006; MARTINS, 2006; HILSDORF, 2006; CASTRO, 2007).

No terceiro capítulo, buscamos através dos elementos teóricos que nos proporciona a história cultural, a partir das histórias de vida dos (as) professores(as) entrevistados(as) e auxiliando-nos das suas memórias como leitores(as) e formadores(as) de leitores(as), analisar as categorias já trabalhadas, com aquelas que têm emergido na empiria,

ao cruzarmos o escrito com o dito na procura de pistas que nos orientassem e nos contestassem as dúvidas, ainda latentes pela complexidade da temática.

Na conclusão apresentamos os resultados obtidos; e a partir destes, os possíveis caminhos que nos professores(as) leitores(as), como facilitadores da ação de ler, devemos refletir, interiorizar e conscientizar, quando decidamos participar no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da formação leitora dos alunos nas nossas práticas pedagógicas, sem esquecer-nos que o ser e o ensinar estão juntos. Cruzando-se continuamente, “[...] a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e [desvendando] na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser, [impossibilitando-nos] separar o *eu* profissional do *eu* pessoal [...]” (NÓVOA, 1995, p. 17).

Cientes que nos estudos históricos, existe uma densa e tensa tessitura entre permanências e rupturas; nós, nos opomos à concepção linear e progressiva da História; “[...] perspectiva histórica em que vigoram, sobre a ordem do simultâneo, permanências/resistências e mudanças/rupturas na ordem dos objetos e práticas da cultura letrada” (SCHAPOCHNIK, 2005, p.10). Tensões e conflitos que marcam os *discursos situados* entre as mudanças de visões de mundo e as atitudes diante da vida. Mas apesar disto, acreditamos que na tentativa de desvelar os múltiplos fatores que incidiram neste passado como proposta de estudo, poderemos entender numa mínima expressão; ou pelo menos, situar-nos numa posição mais cômoda, para respondermos o por que até 1996 o Estado do Maranhão tinha ainda 31% de analfabetos na universalização do ensino fundamental, o por que na zona rural 2% de seu contingente escolarizável estava fora da escola (MOTTA, 2006).

Esclarecermos, o porque o Brasil e o Estado de Maranhão, especificamente, se encontram num dos últimos lugares nos resultados expostos pelo Programa Internacional de Avaliação de alunos – PISA ampliado. Brasil ocupando no ano de 2004, a 37ª posição em leitura num total de 41 países avaliados e, o Maranhão, ocupando o penúltimo lugar, nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, perdendo para dois Estados: o Piauí, no Nordeste e o Amapá, no Norte. Explicar-nos, a nós mesmos, o porquê dos docentes atuais, formadores(as) de leitores(as) terem tanta resistência à leitura, existindo por uma parte, uma total ausência das práticas leitoras ou uma persistência da aliteralidade; e pela outra, múltiplas dificuldades de se apropriarem das materialidades culturais. Realidade esta, que nos levou de início, a enveredarmos nesta investigação. Realidade estranha, depois deste Estado ter-se tornado, num passado não muito longínquo de fato e de direito, a Atenas Brasileira (ABRANCHES, 1941). Realidade que poderá ser esclarecida tenuamente, ao compararmos o escrito, o lido e o dito, onde existem “[...] as desafinações e as dissonâncias, que podiam ser

ouvidas nos ritmos que tocavam as vidas dos diferentes [professores(as)] dessa cidade num tempo determinado [...]” (CORREIA, 2006, p. 281).

Analisar e interpretar estas múltiplas determinações inseridas no processo de apropriação da leitura, expressas através das concepções, noções e visões dos educadores neste campo de ação e, nas suas atividades pedagógicas, nos permitiu captar as produções culturais destes consumidores de cultura ligadas aos tipos de relações, interações e atividades desempenhadas no tecido societal, compreendendo seus papéis como leitores, suas práticas educativas como formadores(as) de novos(as) leitores(as), relacionando-as com os espaços de produção e circulação das materialidades impressas, numa interação direta com o quadro político, que mesmo localizado no Maranhão, expressa um pensar e um sentir nacional.

CAPÍTULO I

A LEITURA, O LEITOR E O TEXTO: SIGNIFICAÇÕES VARIÁVEIS E DIFERENTES SENTIDOS



Gerolamo Induno
Gioie materne, 1871.
64 x 42 cm

Eugenio Zampighi
Lezione, c 1880
56.5 x 80 cm

Quem é o(a) leitor(a)? Que estatuto lhe pertence? Em que categoria social está estabelecido(a)? Em que história ele(a) se localiza e que história o(a) compõe? São questionamentos que fizeram dos(as) protagonistas, aqui presentes professores (as), nos contarem suas histórias através do ato de rememoração. Conjunto de significações que se enunciam nos discursos ou nos comportamentos aparentemente menos culturais, não dos indivíduos supostos como livres e únicos, mas nas suas posições no tecido societal que existem interdependente deles e com as dependências que estas regulam o exercício da sua liberdade. Entendermos, não o docente-leitor, em particular, e sem a função que cumpre no contexto em que está imbricado, como leitor(a) e como formador(a) de leitores(as) na rede de condicionalismos com que se tem inscrito no campo da educação, nos tem auxiliado a decifrarmos, não só as estruturas, objetivos e pretensões no ato da leitura, como também, além de todos os objetos e formas que toma o escrito, as maneiras diversas como são produzidos os usos e significados diferenciados dependente da especificidade e singularidade de cada leitor. Portanto, “[...] o importante não é o que eles(as) viveram, mas o tecido de sua rememoração, o trabalho de Penélope da reminiscência [...]” (BENJAMIN, 1993, p. 37).

Compreendendo assim, as tessituras dos posicionamentos mediados pelo cotidiano das atividades culturais dos atores envolvidos, pelas estratégias que acumulam e capitalizam os objetos e modelos que supõem lugares e instituições de pertencimento e pelas táticas ou maneiras de fazer, utilizadas por estes atores, desprovidas de lugar próprio (CERTEAU, 1994). Espaço de análise, onde o pesquisador independentemente da função de tecelão que adote, a qualidade do tecido, em último lugar, dependerá da firmeza e da cor dos fios encontrados, costurados e entendidos. Não analisados, a partir de categorias estranhas pertencentes a um não-lugar, mas através de categorias implícitas, surgidas e extraídas do próprio entorno em questão. Uma leitura do passado, por mais controlada que seja pela análise documental ou pelas oralidades para fora dos discursos não-ditos, exposições gestuais, silêncios mal compreendidos é sempre dirigida por uma leitura do presente, produzida entre o remetente entrevistado e o destinatário que questiona. Uma leitura de um hoje ausente, mediatizado, pelo mental coletivo, expressado de um passado morto e de uma prática viva, se sustenta na articulação com o lugar, condição para que uma coisa possa ser dita sem ser legendária ou edificante, possa ser analisada, sem ser a-tópica ou sem pertença.

[...] marcar um passado, é dar lugar à morte, mas também redistribuir o espaço das possibilidades, determinar negativamente aquilo que está por fazer e, conseqüentemente, utilizar a narratividade, que enterra os mortos, como um meio para estabelecer um lugar para os vivos. A arrumação dos ausentes é o inverso de uma normatividade que visa o leitor vivo, e que instaura uma redação didática entre o remetente e o destinatário (CERTEAU, 1982, p. 107).

Para falarmos de leitura se faz indispensável, iniciar nosso caminho de exploração investigativa familiarizando-nos com os atores e usuários da cultura letrada (CHARTIER, 2002) sejam eles autores(as), livreiros, bibliófilos(as), sejam professores(as), escolares, bibliotecários, crianças, mulheres e homens que estiveram e continuam presentes na rota cultural do ato de ler e de escrever. Outros, não menos presentes – editores, tipógrafos, ambulantes – que se bem determinam e desenham aparentemente a produção, circulação e distribuição dos livros, através do comércio livreiro e de estratégias editoriais, são intermediados constantemente por redes complexas que se interpenetram e se entrecruzam. Redes que sustentam nas suas inter-relações os aspectos econômicos, políticos, religiosos, sociais e culturais que participam eficazmente, tanto nas decisões de como deve ser a forma e os conteúdos dos impressos literários e não-literários, como também, as concepções pessoais, de mundo e as maneiras de representação, transmissão e recepção dos textos. Formas e modalidades de leitura que construíram e constroem a nossa história (LACERDA, 1999), independentemente das evidentes interferências e mediações na definição dos espaços culturais.

A leitura pode ser substituída, na visão bourdieiriana, por palavras que significam consumo cultural; mas nossas posições tomadas como leitores nos fazem correr o risco de investir nas nossas análises, os pressupostos inerentes à posição do leitor, quer seja na compreensão dos seus atos de leitura e de seus usos sociais, quer seja na relação com a escrita e desta última com as práticas (BOURDIEU, 1996). O sabermos e tomarmos consciência de que a leitura é produto das condições nas quais nos temos produzido como leitor seria a chave de escapar dos condicionalismos impostos pela variabilidade das situações de leitura, tentando evitar a constante tentação da posição universalizante dos leitores que somos; ao identificarmos face ao livro, a existência de leituras diversas, diferentes competências e instrumentos de apropriação, distribuídos desigualmente pelo próprio texto, pela idade e pela relação com o sistema escolar (CHARTIER, 1996), onde a dialética entre a imposição e a apropriação, entre os limites transgredidos e as liberdades refreadas não é, nem será a mesma em toda parte, sempre e para todos (CERTEAU, 1982).

Por outro lado, ao considerarmos a leitura como consumo cultural – diferente da produção racionalizada e expansionista de uma ordem econômica dominante – teria que ser definido como outra produção, que evidentemente não fabrica nenhum objeto, mas que constitui representações que nunca serão idênticas às que o produtor, o autor ou artista, investiram na sua obra, “[...] a leitura de um texto pode escapar à passividade que tradicionalmente lhe foi atribuída. Ler, olhar ou escutar são efetivamente, uma série de atividades intelectuais que – longe de submeterem ao consumidor [...] –, permitem na verdade a reapropriação, o desvio, a desconfiança ou resistência [...]” (CHARTIER, 1988, p. 59). A leitura eficaz que através da existência do livro, tenha aspirado a instaurar uma ordem de decifração do texto, uma ordem interna para ser compreendido, imposta pelo autor, pelo editor, ou por qualquer outro ator, implícito no processo de edição, produção, manipulação do controle ou da censura, não funcionou na íntegra de suas intenções. Essa ordem de múltipla fisionomia pessoal, e coletiva, não obteve a onipotência de anular a liberdade do leitor limitada em certa medida pela suas competências adquiridas ou pelas convenções das quais ele é partícipe, “[...] essa liberdade sabe como se desviar e reformular as significações que a reduziram [...]” (CHARTIER, 1994, p. 8).

O reconhecimento destas modalidades diversas e dessas variações múltiplas, capturando nas diferenças, as identidades entre os leitores e a arte de ler, é o que nos faz refletir sobre o sentido não estático, universal e fixo das obras, as quais, originadas nos *eus individuais*, são investidas de significações plurais e movéis dependendo das expectativas e das estratégias de leituras dos diferentes públicos que delas se apropriam. Leituras decifradas por mediação dos esquemas mentais e dos esquemas afetivos que constituem a cultura das comunidades receptoras, construindo tanto um vínculo social, como a subjetividade individual. “Nenhum de nós pode construir o mundo das significações e sentidos a partir do nada: cada um ingressa no mundo pré-fabricado em que certas coisas são importantes e outras não [...] sabedoria que todos nós recebemos como uma prenda do mundo intersubjetivo da cultura [...]” (BAUMAN, 1998, p. 17). Mundo intersubjetivo em que os leitores são viajantes e se objetivizam culturalmente. Leitores que na visão certeuriana:

[...] circulam nas terras alheias, nômades caçando por conta própria através dos campos que não escreveram [...]. A escritura acumula, estoca, resiste ao tempo pelo estabelecimento de um lugar, e multiplica sua produção pelo expansionismo da reprodução. A leitura não tem garantias contra o desgaste do tempo (a gente se esquece e esquece), ela não conserva ou conserva mal a sua posse, e cada um dos lugares por onde ela passa é repetição do paraíso perdido (CERTEAU, 1994, p. 226).

Entre a leitura e o texto, existe um duplo postulado. A leitura não está escrita no texto, não existindo uma distância pensável entre o sentido – que lhe é imposto pelo autor, pelo seu uso e pela crítica –, e a interpretação feita pelos leitores. Em referência ao texto, partilhamos a idéia de que este só existe com a existência do leitor que lhe pode dar significado. A página impressa, não é uma letra morta “[...] ela é o lugar onde se produz o encontro, sempre diferente, entre a palavra já escrita e os novos sentidos que os leitores lhe vão dando [...]” (CERTEAU, 1994, p. 264). O leitor antecipa e salta as idéias, deturpa o sentido pretendido pelo autor, faz associações imprevistas e transporta para as páginas escritas a suas memórias, reescrevendo de certa maneira, o texto que lê no momento da leitura (CHARTIER, 2003). Prática encarada em gestos, espaços e hábitos que dependem de múltiplos determinantes do real concreto, que se materializam nas diferentes maneiras do escrito ser lido e, que se corporificam, através da sua relação com a exterioridade do leitor, estabelecendo-se assim, um jogo de expectativas entre a literalidade do texto e a tipologia do ato de ler. Materialidade cultural que ao ser lida,

[...] vai-se desfazendo e desmoronando, ao mesmo tempo em que vamos articulando e construindo seu significado [...] Como se o sentido do texto, [...] não fosse outra coisa que uma hipótese imaginária que se dissolveria no movimento mesmo no qual tentamos capturá-lo [...] (LARROSA, 1999, p.119).

Sentido que ao garantir a possibilidade da leitura, permite que esta se faça não-ausente e se permeie na captação e na apropriação desse sentido, ao se tonificar pela figura paradigmática do leitor no ato de ler (CHARTIER, 1994). Não se constituindo só, uma operação abstrata de intelecção, mas um engajamento do corpo, uma inscrição num espaço e uma relação consigo e com o outro, onde “[...] todos os significados, são sugestões, permitindo convite ao estudo e demonstração, à interpretação e reinterpretação, [...] onde os signos flutuam em busca de significados e os significados em busca dos signos [...]” (BAUMAN, 1998, p. 135), cimentando as formas de sociabilidade imbricadas em símbolos de privacidade, intimidade e convivência no triângulo analítico estabelecido entre o livro, o texto e o leitor.

A produção do sentido, para o *new criticism*¹², como para a *analytical bibliography*¹³, é atribuída a um funcionamento automático e impessoal de um sistema de signos. Aquele que constitui a linguagem do texto ou aquele que organiza a forma do objeto impresso. Postulados estruturalistas que supõem o texto como uma unidade autônoma, uma

¹² Novo Criticismo.

¹³ Bibliografia analítica.

interpretação acentuada, única e autorizada através da observação do funcionamento da língua no impresso. Por uma parte, se tira a importância da maneira como uma obra é lida, recebida e interpretada, sem se ter em conta, relações entre as pessoas envolvidas com o mundo da escrita, com as suas estratégias intelectuais e as diversas formas de ler. Pela outra, se proclama a morte do autor ao enfatizar-se na fabricação do impresso, as marcas que os objetos deixaram, o explicado pelas decisões editoriais, as práticas nas oficinas e os hábitos da profissão, caracterizando a visão da hegemonia semiótica, onde os leitores e as leituras, podem não estar de modo nenhum com o pretendido em início pelo autor, e cuja intenção não se investe de qualquer pertinência particular. Corrente que ignora a influência da tipografia ao considerar a obra importante em si mesma, sem a presença do leitor e na ausência do escritor desinteressando-se pelo contexto histórico da sua circulação e pela sua recepção na forma de livro. Livros que o escrito deixa de ser habitado pelos autores, por se constituírem escritores alheios a sua própria obra depois de estar materializada. Para R. E. Stoddard (1984, apud CHARTIER, 1988, p. 126), representante desta vertente, “[...] os autores não escrevem livros. Os livros, não são de modo nenhum escritos. São manufaturados por escribas, e outros artesãos, por mecânicos e outros engenheiros, e por impressões e outras máquinas [...]”.

Em oposição a estas correntes, na Crítica Literária, se reescreveram as obras em sua própria história reconhecendo a volta do autor e adquirindo diversas vertentes. A Estética da Recepção, como a primeira delas, visou a relação direta entre o texto e o leitor, isto é, a relação dialogar entre uma obra singular e o horizonte de expectativa¹⁴ de quem lia, construindo-se historicamente os significados, a partir das intenções do autor e as respostas do leitor, num conjunto de convenções e referências divididas pelo seu público. Considerando-se este último como um elemento não-passivo, que contribui de forma criativa para fazer a história de uma obra no ato de ler (CERTEAU, 1994). Uma produção de sentido intencionada ao estabelecer-se uma relação dialógica entre a proposta do texto, produzida pelas abstrações direcionadas pelo autor ao concretizar a escrita e, as categorias interpretativas de quem lê, nas diferentes situações de leitura (CHARTIER, 1996). Lógica contrária, ao relacionamento triangular que deve existir na visão charteriana entre o texto, o objeto que lhe serve de suporte e a prática que dele se apodera, na tentativa de se reconstituir o sentido na análise das práticas leitoras. Deste relacionamento dependem, com efeito, as diversas “[...] mutações de significado que podem ser organizados nalgumas figuras [...]” (CHARTIER, 1988, p. 127),

¹⁴ O conjunto de convenções e referências divididas pelo seu público. Obras que leitores têm presente ao lerem uma obra nova (CHARTIER, 1994).

que se reconhecidas, podem reestruturar a relação autor-obra-público que em cada época específica refletem uma relação dialética (CERTEAU, 1994).

No *new historicism*, como segunda vertente, se situava a obra literária em numa relação com os textos comuns¹⁵, estabelecendo-se a possibilidade de inteligibilidade, ao reunir nas suas rubricas citações, exemplos, sentenças e experiências, a indução a uma leitura que recorta, fragmenta, descontextualiza e que investe de uma absoluta autoridade o sentido literal do escrito. Corrente que ao mistificar o sentido ontológico do texto, direciona a um sentido construído, estéril, alheio à intencionalidade primeira do autor. Comentários que aparecem como formas de controle da proliferação desordenada e indefinida que essencializa o ato de ler e, reduzem o que o discurso tem de acontecimento e acaso, frustrando a lei interna de cada ato de leitura implícita nas diferentes *zonas acadêmica de fronteiras*¹⁶, ao não reconhecer a infinitude do texto, “[...] não porque permita um número incalculável de interpretações, mas porque [este] é inalcançável [...]” (LARROSA, 2000, p. 120).

Na sociologia da produção cultural como terceira, a análise é deslocada das leis de funcionamento e hierarquias de um determinado campo¹⁷ para as relações estruturais que situam as diferentes posições no mesmo campo e; na sociologia dos textos, enfatizou-se sobre as formas das materialidades textuais que afetam o processo de construção dos sentidos, compreendendo “[...] as razões e os efeitos de essas materialidades [...]” (CHARTIER, 1994, p. 35).

Na perspectiva sociológica, o leitor pode ser examinado como público de uma determinada obra literária, indagando-se sobre sua visão de mundo, as competências, a pluralidade dos usos, das compreensões e dos protocolos de leitura próprios das diferentes comunidades interpretativas que o mesmo pertence (ABREU, 2003). Formas físicas do texto que afetam a construção dos sentidos. Razões e efeitos dessas

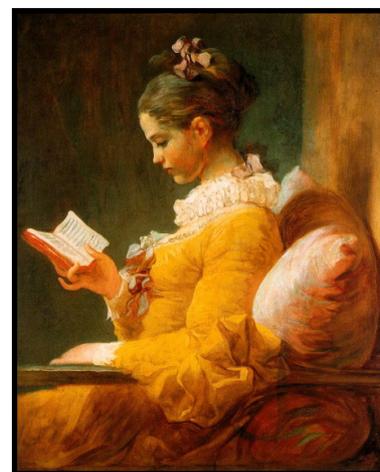


Figura 3 – Liberdade da Leitura
Fonte: (www.google.com.br)

materialidades que nos remete ao controle dos editores ou autores que ao serem exprimidas, terminam refletindo uma intenção de governar a recepção e de reprimir a interpretação. Na perspectiva da Teoria da Comunicação, o leitor pode ser visto como destinatário ou como uma

¹⁵ Textos práticos: jurídicos, políticos e religiosos (CHARTIER, 1994).

¹⁶ Conjunto de disciplinas em diálogo (BELO, 2003).

¹⁷ Literário, artístico, religioso, político, universitário (BOURDIEU, 1996).

figura virtual; tal como o desenha o escritor, com quem dialoga um narrador e a quem procura influenciar (BELO, 2003).

Chartier (2003), ao analisar a história da leitura como prática cultural ao mesmo tempo em que encontra no “[...] rearticular o texto, o seu autor, a obra, as vontades ou as posições de seu produto [...]” (CHARTIER, 1994, p. 35) um ponto comum entre estas abordagens, opõe-se, tanto às abstrações dos textos concebidas, como *mise em texte*¹⁸, onde o autor trata de manipular o leitor através de dispositivos intencionais produzidos pela representação que ele tem das competências de leitura daqueles a quem destina prioritariamente a obra; como também, à abstração no ato de ler denominando-a *mise em livre*¹⁹, a qual se projeta pelas práticas leitoras dos letrados através de formas tipográficas que modificam profundamente os usos, as circulações, as interpretações de um mesmo texto e comandos agenciados a fim de produzir formas específicas de se ler. Formas materiais assumidas pelo texto convertido em livro, “[...] suportes nos quais eles se fazem ler, ouvir, ou ver [ao tomar] parte na construção do sentido [...]” (CHARTIER, 2003, p. 8), batendo-se a história cultural contra o estabelecimento das relações diretas entre os grupos sociais e as produções culturais. Apropriação que tem por objetivo uma história social das interpretações remetidas pelas determinações sociais, institucionais e culturais inscritas nas práticas específicas que as produzem, “[...] práticas que, pluralmente, contraditoriamente dão significado ao mundo [...]” (CHARTIER, 1988, p. 27).

Abordar a leitura, desde uma perspectiva charteriana, significa considerar irreduzível a liberdade dos leitores em função dos condicionamentos e condicionalismos que pretendem refreá-la, necessitando-se reunir duas perspectivas: a maneira como os textos e impressos organizam a leitura que deles deve ser feita e a recolha das leituras efetivas captadas nas confissões individuais reconstruídas à escala das comunidades de leitores. As opiniões diversas sobre uma obra, nos devem reportar, à pluralidade das competências, das expectativas e das disposições de quem lê, dependendo das maneiras como lê. Para Bakhtin (1985), o texto nos permite ler, falar e escrever livremente porque o fizemos vir até nós, porque o mesclamos com nossas próprias palavras, porque o encarnamos em nossa própria vida, podendo ser ao mesmo tempo, nós mesmos e o texto lido por nós (BAKHTIN, 1985). Leitura que nos possibilita formar nossas próprias palavras porque não há um texto único, e este infinito do texto que está na sua multiplicidade e na pluralidade de traduções é o que proporciona, a variedade de encarnações dialógicas (LARROSA, 2003)

¹⁸ Protocolos de leitura que induzem ao leitor no ato de ler, colocados pelo autor na escrita.

¹⁹ Artíficos externos colocados no livro pelo editor e outros, que influenciam na escolha do livro e da leitura.

Qualquer que seja a figuração, “[...] o leitor é personagem da modernidade e produto da sociedade burguesa e capitalista [...]” (ZILBERMAN; LAJOLO, 1990, p. 75), embora a vontade dos modelos culturais não anule o espaço próprio da sua recepção, uso e interpretação do texto lido. Ainda que a identificação dos traços morfológicos que organizam as práticas, se apresentem como condição necessária, mas não suficiente para designar adequadamente as diferenças dessas práticas, segundo a variação do tempo e do lugar em que se desenvolvem por uma parte, e pela outra, segundo as variações dos grupos sociais, das comunidades de interpretação, das condições das possibilidades, das modalidades e efeitos dessa caça furtiva; o leitor, o qual “[...] insinua as sutilezas do prazer e de uma reapropriação do texto do outro: ele caça ilegalmente aí, ele é transportado, ele se faz plural como os barulhos do corpo [...], numa terra que não é a sua [...]” (CERTEAU, 1994, p. 154). Dessa maneira, o texto se configura como produção social, ancorada na realidade sócio-histórica, na qual se inserem leitores e escritores, constituindo redes interdependentes que ligam escritores, texto, leitores e leitura (CHARTIER, 1988).

A leitura é uma prática criadora e inventiva. É uma atividade historicamente produtora de sentidos singulares, “[...] não redutíveis nem às intenções dos autores escritores, nem à dos fazedores de livros, diferenciando-se pluralmente na construção de uma significação [...]” (CHARTIER, 1988, p. 123). O sentido desejado pelo autor, resultante das maneiras de ler e dos protocolos de leitura inscritos no texto, não se inscreve de maneira direta, em quem lê no ato de ler. O leitor para além do texto, “[...] atribui significados a esses elementos que também fazem parte do livro e que não influenciam a sua percepção [...]” (BELO, 2003, p. 35). Por outro lado, o leitor é imaginado pelo editor, ou mesmo pelo autor, como sujeito a uma leitura autorizada, a um sentido único, a uma leitura que “[...] não é uma prática neutra. Ela é campo de disputa e de poder.” (ABREU, 1999, p. 15). Essa tensão entre o que pode ser ou vir a ser, com o que é efetivamente, produz a dialética necessária ao pesquisador. “A suposta neutralidade cultural do ato de ler, sua aparente instrumentalidade, são as garantias de sua eficácia social [...]” (HÉBRARD, 2003, p. 35), num ponto de articulação entre o mundo do texto e o mundo do sujeito, capaz de refletir-se na apropriação do discurso, as maneiras como estes afetam ao leitor e o conduz a uma nova forma de compreensão de si próprio e do texto-alheio; o do *outro*. Portanto: “[...] a relação entre a literatura e o público não consiste no fato de cada obra ter seu público específico, histórica e sociologicamente determinável, mas no fato de cada escritor depender do meio, do círculo de concepções e da ideologia do seu público” (JAUSS, 1993, p. 73).

Na perspectiva da sociologia da literatura, o seu objeto – o texto –, só será considerado suficientemente dialético quando não se estabeleça uma relação de sentido unilateral entre o autor, a obra e o público. Quando o ato de ler, não se considere, como uma relação transparente entre o texto e o leitor considerados como abstrações. No primeiro, por reduzir-se a seu conteúdo semântico e no segundo, por ser consideradas suas práticas de apropriação como se não fossem construídas histórica e socialmente variáveis. A relação autor, texto, leitor deve compreender-se através das práticas diferenciadas e das utilizações contrastantes, pondo em relevo a pluralidade dos modos de empregos e da diversidade das leituras. “O leitor é produtor da diferença na repetição, porque repetindo o original faz presente o que tem de diferente originalmente, no original [...]” (LARROSA, 1999, p. 135)

Historicamente, vários foram os fatores que criaram o espaço social necessário para desenvolver situações capazes de transformar um certo número de pessoas em leitores associados a certas práticas sociais (ZILBERMAN; LAJOLO, 1990). Se na visão antropocêntrica de mundo estimulada pela Renascença e difundida pela filosofia humanista, o leitor, como primeiro espaço concebido, “[...] praticava um tipo de leitura baseada na acumulação e no livro de lugares-comuns [...]” (ABREU, 1999, p. 25), permitindo que o reaproveitamento das informações fosse utilizado na produção de novos textos. A partir do individualismo decorrente da sociedade burguesa, o desenvolvimento da imprensa facultado pelo progresso tecnológico e do crescimento na produção multiplicação e publicação de livros e jornais, foi-se proliferando consecutivamente as instituições representantes da leitura que tinham como finalidade incentivar o respeito ao livro, ao autor e ao leitor. Sociedades secretas, clubes de livros e bibliotecas de empréstimo, que ajudaram na proliferação e na expansão tanto da escola, como também do pensamento pedagógico apoiado na alfabetização, trazendo consigo o fortalecimento das instituições culturais: universidades, bibliotecas e academia de escritores. O livro como educador inscreve-se na filosofia das Luzes, mas permanece também um dos dados essenciais do discurso pedagógico do século XIX (HÉBRARD, 1996).

Desses fatores reunidos, resulta a noção de público, enquanto massa coletiva e anônima; resulta, ainda, na noção de leitor como indivíduo habilitado à leitura e com preferências demarcadas, pela pluralidade de significações. Diferentes representações do escrito que dependem das relações geradas entre as atividades simbólicas do singular e do específico e, as formas e os suportes em que o escrito massificado é transmitido, “[...] rupturas que transformam os modos de inscrição, registros e comunicação dos discursos [...]” (CHARTIER, 2003, p. 17).

Essa figura, que o escritor busca seduzir, não é unidimensional nem unidirecional, entretanto, presença suficientemente poderosa para influenciar mecanismos literários. Da mesma maneira, as obras não têm sentido estático, possuem elas significações plurais e móveis, construídas a partir da recepção e, os sentidos a elas atribuídos, dependem das competências dos diferentes públicos que delas se apropriam. Ou, como diz Jauss (1993, p.73), “[...] há obras que não têm, de imediato, relação com nenhum público definido no momento do seu aparecimento [...]”.

E exatamente o que parece fugidio, na história da identidade do leitor, desdobra-se nos ângulos diferenciados que o tema foi assumindo ao longo da história. A narrativa poderá, por vezes, parecer circular, mas reunidas as informações, a constelação de idéias do estudo sobre a mulher e o homem leitor(a), em especial, os(as) professores (as) protagonistas, deverá se recompor, através de suas ferramentas mentais²⁰ características de uma sociedade num momento dado da história (HÉBRARD, 1999). Onde a ação de narrar, se tem como significado contar uma história e, se as coisas estão prenhes da palavra, como afirma Bakhtin (1988); então ao narrar falamos de coisas extraordinárias e ordinárias repletas de mistério. Mistérios que vão sendo revelados ou remodelados na contação das histórias (BENJAMIN, 1993).

Os ângulos diferenciados da leitura ao longo do processo histórico (ZILBERMAN; LAJOLO, 1990), no sentido em que hoje o concebemos, apresenta-se em primeiro lugar com a figura do leitor que nasce com a sociedade moderna, sendo apadrinhado pelos letrados das Luzes numa cultura nobiliárquica específica (ELIAS, 1994); portanto, a história da leitura conta com as condições em que, no decorrer do tempo, deu-se esse parto, nascimento e crescimento prolífero e fecundo, que culminou num processo de desenvolvimento e emancipação. Em segundo lugar, da tutela exercida sobre mulheres, crianças e escritores emerge a liberação da leitura como resultado do esforço na direção da ruptura com o modelo vigente, e que tomará também figurações diversas com representação dentro e fora da literatura. Forma impressa em que o leitor, a partir das relações complexas que se estabelecem em cada época, deve ser considerado, tanto pelas formas impostas, sejam restritivas ou imperativas; como também, pelas identidades afinadas, sejam radiosas ou contidas. Modelos culturais em que “[...] a forma de imposição [...] não anula o espaço próprio de uma recepção, que pode ser resistente, sutil e rebelde [...]” (CHARTIER, 2003, p. 147).

²⁰ Conceito trabalhado na obra, O aparecimento do livro de Febvre e Martin (1992).

Esta reformulação do sentido coloca o acento, na pluralidade dos usos e nas compreensões dos(as) leitores(as). O conceito de apropriação visa uma história social que depende da variação segundo o tempo e o lugar, os grupos sociais, as comunidades interpretativas, as condições de possibilidades e as modalidades e efeitos da caça ilegal de quem lê. A vontade de inculcação dos modelos culturais não anula jamais o espaço próprio da recepção, uso e interpretação do escrito, existindo uma distancia que separa o que propõe o texto e o que faz dele seu leitor. Estas formas populares de práticas não se manifestam em um universo simbólico separado e específico, sua diferença sempre é construída através das mediações e dependências que as ligam aos modelos e normas dominantes.

Visto dessa maneira, pode-se dizer que no Brasil, mesmo com aparência fragmentada, a formação da leitura em seu ritmo de avanços, desdobramentos e retrocessos, procurou respeitar a diversidade dos modos de rompimento, representando na emancipação do leitor, o processo de libertação. A partir desses pressupostos, contar sobre a formação das pessoas leitoras e identificarmos a caracterização das formas de leituras, têm como significado estarmos no circuito da formação da leitura e do leitor brasileiro, isto é, estarmos falando e refletindo sobre a história da modernização da sociedade no Brasil. Reflexão que nos propiciou reconstruirmos os modos como os textos foram apreendidos, compreendidos e manipulados, situação de leitura em que “[...] cada maneira de ler comporta os seus gestos específicos, os seus próprios usos de livros, o seu texto de referência cuja leitura se torna arquétipos de outras [...]” (CHARTIER, 1988, p. 131). Desse ponto de vista, a leitura é produzida e requer atenção às condições de produção, circulação e distribuição.

Essas condições certamente foram diferentes não só em relação aos aspectos sociais, mas também ideológicos, de história pessoal, de grupo ou de comunidades de leitores. Se fazendo necessário desvelarmos as circulações fluidas e as práticas partilhadas que atravessam esses horizontes culturais ao concebermos o leitor, não como um *Individuum na sich*²¹ ou *reine Person*²² das representações atomistas das sociedades, mas como um leitor interdependente, um jogador implícito numa configuração global em constante mutação e construção, que inclui não apenas o seu intelecto, mas toda a sua pessoa, as ações e as relações recíprocas, onde nem o jogo, nem os jogadores são abstrações (ELIAS, 2000).

Apropriamos-nos das palavras de Chartier (1988) quando afirma que é na aparente contradição que se encontra envolvida toda a história ou sociologia da leitura, quer se considere o caráter todo poderoso do texto e o seu condicionamento sobre o leitor, quer se

²¹ Indivíduo em si. Categoria idealista hegeliana.

²² Pessoa absoluta.

considere a liberdade primordial do leitor como produtor inventivo de sentidos singulares ao texto que lhe é posto. Mas como último dos possíveis, é no objeto que o leitor lê, para além da sua materialidade, que se funda o texto como tal. Ele se existencializa na sua razão existencial de ser, apenas pela intenção de ler e fazer a sua leitura (SCHAPOCHNIK, 2005). Do contrário seria um objeto com um significado e um sentido genérico não-dito, a não ser, para quem leva a autoria da escrita não-lida em terceira pessoa; seu produtor cultural (BARROS, 2004). Seria estabelecer um monólogo, entre o texto e o indivíduo que escreve, que o relê, para continuar escrevendo-o, num sentido e num significado circular, para um homem só. Um livro “[...] muda pelo fato de que não muda enquanto o mundo muda [...]” (BOURDIEU; CHARTIER, 1996, p. 250). Livro que permanece uma unidade fixa, enquanto os leitores em diferentes épocas se apropriam de forma plural, dando-lhe existência e significados diferenciados (BELO, 2003).

Nesse sentido, vale lembrar que não cabe definir a leitura somente na perspectiva individual funcionalista, enquanto desempenho de uma habilidade adquirida, sem considerar a sua natureza social e a natureza dos(as) leitores(as) numa dimensão histórica; mas trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais como elementos ativos de transformação social. Instrumentos teóricos ou práticos que além de serem produzidos socialmente e preservados historicamente, são colocados constantemente para serem avaliados a partir da apropriação individual ou coletiva dos leitores, visando a tensão que articula as capacidades inventivas de quem lê, com as restrições, as normas e as convenções que limitam, segundo a posição nas relações de dominação, o que lhes é possível pensar, enunciar e fazer. Constatação e contestação que “[...] vale por uma história das obras letradas, sempre escrita no campo dos possíveis que se tornam compreensíveis [...]” (CHARTIER, 2003, p. 166).

1.1 A leitura, o livro e o leitor na história

A história da leitura e a história do livro ainda que hoje aparentemente caminhem juntas, nem sempre foram imbricadas. A primeira começou com a expansão da imprensa, se compreendida num olhar para a modernidade, desenvolvendo-se graças à ampliação do mercado impressor do livro, à difusão da escola e à alfabetização massiva das populações urbanas.

O livro, considerado como portador de um veneno lento que corre pelas veias (ABREU, 1999), pelo contrário, não dependeu da revolução do impresso para sua aparição. Este como herdeiro do *codex* e dos manuscritos por sua organização em cadernos, pela

hierarquização dos formatos – do livro de bancada ao libellus²³ – e pelas formas de ajuda à leitura²⁴, mudavam as maneiras de apropriação e representação de seu interlocutor. Novas práticas que se analisadas, facilitariam a compreensão de como as idéias foram transmitidas e como a exposição à palavra afetou o pensamento e o comportamento de quem lê (CERTEAU, 1988; CHARTIER, 1996, 2003; BELO, 2003).

Na Antiguidade e na Idade Media existiu uma cultura baseada no manuscrito e na oralidade. A leitura em voz alta e a audição coletiva, nesse ambiente, eram o modo de transmissão e recepção dos discursos. O leitor intensivo ao confrontar suas maneiras de ler, a um corpus limitado e fechado de textos, lidos e relidos, memorizados e recitados, ouvidos e conhecidos de cor, transmitidos de geração a geração; concretizava sua leitura no estilo formado pela relação religiosa com os textos sagrados, impregnados de sacralidade e autoridade (CHARTIER, 1994).

Com os livros, de início, costurados em cadernos, substituindo os rolos no século IV e lidos horizontalmente da esquerda para a direita, e posteriormente, com a separação gráfica das letras vulgares²⁵ na escrita no século XII, entendido como trabalho intelectual que não se constituía mais no ministério da palavra e, sim, na decifração regrada pela hierarquização da letra (*littera*), do sentido (*sensus*) e da doutrina (*setenti*); se favorecera aceleradamente a passagem da leitura oralizada para a leitura em silêncio (CERTEAU, 1988). Novas práticas que no pensamento charteriano, foram concebidas como a primeira revolução da leitura, em função das mudanças posturais que o códex, como suporte cultural inovador, exigia para o leitor no ato de ler. A imprensa apesar da sua positividade no pensamento ocidental e de sua participação fundamental no desenvolvimento e divulgação da comunicação, nunca, “[...] criou um objeto novo e não obrigou a novos gestos da parte do leitor, ao contrário do que aconteceu com o aparecimento do códice [...]”

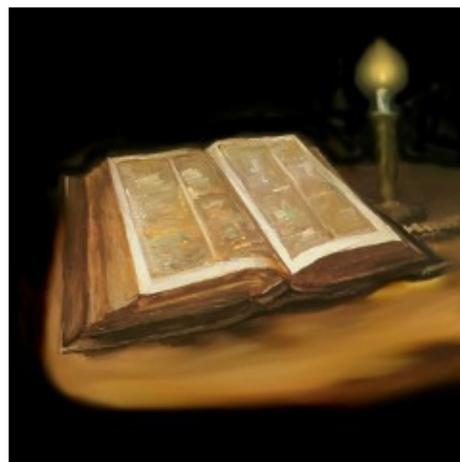


Figura 4 – Livro e Leitura
Fonte: (www.google.com.br)

²³ Classificação de livros: copiado a mão, de bancada, humanista, transportável, de bolso ou cabeceira, de horas, de ocasião, de emblemas, entre outros.

²⁴ Referências, índices, tabelas.

²⁵ Entendendo a escritura alfabética como propriedade do povo, ao quebrar com o monopólio de início sacerdotal baseado na linguagem mental e divina, através de imagens e com o poder aristocrático estabelecido pelo signos, metáforas e comparações. Letras que os gregos empregaram das formas geométricas trazidas pelos fenícios para a representação dos sons articulados, transformando-as em caracteres vulgares de letras (CHARTIER, 2003).

(CHARTIER, 1995, p. 25); trazendo novas formas de escrever, ler e difundir o escrito (BELO, 2003).

Se com o emprego da escritura alfabética pelos gregos se conseguiu romper com toda forma de representação das coisas, despir as figuras e os signos de seus mistérios e retirar dos sacerdotes o monopólio da interpretação, entregando-lhe aos homens o direito ao conhecimento. Com a separação na escrita das letras vulgares pelos escribas irlandeses e anglo-saxões na alta Idade Média, se incentivou a luta da razão e da luz contra as paixões e a seduções. Fundamentada esta, na instrução que o homem poderia receber pelos livros lidos em silêncio e na solidão de forma mais rápida, em maior número e nível de complexidade que exigiam uma maior reflexão. Substituindo esta nova modalidade, as convicções decorrentes das argumentações retóricas dos *outros* pela evidencia das demonstrações fundamentada na razão e no refletir do lido, de forma individualizada, singular e específica.

A base fundamental de diversas formas de socialização, familiares, cultas, mundanas ou públicas nas sociedades anteriores foi a leitura em voz alta e o leitor visado por inúmeros gêneros literários transformou-se num leitor com uma função dupla, ao mesmo tempo que lia para os outros, escutava sua própria intervenção, seja no lido, seja no comentado, ao término desta “forma de fazer” (CERTEAU, 1994). Práticas de leitura que se nas bibliotecas principescas era incorporadas pelos *anagnostes*²⁶ diante do soberano, não deixavam de ser cometidos seus serviços por ministros, cortesãos, aristocratas que procuravam um leitor profissional para suas horas de trabalho, descanso ou lazer. Profissional qualificado por muitos de facilitador, que ademais de ler, fazia, tanto glossários e comentários pela ocasião ou pelo tema abordado; como também, a partir de suas próprias leituras refletidas, compunha antologias, sínteses e repertórios de lugares comuns para a melhor compreensão de seu padrão. Para os mais humildes; pelo contrário, visando a endogamia social, esta tipologia da leitura ainda que presente nos pequenos grupos e comunidades, guardava de forma durável os traços de uma prática rara, difícil, que supõe a memorização e a recitação de textos que se tornavam familiares, por serem poucos numerosos. Fato que contribuía nas formas de apropriação; mais para o reconhecimento, que para sua descoberta. “Em toda sociedade as formas de apropriação dos textos, dos códigos, dos modelos partilhados, são tão senão mais distintivos, que as práticas próprias a cada grupo social [...]” (CHARTIER, 2003, p. 151).

²⁶ Termo grego encontrado em Plutarco e em Cícero. Designa o ofício daqueles indivíduos que se dedicavam a ler em voz alta para o Rei (CHARTIER, 2003).

A partir da cultura do livro impresso, na medida que a troca de idéias se fez predominante por meio da leitura individual feita em silêncio e, a visão, substituía a audição e a voz como sentido dominante da comunicação refletida na leitura intensiva, cedeu-se espaço a uma nova tipologia do lido que gradativamente foi dominando um território individual próprio. Processo de leitura intensiva, que se em início se caracterizava por seu corpus limitado e fechado pelos textos lidos, relidos por serem reduzidos em número, escritos memorizados, recitados e de fácil mobilidade entre os indivíduos pertencentes aos lugares comuns e, pelo respeito ligado ao livro mais ou menos carregado de sacralidade – que ao mesmo tempo em que era lido, era audição de uma palavra leitora –; ao preceder à leitura extensiva como nova forma de se apropriar do escrito, esta transição termina marcando um novo horizonte tanto nas habilidades e estratégias adotadas pelo leitor nas diversas situações de leitura, como também, no nível de criticidade e reflexividade de quem lê, na tentativa de construir outros significados, se baseados na extensão e na comparação do textual (CERTEAU, 1994).

No pensamento foucautiano, toda sociedade separa alguns discursos para conservá-los ou para que cedam lugar a outros discursos. Os primeiros para que sejam, “[...] repetidos, comentados, transformados e indefinidamente lidos, [os segundos] estabelecendo diferenças entre os discursos fundamentais dos criadores e os discursos secundários que se repetem, se glosam e se comentam [...]” (LARROSA, 2000, p. 116), numa produção regulada de textos em constante dinamicidade entre o princípio de seleção e as regras de leitura, aspectos em que se sustentam, as formas de poder. Mudando nesta lógica, não os livros na sua materialidade, e sim os textos em processo de apropriação e tudo aquilo que se fazem com eles no momento que o escrito é lido por um sujeito particular, que depende das regras que se estabelecem para as formas de leitura num contexto determinado e específico, ainda que no próprio ato do ler, “cace furtivamente” o escrito (CHARTIER, 1996).

Com o aparecimento do livro e das novas formas de se ler, o leitor se transferiu de um modelo monástico de escritura, onde o escrito tinha apenas uma função de conservação e de memorização através da leitura em voz alta, para um modelo escolástico de leitura, onde a reflexão se faz indispensável para a sua compreensão. Leitura silenciosa que se nos séculos VII e XI era restrita aos *scriptoria* monásticos, nos XVI e XVII era uma prática comum entre os leitores letrados, com o surgimento da imprensa e da comercialização, esta prática inovadora se massificou. Apagando a distinção claramente visível no livro impresso, entre a escrita do texto e a leitura, entre o autor do texto e o leitor, em proveito de outra realidade. O

leitor tornava-se, “[...] um dos atores de uma escritura a muitas mãos [...]” (CHARTIER, 2003, p. 42).

Por outro lado, se nos tempos incunábulo dos manuscritos, a figura extrema do soberano tornava-se poeta ou sábio, e sua biblioteca se metamorfoseava num espelho onde se refletia o poder absoluto, que em troca da prática de mecenato, se lhe brindava ao autor proteção, emprego ou retribuição pela obra escrita, onde “[...] o livro tomou o lugar do edifício sagrado, o autor o do fundador e o rei, o de Deus, de quem ele é, na terra, o representante [...]” (CHARTIER, 2003, p. 56). Na Europa sesentista, quando a impressão deixou de ser um trabalho quase artesanal para ser exercido por habilidosos tipógrafos e gerenciado pelo Estado, esta prática de quem dependia o aparecimento dos livros por meio de alvarás e decretos, transformou-se numa atividade empresarial dirigida para o lucro nos moldes capitalistas, dependente de uma tecnologia cara à medida que se aperfeiçoava; porém bastante lucrativa (FEBVRE; MARTIN, 1992).

Contrariando os posicionamentos que consideravam a ‘cultura do manuscrito’ muitas vezes pela oralidade e a ‘cultura do impresso’ pela leitura silenciosa e paralelamente em oposição ao determinismo tecnológico, Chartier (1999), defende a sua convicção de que a invenção da tipografia não revolucionou a forma do livro, nem o seu conteúdo, nem mesmo a maneira de ler, afirmando que as alterações produzidas se encontram nas transformações culturais e sociais mais profundas, onde “[...] as técnicas não existem para além do que os seus produtores e utilizadores fazem dela [...]” (CHARTIER, 2000, p. 30). Dependendo seu desenvolvimento, não só das razões técnicas, como também do número de leitores que dependia de seu grau de escolaridade.

Se para Einstein (1979 apud CHARTIER, 2003) a imprensa, ao se transformar num instrumento tecnológico sem precedente na história da sociedade ocidental, deu origem a uma revolução nos meios de comunicação e se fez ao mesmo tempo responsável, por alterações quantitativas nas operações intelectuais associadas à leitura e à compreensão dos textos definindo uma cultura original, qualitativamente diferente da cultura do manuscrito. E para McLuhan (1977 apud CHARTIER, 2003), por outro lado, este fenômeno de engenharia, fez uma ruptura fundamental na história da cultura, ao originar um modo novo de recepção, sugerindo o reconhecimento do homem Tipográfico. Para Chartier (2003), contrariando estes posicionamentos, a cultura do impresso não se coloca em nenhum momento em oposição à cultura do manuscrito, já que antes da tipografia, o livro, já era um códice, conjunto de cadernos costurados uns aos outros e encadernados; sendo mais importante, o que permaneceu no livro depois de Gutenberg, daquilo que mudou (CHARTIER, 2003). Por outro lado, na

concepção de Belo (2003), independentemente que a tipografia seja revolucionária ou não, concordando não completamente com o pensamento charteriano, nos alude para a inegável importância de seu aparecimento, já que nenhuma inovação ligada ao livro, marcou tão fortemente a cultura letrada da época contemporânea como o surgimento do impresso ao consagrar-se como a sua forma de transmissão.

O crescimento da produção e circulação dos livros, ao mesmo tempo em que permitiu aos leitores lerem cada vez mais obras, facilitou a cada obra específica chegar a um maior número de leitores, a multiplicação e a transformação dos jornais, o sucesso dos pequenos formatos, a redução de preços graças à contravenção, o aparecimento das sociedades de leitura e o aparecimento das livrarias de empréstimo na metade do século XVIII em países como na Inglaterra, na Alemanha e na França deram lugar ao leitor intensivo, o qual “[...] consome numerosos e diversos impressos, lê com rapidez e avidez, exerce uma atividade crítica que não se subtrai a qualquer domínio ou dúvida metódica [...]” (CHARTIER, 2003, p. 36).

As revoluções burguesas dos séculos XVIII e XIX tiveram, entre outras metas, a de afastar o Estado das operações econômicas para envolvê-lo nos projetos sociais, em especial, os relacionados à saúde e à educação. Dessa maneira, abriu-se espaço para o comércio independente e o liberalismo financeiro e, com isso, o capital ficava livre para o uso do mercado como melhor lhe aprouvesse. A reforma da escola e a obrigatoriedade do ensino, ao estimular a formação pessoal pelo domínio da leitura e da escrita, assim como da apropriação de conhecimentos intelectuais, ampliaram o universo de pessoas que dominavam com desenvoltura, a habilidade de ler, sendo este, um motivo mais que suficiente para a expansão do mercado de livros. Suporte cultural que além de ser um meio de divulgação dos textos e imagens, é também visto como uma mercadoria com a qual se envolvem novas categorias de atores sociais; desde os humildes trabalhadores artesanais, até os grandes comerciantes (FEBVRE; MARTIN, 1992).

Outro aspecto a ser considerado neste clima de expansão da leitura, a ponto de transformá-la em prática social, foi a valorização da família de forma permanente (ZILBERMAN; LAJOLO, 1990); fato inédito até então, ao levar-se em conta o predomínio de parentescos entre as elites unidas por matrimônios de conveniência que formavam poderosas alianças políticas e entre as famílias de classes subalternas, nas quais prevaleciam as corporações profissionais como forma de proteção contra a violência dos senhores feudais. O leitor nestas práticas de convívio, se por uma parte reativava no ato de ler, o nível de sociabilidade entre indivíduos e as suas aquisições culturais anteriores; a leitura por sua vez,

como escolha singular de cada grupo familiar, sem capitalizar-se na sua própria produção de sentido, remodelava o horizonte cultural de referência (LARROSA, 2000). Leitura que estabelece uma correlação entre a pertença social e a produção cultural, entre os objetos próprios e as diferenças sociais, caracterizando-se, quer nos diferentes grupos, quer nos seus produtos socialmente culturais, cujas fórmulas dão forma às maneiras de pensar e de contar (CHARTIER, 1996).

Após o século XVII com a presença do Absolutismo, fundado na soberania do Estado, desfez-se o sistema feudal para dar lugar às revoluções que viriam posteriormente. As revoluções dos séculos XVIII e XIX substituíram o regime absolutista pela idéia de democratização e pelo liberalismo como expressão dos interesses da burguesia ascendente, ao mesmo tempo em que fortaleciam o padrão familiar resultante dessa ideologia. A forma celular da sociedade ideal no modelo burguês foi e é, a família; pois esta, contrapõe a fragilidade de seu poder político pela força da ideologia implícita na instituição familiar e seus ícones representativos: laços internos sólidos, mito da maternidade, deveres entre pais e filhos, amor filial. Ao mesmo tempo em que traz a idéia de fragmento resultante da desagregação dos grupos corporativos aos quais era integrada, representa uma célula unitária, que desdobra e fortalece a família como instituição.

Seu âmbito de atuação é privado e a esfera pública fica por conta e risco da economia de mercado. Por ocupar o espaço privado a ela destinado, a família torna-se uma identidade política que se singulariza por sua despolitização, mas não deixa de constituir peça fundamental da sociedade moderna. Ela constrói e consolida a sociedade burguesa para além das camadas sociais, partidos ou idéias (ZILBERMAN; LAJOLO, 1990).

Na Europa, da segunda metade do século XIX às primeiras décadas do século XX, inserem-se em um conjunto solidário de transformações e de evidências sobre alguns modos através dos quais ler e escrever se inscrevem na vida social da época ou nas sociabilidades. Transformações que trazem consigo, tanto a implantação da escola, onde a aprendizagem simultânea da leitura e da escrita constitui a maior inovação do século XIX, afetando os conteúdos e se aprendendo a redigir texto (HÉBRARD, 1999); como também, a nacionalização das línguas, a adesão às idéias republicanas e a urbanização das cidades com os respectivos efeitos sociais, econômicos, políticos e culturais pela integração de uma sociedade rural (FABVRE; MARTIN 1996).

A princípio, a leitura não se distingue da memorização, é apenas a lembrança de um desenho e não modifica as relações indivíduo-cultura, antes a confirma (ABREU, 1999). A irrupção da leitura e da escrita, por sua rapidez e amplitude, assim como a curta duração em

que acontece a mudança, ainda alimenta os sentidos recolhidos pela oralidade; mas é nesta “[...] oposição entre a visualização e a oralização sem dúvida o indicador mais manifesto de uma diferença das maneiras de ler [...]” (CHARTIER, 1996, p. 85), substituindo-se a *Traditional Literacy*²⁷ em uma leitura pessoal, particular e específica. Leitura individual situada numa rede de práticas culturais em transição. Leitura de um *outro* pelo *eu*-leitor, inserida na seqüência de práticas articuladas umas às outras e não em um ato autônomo que tem a si mesmo como fim (CERTEAU, 1994).

A difusão da leitura antecede a da cultura escrita, substituindo esta última, todos os mitos da Antigüidade por uma prática significativa (CERTEAU, 1982). Mitos e crenças que transitam desde uma linguagem mental e divina na idade dos deuses que não articulada e sem capacidade de abstração se traduz numa língua muda; linguagem semi-articulada na idade dos heróis que se desdobra através dos signos, imagens, metáfora e comparações trazendo consigo gêneros inteligíveis como primeiro passo de abstração; até uma terceira linguagem desenvolvida na idade dos homens, através das letras vulgares “[...] que se tornaram como gêneros aos quais remetem todas as falas [...]” (CHARTIER, 2003, p. 19).

Situações de leitura que se na sociedade Antiga são reconhecidas como ato de foro privado por excelência da intimidade subtraída ao público e, como cerimonial coletivo onde uma palavra mediadora é leitora para os iletrados ou os mal letrados. No século XVIII, ao contrário da representação da leitura individual e reflexiva, que ia surgindo e tomando força, os homens oitocentistas propunham uma outra, “[...] uma leitura em voz alta [que] reúne uma família ou moradores em uma audição partilhada [...]” (CHARTIER, 1996, p. 91). Leitura comunitária onde nada é ocultado, onde o saber é fraternalmente partilhado e o livro reverenciado. Leitura ouvida e comunicada que coabita com a leitura silenciosa e individualizada do escrito num mesmo cenário cultural, onde o livro significa decoração e, a biblioteca, sinal de sapiência, poder e libertação. Maneiras do lido que não podem ser reduzidas a estes dois grandes modelos propostos. Diversidades de práticas singulares e específicas que só poderão ser apreendidas no cruzamento dos protocolos de leitura adequados aos diferentes grupos de leitores e os traços e representações das trajetórias de suas práticas nos momentos e nos espaços individualizados de se ler (HÉBRARD, 1999).

A modernidade é a escrita com suas conquistas. A leitura passa a ser um exercício silencioso, individual e interior. O gosto pela leitura intensifica-se no interior do modelo moderno de família, pois consiste em atividade adequada à privacidade da vida doméstica.

²⁷ Leitura intensiva .

Mindlin (1999) acredita que a proibição estratégica de alguns textos por parte dos pais, com respeito às leituras de seus filhos, funcionaria de forma contrária aos anseios e dissimulados desvios de atenção, garantindo um maior interesse das crianças pelos escritos censurados. Atuando em oposição aos escritos específicos, dissimuladamente censurados e visando a formação leitora de seus filhos, estariam na realidade, estimulando consecutivamente a curiosidade deles pelas leituras dos textos estrategicamente mutilados e ao mesmo tempo, formando o hábito leitor, na sistematicidade do ato de ler. Ato no qual, “não existem regras que possam ser estabelecidas, indicando o que deve e o que não deve ser lido [...]” (MINDLIN, 1999, p. 104), já que o livro foi feito para as pessoas e não o contrário, devendo ser proibidos os bons, porque existiam os ótimos.

O conjunto de fatos históricos associados indica a existência de competências oriundas do próprio estilo da leitura. O saber ler, principalmente após a reforma religiosa, para os protestantes significava dar a conhecer e difundir o texto bíblico. Então, saber ler implicava em uma habilidade necessária à formação moral das pessoas. “Como leitura pessoal ou costume coletivo, a Bíblia, as obras de piedade e o almanaque, lidos em voz alta, ou de forma silenciosa [...]” (CHARTIER, 1995, p. 178), invadem o lar burguês, passam a integrar o cotidiano das famílias e a constar das representações imaginárias da classe média. Essas leituras vão fornecer às gerações sucessivas referências idênticas. Uma sucessão de rupturas nos códigos narrativos e uma acumulação destes códigos adquiridos, na potencialidade da leitura, onde o escrito lido ganha sentido “[...] daquilo que foi lido antes dele, segundo um movimento redutor ao conhecido, à anterioridade [...]” (GOULEMOT, 1996, p. 115), nascendo, em grande parte, tanto desse exterior cultural, quanto do próprio texto.

Diferente dos argumentos de Certeau (1982) com respeito à figura do leitor, Hébrard (1999) ao referir-se à aprendizagem escolar e à formação leitora na escola nos expõe que esta só pode estabelecer-se sobre a base de uma assimilação lenta e pela reiteração no muito longe do estilo roussouniano. Uma direção magistral lavra; mais do que caça furtiva. Uma leitura intensiva mais do que extensiva, parecendo-se na sua forma uma leitura arcaica, mais próxima do ideal medieval do que das Luzes (HÉBRARD, 2000). Uma leitura intensiva e oral que acompanhada de discussões num quadro íntimo, trazem elementos que sustentam a apropriação do objeto cultural lido. Uma leitura que se no filho do relojoeiro, o distanciamento ao ler, abre uma via nova de comunicação entre dois solitários, o leitor e o autor, pela outra, se distorce a imagem real de quem lê, ao associar a apropriação interior da fala e do escrito, a uma dependência em parte da sua posição social. Concepção de leitura que não se detêm a analisar o equilíbrio de tensões que existe entre as formas de apropriação e

representação do leitor e a utilização de seus “utensílios intelectuais” no contexto cultural de pertencimento (ELIAS, 2000).

De fato, uma rede de práticas culturais (CHARTIER, 1995), apoiada no livro vem fortalecer a leitura, a escuta de textos lidos e relidos em voz alta na família ou na igreja. A memorização desses textos, a recitação dos mesmos para si ou para os outros são práticas que se institucionalizam no avesso das práticas associativas, dos modos tradicionais de narrar, da oralidade, fundados na experiência vivida, de caráter comunitário e enraizado no meio rural; onde a leitura era um canto e, os signos escritos, eram monopólio de poucos letrados. Leitura em voz alta que tinha dois propósitos, um pedagógico e outro literário. No primeiro, a intenção de demonstrar que se era um bom leitor, constituía um ritual de passagem obrigatório para os jovens que exibiam o seu domínio da retórica e do falar em público; no segundo, o colocar um trabalho em circulação e publicá-lo era o anseio do autor. Na verdade, a leitura não contradiz essas práticas, mas transportá-as para o meio urbano e para o universo da família burguesa.

Isto porque inicialmente, a leitura era revestida de certa reverência e respeito pelo livro, carregado de sacralidade mesmo quando era profano; por isso, difundia-se a leitura, mas não a cultura escrita, num sistema de alfabetização restringida, especialmente entre as mulheres. Contudo, cabe lembrar que em suas formas mais modernas, a propagação da leitura vai depender ainda de uma valorização positiva do lazer, entre outras, pois o livro, constituiu-se em uma das primeiras manifestações acessíveis de entretenimento. A literatura de folhetins foi a primeira delas, um gênero de aventuras que se expandiu graças à difusão dos jornais nos centros urbanos. Esse gênero contribuiu para a estruturação e fortalecimento do romance, tornando-se, assim, o modelo por excelência das demais expressões da literatura de massa.

Desse modo, a leitura como prática coletiva em sociedades de recorte burguês vai se concretizar em empresas comerciais, na vitalidade do mercado consumidor, na valorização da família, do trabalho e da educação. Nestas condições, as pessoas leitoras cada vez mais numerosas transformaram-se em consumidoras de mercadoria bastante específica; os impressos em geral e, o livro, em particular.

Dessa perspectiva emergem dois tipos de leitores indicando a tensão central de toda história da leitura, “[...] o público leitor consumidor, passível de ser medido pela estatística como sustentador da indústria de livros e, portanto, passível de ser historicizado e pesquisado numericamente; e o leitor imaginado pelo escritor, destinatário virtual de toda criação literária [...]” (CHARTIER, 1995, p. 174), sendo direta ou indiretamente introjetado na obra; a qual, a ele se dirige. Visão quantificadora, genérica e simplificadora do leitor a

partir do consumo dos objetos culturais. Visão que deve ser repensada pela necessidade imperiosa de se mudar a escala de valores; já que ao pressupor a relação transparente e direta, entre o livro e o consumidor, não se tem em conta a distância existente entre os textos ou imagens e suas formas de recepção por parte do leitor.

Ao contrário de interessarmos pelas grandes linhas da vida intelectual do sujeito, assim como, pela distribuição social das leituras, deveríamos a partir das múltiplas modalidades de apropriação e consumo por parte do leitor, seguir o percurso e interações que existiram entre as obras e quem lê, no ato de ler e, nas diferentes situações de leitura, tratando de exprimir os diversos agentes que lidam nessa interação. Aqueles que perpassam pelos pontos de bifurcação no circuito que vai do autor ao leitor, passando pela produção distribuição e venda do impresso, devendo contrapor-se, “À linearidade do texto [...], a pluralidade de direções de leitura [...]” (CERTEAU, 1994, p. 52), onde o leitor rouba qualquer coisa dessa propriedade que não é sua, ou seja, o sentido do texto pretendido pelo autor (CERTEAU, 1988).

Constituindo-se este(a); o leitor e a leitora, -empíricos(as), nomeados(as) ou anônimos(as)-, convertidos(as) em textos, como se fossem o ‘dublê’ de leitores verdadeiros, com os quais o escritor estabelece o seu diálogo, realiza a projeção do seu desejo de autor, de suas memórias de leitura e da representação de uma época. Espaço e tempo indefinido, onde a passagem do livro à leitura nesta lógica, “[...] representa assim uma passagem de livro estático arrumado numa biblioteca, ao dinâmico das práticas de leitura em que as diferenças culturais atravessam os diferentes grupos sociais de forma mais complexas do que a simples oposição entre povo e elite [...]” (BELO, 2003, p. 52).

Nesse ponto de vista, a leitura apresenta peculiaridades concretizadas na conceituação do leitor, não por pertencer a uma das primeiras manifestações da indústria cultural e, nem por perder a natureza pedagógica que a tornou patrocinada, no início, por grupos religiosos. Como prática criadora, é o leitor um sujeito dotado de reações, desejos e vontades, a quem cabe seduzir e convencer através da leitura. Sujeito em quem o escritor depara de forma voluntária ou não, com essa instância de alteridade e, procura conquistar; apontando a forma como o faz, para a socialização de seu texto. Portanto, a ficcionalização é o lugar privilegiado para o desenho de uma história social da leitura (ZILBERMAN; LAJOLO, 2006).

1.2 O leitor e o texto: entre o escrito e o lido

Qualquer investigação sobre as práticas leitoras precisa ir mais além do elenco das obras indicadas nas fontes tradicionalmente utilizadas em história do livro e da leitura (CHARTIER, 1996). Fontes incompletas e estáticas que não nos permitem compreender o dinamismo da leitura e nos confundem ao tentarmos imaginar o que circulou e o que foi recepcionado, lido ou comentado pelos leitores ou não-leitores, pelos letrados ou mal letrados, num contexto cultural determinado e específico (CERTEAU, 1994). Pensar sobre as relações entre a obra e o autor, a obra e seu tempo e as diferentes obras de uma mesma época, tendo em conta a sua produção, circulação e distribuição; ainda assim, fica reduzida a análise dessas práticas, ao subtrairmos a construção do sentido do leitor e as formas diversas em que o mesmo emprega suas “utensilagens mentais” no processo de apropriação e representação (DARTON, 1996).

Daí se faz necessário, no contexto desta dissertação, entender, que ainda que estivéssemos discorrendo de maneira lacunar e reduta pelas origens da produção e circulação da materialidade impressa no cenário maranhense devido à escassez de produções teóricas sobre esta temática, que sustentem nossas reflexões e da imparcialidade existente nos relatórios de províncias que se remetem muito pouco para esta objetividade. E por outra parte, estivéssemos gatejando, na tentativa de compreendermos os procedimentos exógenos utilizados nos suporte culturais pelos(as) professores(as) nos momentos de leitura e na formação leitora de seus alunos no cenário escolar e não-escolar em tempos e espaços de um presente-ausente. Estes



Figura 5 – Reflexões da Leitura
Fonte: (www.google.com.br)

fatos, não nos permitem em hipóteses nenhuma, discernir e teorizar sobre a essencialidade das práticas leitoras e das representações destes docentes-leitores e formadores de leitores(as) sem ter em conta, a partir de seus relatos de vida e de suas reminiscências, os princípios endógenos implícitos: as representações imagéticas que a leitura do escrito tem produzido no momento de ser lido e as diferentes formas singulares e específicas de apropriação que trazem significações plurais e movéis, ao se encontrarem as maneiras de ler individuais e coletivas, herdadas ou inovadoras, íntimas ou públicas (GOULEMOT, 1996).

O interesse por estudar as origens da imprensa periódica e a produção, circulação e distribuição dos livros se iniciou no Brasil ao mesmo tempo (HALLEWELL, 2005). A invenção da imprensa datada na metade do século XV veio instalar-se definitivamente na América portuguesa no início do século XIX. Trabalhos sistemáticos de colecionadores e bibliófilos que visavam o culto pela tipografia tratando de dar uma explicação sobre o passado do livro e sobre a fraca tradição bibliográfica existente, foram publicados a partir da segunda metade do século passado. Estudos quantitativos que terminaram servindo “[...] para estudar o livro enquanto indicador sociocultural [...]” (BELO, 2003, p. 46), abordando a ausência da produção do impresso, durante quase todo o período colonial.

Tomarmos a posse privada do livro como via para chegar ao leque de leituras disponíveis numa determinada época ou região e, analisarmos as formas de se ler a partir dos mecanismos de funcionamento da desigualdade social, seria uma posição muito reduzida e estéril, sustentada na objetividade das estruturas e na subjetividade das representações, já que “[...] as modalidades de apropriação dos materiais culturais são tão ou mais distintos do que a inegável distribuição social dessas próprias materialidades [...]” (CHARTIER, 1996, p. 43), onde livros e textos sempre foram objetos de muitas decifrações contrastantes (CERTEAU, 1994). Para entendermos a variabilidade histórica e social da figura do leitor, assim como as práticas culturais heterogêneas refletidas e expostas em momentos singulares no plano individual ou coletivo, faz-se necessário incluir o levantamento dos usos do livro e das várias formas particulares do impresso, dependendo das formas de produção, circulação e distribuição, onde toda e qualquer obra é susceptível à diversidade de apropriação, em diferentes situações históricas e por diferentes sujeitos (CHARTIER, 2003).

A ausência da imprensa vista tradicionalmente como uma demonstração do atraso cultural da colonização portuguesa relativamente à de outras potências coloniais, tem estado longe de ser responsável pelo deserto da produção e circulação de livros e textos impressos, na forma manuscrita ou pela oralidade, fato que nos obriga a procurar as formas de circulação dos textos, fora de uma lógica centrada exclusivamente no texto ou no escrito impresso. Analisar o significado histórico da ausência de produção tipográfica no Brasil colonial e da dependência cultural da metrópole, só será possível a partir da análise paralela entre a diversidade dos meios de comunicação visando a oralidade, o manuscrito, o impresso e o estudo do papel desses meios de comunicação na transmissão da memória escrita (BELO, 2003), fazendo-se necessário reconhecer as circulações fluidas e as práticas partilhadas que atravessam os horizontes sociais (CHARTIER, 1996), ao desviarmos das hierarquias para as

relações e das posições para as representações (CERTEAU, 1988), concebendo no manuscrito e na oralidade, outras formas de publicação (BELO, 2003).

Com as instituições de censura e controle das leituras, a vigilância dos livros que circulavam nas frotas com destino à África, ao Brasil e à Índia, foi-se recrudescendo. Controle a cargo dos Tribunais da Inquisição e a Real Mesa Censória (1580-1640) direcionados pelo Concílio de Trento, que se por uma parte afetaram a publicação, circulação e consumo legal do livro, pela outra, incentivou um novo mercado do impresso e o surgimento de novos leitores. Censura que terminou influenciando cada vez mais o quantitativo das leituras proibidas e terminou popularizando a literatura elitista, numa contagem regressiva ao sucesso de uma literatura impressa mais popularizada e com efeito mais lida por um maior número de consumidores (CHARTIER, 2003), como também, a uma circulação oralizada mais intensiva e comum das narrativas específicas de origem medieval (BELO, 2003).

Circulação clandestina e subterrânea que floresce, na época, ao materializar-se como dimensão essencial do mercado livreiro para garantir sua existência e impossível de se quantificar no seu conjunto (DARTON, 1996). Leitura setecentista que eram em boa medida determinada pelo sistema de produção e distribuição do livro, onde se tinha acesso por duas vias: o empréstimo entre os mais abastados do mesmo meio ou entre as bibliotecas dos ricos, como também, pela transmissão oral de uma tradição livresca, a partir das cópias de extratos fabricados para uma minoria. “Nestas sociedades, aprende-se a ler antes de escrever, chega-se ao domínio da escrita apenas ao termo de um aprendizado técnico e corporal complexo [...]” (ROCHE, 2003, p. 186), o que justifica a oralização como meio subterrâneo de publicação. Por outro lado, as obras mais vendidas no comércio livreiro eram contrabandeadas e falsificadas, reconhecidas como contrafações. Edições piratas com textos proibidos de conteúdo subversivo, entre elas, alguns *best-sellers* da época, aparecendo mais tarde os Gabinetes de Leitura no fundo das livrarias, nos quais se difunde a leitura dos documentos públicos junto à clientela escolhida, cada vez mais numerosa.

Os poderes tiveram consciência de que a relação leitor / texto tinha qualquer coisa de incontrolável e defenderam a idéia de que existiam boas e más leituras, manifestando a sua vontade sobre as obras não aceitas, de impedi-las, enquadrá-las e eliminá-las. O controle imposto e enquadrado à escrita que uns liam, outros escutavam ou, ao menos viam, aproximando-se de perto ou de longe, percebendo e experimentando a sua presença, não teve apenas um componente repressivo (ROCHE, 2003). Ademais da proibição da edição e da circulação de certos livros, existiam os diferentes discursos e mediações que acompanhavam os leitores nas situações de leitura. A pregação pela palavra jogava um papel fundamental na

transmissão da Tradição Canônica, que se por uma parte esta leitura religiosa que não era igual para todos, indireta, coletiva se fundamentava na exclusão do escrito a primeira mão, para quem ouvia ler, mediada por um leitor que tinha acesso direto, individual e mais freqüente ao texto; pela outra, a visão paternalista sobre os leitores, fazia com que bibliotecários, pais e professores intermediassem o acesso aos livros, procurando desviar a atenção dos indivíduos em obras que se destinavam para o divertimento, substituindo-as por outras de caráter mais serio e formal (CHARTIER; HÉBRARD, 1998). “Em cada época, os leitores partilham entre si espaços, gestos e ritmos de leitura, assim como normas morais, estéticas e entre outros valores que influenciam a recepção dos textos [...]” (BELO, 2003, p. 60).

A proliferação de que a leitura por seu efeito duplo, oferecia perigo à saúde, foi outro mecanismo de desvio utilizado pelos censores para a proibição dos textos condenados. Argumentava-se que o fato de forçar continuamente o espírito durante as seções de leitura e o manter o corpo em repouso durante longos períodos de tempo, produziria uma privação de todos os sentidos, consequência direta da intemperança literária (ABREU, 1999). A mais intensiva das formas de leituras organizou-se de acordo com o modelo tradicional, precisamente no exato momento em que se desenvolveu a sua revolução e transformação para uma nova modalidade do lido (CHARTIER, 1994). Os hábitos mais antigos de se ler, mudaram para uma forma literária diferente de leitura, em que o leitor tomado pelo escrito do romance na medida que ia lendo, vivia o texto como se fosse próprio, identificando-se com os personagens e com a trama como se fosse uma trama de si; e ele, o ator-personagem-leitor principal de uma escrita que se em princípio não era sua, depois de ser lida, lhe pertencia (CERTEAU 1994).

A tipologia dos vários modelos de relação com a escrita e com a leitura a partir da Idade Média se foi modificando e tomando novos espaços de apropriação e de representação no indivíduo que lia. O modelo monástico substituído pelo escolástico dando espaço às escolas e às universidades, as técnicas humanistas de lugares-comuns, durante o Renascimento, onde copiar citações e observações feitas ou coletadas para serem reaproveitadas para a produção de novos textos, foram eliminadas pelo estilo de leituras religiosas e espirituais da cristandade da Reforma e, por último, os hábitos tradicionais de leitura esmagados pela revolução dos Iluministas, no ato de se ler (ABREU, 1999).

O aparecimento do impresso no solo brasileiro teve diferentes ordens e perspectivas distintas daquelas conhecidas no Velho Mundo. A colonização no Brasil deu origem a um tipo específico de obras impressas (BELO, 2003). Obras em que a oralidade

indígena foi transferida para o alfabeto latino, tendo um papel de aculturação e de entendimento na formação moral e espiritual através da presença do livro. A publicação do catecismo e de gramáticas escritas em língua indígena, destinou-se a facilitar a pregação e a conversão nas missões de jesuítas e outras ordens religiosas sustentadas em práticas mnemônicas²⁸.

Livros e imagens que passavam de mão em mão, textos lidos e comentados em voz alta, audiências analfabetas com acesso ao escrito por interpostas leituras oralizadas, que por força da repetição e da intensividade no ato de ler, terminavam sendo adotadas pelos índios não-leitores. Processo integrador entre as leituras orais e o mnemotismo das práticas, que o indivíduo ouvinte, mais que descobrir um sentido individual e simbólico no escrito lido, refletia um simples reconhecimento de algo que se já estava aprendido mecanicamente, era completamente ausente de uma reflexividade. As necessidades de colonização e evangelização “[...] cedo exigiram a produção de textos impressos para circularem exclusivamente no Brasil [...]” (BELO, 2003, p.78).

Por outro lado, os letrados que desempenharam cargos na administração colonial transportavam suas bibliotecas, por vezes volumosas para os locais onde se instalavam, levando-as consigo quando eram transferidos para outra cidade ou para o lugar de origem. Não significando esta posse, necessariamente uma apropriação dos textos. O livro como propriedade tinha às vezes, dependendo de quem o possuía, mais significado de status social que de cultura, o que nos tenta a imaginar não o quantitativo do escrito possuído e, sim, as formas variadas de circulação e recepção do que foi lido para além do que dizem as fontes e as obras que foram conservadas (BELO, 2003). Quando o livro “[...] se torna um objeto menos raro, menos confiscado, menos distinto pela simples posse, são as maneiras de ler que se encarregam de mostrar as distancias de manifestar as diferenças socialmente hierarquizadas [...]” (CHARTIER, 1988).

No que diz respeito aos manuscritos reproduzidos de mão em mão, quando se tratava de chegar a um número reduzido de leitores, ele, era mais discreto, porque em princípio *não era controlado pela censura*, era mais barato de fazer e sua difusão era mais rápida, apesar do mesmo ter um caráter simbólico maior que a própria escrita impressa. “O caráter personalizado e único da letra e da imagem no manuscrito emprestava-lhe um valor simbólico mais forte de que o impresso, que ao ser reproduzido em múltiplos exemplares, se desvalorizava [...]” (BELO, 2003, p. 66).

²⁸ Entre as obras impressas para essa finalidade se encontram as do Padre Anchieta.

Os almanaques, impressos de grande circulação no reino, se transformaram num objeto de manipulação freqüente, de repetidas consultas e de sinalizações familiares, onde suas divisões e representações organizavam a escrita íntima dos leitores (CHARTIER, 1996). Jornais e textos escolares, mais baratos que os livros, que permitiram um retorno do investimento, possibilitando aos livreiros e impressores acumularem capital para se lançarem em empresas editoriais maiores. O texto didático nos séculos XIX e XX tem-se constituído numa alternativa para a difícil autonomização profissional do escritor e para a economia do editor, articuladas por questões políticas que têm tido um impacto social na sociedade brasileira do século XX, trazendo consigo, uma reestruturação e organização das práticas leitoras dos indivíduos nos diversos lugares do lido.

Enquanto a escrita é a atividade produtora do sentido que os historiadores mais utilizam como fonte para seus estudos, a leitura, pelo contrário, sendo também uma produção de sentido, deixa diminutas e imperceptíveis marcas na sua trajetória (CHARTIER, 1996). Lacunas que nas práticas de leitura aparecem no momento em que se considera insuficiente o sabermos *quem lia e, o que lia*, para compreendermos, ao deslocar-se o centro da questão, para *o como se lia*, nos diferentes contextos e nas diferentes situações de leitura (CERTEAU, 1988). Sendo estas últimas, uma revelação de uma das virtualidades significante do texto, existindo uma instituição do corpo do leitor, que ao tentar constituir o sentido do que lê *fora-do-texto*; isto é, no seu contexto, exige atitudes específicas e particulares no ato de ler (CERTEAU, 1988).

Leitura comparativa, que é também uma história coletiva e pessoal, existindo um dialogismo e uma intertextualidade na multiplicidade das práticas leitoras dos sujeitos. Leitura não pré-cultural que deixa emergir a biblioteca vivida no singular do leitor, ganhando sentido do exterior cultural na medida que a obra é lida; como também, o próprio sentido do texto dado pelo autor, que emerge em constante interferência de aceitação, rejeição e equilíbrio dupla nos momentos de leitura de quem lê (CERTEAU, 1994). A prática leitora como estratégia de afrontamento e de manipulação, sendo o texto um pretexto à invertida, a cada leitura, o que já foi lido muda de sentido, torna-se outro, não admitindo acordo cultural entre o sentido desejado do autor e o sentido percebido do leitor no ato de ler. Forma de troca não reconhecida pelas posições positivistas e elitistas, onde no domínio da cultura, a fronteira de classe são porosas (GOULEMAT, 1996).

O sentido construído, é aquele que se constitui por uma leitura historicamente datada, empregado por um indivíduo que tem um destino singular, nasce, portanto,

do trabalho que esse fora-do-texto assim definido opera, para além do sentido das palavras, do agrupamento das frases, sobre o texto (GOULEMAT, 1996, p. 108)

As práticas leitoras por constituírem-se um estudo que escapa sempre um pouco ao indivíduo que o pretende agarrar e compreender, se faz necessário entender o significado do impresso lido, onde existe uma linguagem, para lá da linguagem escrita, que ao se tentar interpretá-la, contribui indiretamente, “[...] para a compreensão de modo como os livros foram lidos [...]” (BELO, 2003, p. 62). O conhecimento das práticas plurais será sempre inacessível, pois nenhum arquivo guarda seus vestígios, “[...] o único indício do uso do livro é o próprio livro. Disso recorre sua imperiosa sedução [...]” (CHARTIER, 1996, p. 102).

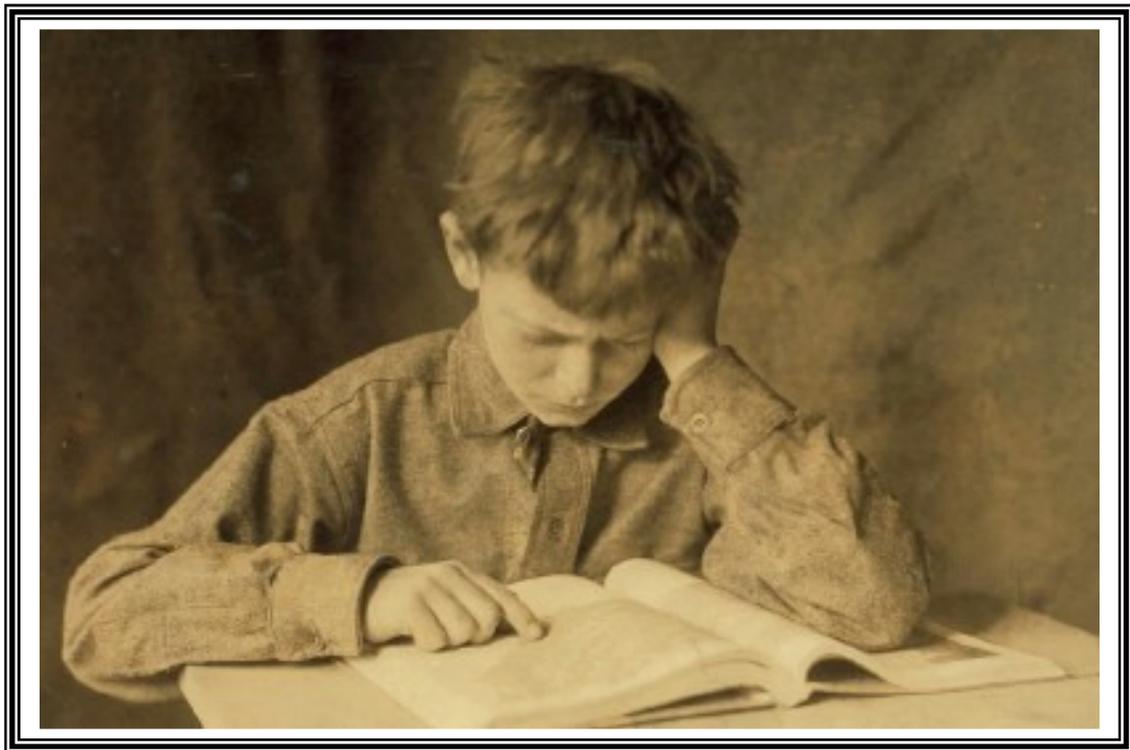
Por outro lado, ao utilizarmos, das confidências dos docentes leitores e formadores de leitores(as) a respeito de seus modos de ler, para compreendermos estas apropriações, significando suas experiências pessoais e os sentidos individuais que descobrem nos textos, estamos valorizando o leitor real, em detrimento do leitor ideal que é proposto pelo autor, na sua obra, no ato da leitura. Apropriações que implicam sempre a consciência de que a possibilidade de leitura efetua-se por um processo de aprendizado particular, de que resultam competências muito diferentes (HÉBRARD, 1996), onde a apropriação do livro pela leitura, anule a apropriação do leitor pelo livro (CHATIER, 1996).

As formas de ler não estão de maneira alguma separadas das práticas escritas, já que todo autor e todo escrito impõe uma ordem, uma postura, uma atitude de leitura (CHARTIER, 1996), contudo a leitura ainda que seja individualizada e solitária sempre foi e é uma prática partilhada, “[...] para sua compreensão é necessário sair do texto e do livro e relacioná-lo com o mundo social dos leitores, com outros livros e leituras [...]” (BELO, 2003, p. 103). Reencontrando nesse *fora-do-texto*, no ato léxico, suas aquisições culturais anteriores (CHARTIER, 1996).

A distinção entre o escrever do autor do texto e o ler do leitor do livro, na cultura impressa, dá lugar a uma nova realidade. O leitor tornasse um dos possíveis autores de um texto multiautoral ou, no mínimo, o criador de novos textos. Bifurcação textual composta, por fragmentos deslocados de outros textos pertencentes, à apropriação de uma prática leitora anterior não-ausente e pela apropriação partilhada de uma leitura atual no momento que o escrito está sendo lido.

CAPÍTULO II

O LEITOR, O LIVRO E AS PRÁTICAS LEITORAS NO MARANHÃO VINTECENTISTA



A tentativa de compreendermos as práticas leitoras e as representações dos(as) professores(as) atuantes nas primeiras décadas do século XX, no cenário são-luisense, nos tem convidado a realizarmos um percurso, seja no plano econômico e político, seja no plano social e cultural, para avaliarmos o caminho transitado por estes sujeitos, como leitores(as) e como formadores(as) de leitores(as). Docentes, que inseridos neste contexto, têm sido atores ativos no processo de construção, formação e sistematização das práticas “lentes”, dos hábitos de leitura e dos comportamentos frente ao escrito. Práticas de leitura que se refletem no fazer pedagógico e nos traduzem as vivências e experiências da ‘biblioteca vivida’ destes docentes no plano educacional e psicológico (GOULEMONT, 2000). Também se explicitam através da sua formação como indivíduo-leitor e como profissional formador(a) de leitor(a), numa construção de identidades que “[...] passa sempre por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional” (NÓVOA, 1995, p. 16). Formas de fazer o lido (CERTEAU 1994), que tem influenciado, quer nos modos de procura de sentidos, quer nas maneiras de interação com o texto, a formação leitora dos alunos no ato do ler, no espaço escolar e não-escolar.

Trajetória, na qual não temos pretendido abarcar de forma exausta os múltiplos elementos constituintes, estruturais ou não, da história da educação neste período e nem controlar *a priori* os fatores aleatórios e imprevisíveis, rememorados pelos investigados, no ato educativo. Percurso em que temos tratado de situar nosso objeto de estudo de uma forma tímida e cautelosa, pela complexidade que a temática requer e pelas diversas maneiras de apropriação do leitor no plural. Práticas de leitura e de representações, formas de ensino e de interação com o lido, em que o global e o geral se imbricam com o particular e o singular, num contexto cultural, local e específico; onde a maneira como “[...] cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino” (NÓVOA, 1995, p. 17).

2.1 Panorama político, econômico e educacional brasileiro no início do século XX

O Brasil, ao adentrar no século XX, traz as marcas e influências do período anterior, que para Hilsdorf (2006) é caracterizado como de transposição de valores sociais, do transplante cultural e político, e principalmente da perpetuação, do sistema de educação excludente e das classes dominantes no poder. Período que foi denominado por Fausto (2003), como de um passeio, do Império para a República, explicitando-se uma política estatal quase inexistente na visão de Freitag (1980) e os traços embrionários de uma prática educacional do Estado.

A República como única saída para viabilizar as transformações necessárias na estrutura política-econômica e na administração pública, ao mesmo tempo em que se tornava o sonho dos setores mais ilustrados da classe média urbana²⁹, com interesses capitalistas cada vez mais hegemônicos, se constituía de facções e partidos, cada vez mais separados com interesses políticos diferentes. Republicanos, ora representados pelos idealistas ou românticos de pouca influência econômica, mas com ideais progressistas em defesa do industrialismo, da abolição da escravatura e da expansão da educação popular em detrimento da oligarquia rural, ora pelos que ao defenderem o destino essencialmente agrícola do país, opondo-se ao progresso, à industrialização e em apoio ao trabalho escravo, este grupo de realistas ou objetivos, viam no cenário de interesses discordantes a possibilidade do ascender de atores coadjuvantes, aos principais papéis no governo, se conseguissem centralizar o controle político nas suas mãos (SALDANHA, 1992).

O domínio democrático e a reorganização do Estado, devido à adoção do sistema federalista e o deslocamento do poder para mãos, sem sólidas bases econômicas, durou muito pouco. A indicação de Prudente de Moraes, em 1894, em substituição a Floriano Peixoto, pela convenção do Partido Republicano, fez com que o poder retornasse dos representantes da burguesia urbana, aos que historicamente, sempre o detiveram. Chegando ao fim, com a volta do patronato rural e sua aliança com a burguesia internacional, a República, teoricamente idealizada e alimentada pelos sonhos de democracia e modernização (SALDANHA, 1992).

Embora a troca de favores e as relações de compromissos entre o poder público e o poder privado já existissem no Período Imperial, no cenário republicano, assume novas e marcantes características. A ampliação do direito do voto instituído pela carta constitucional de 1891, que ao eliminar a eleição com base na renda incorpora à categoria de eleitor um grande contingente de trabalhadores rurais, o crescimento do prestígio dos grandes latifundiários que dominavam os “currais eleitorais” constituídos por trabalhadores ingênuos e incapacitados para exercer este direito de forma consciente e, a condução do “rebanho eleitoral” pelos fazendeiros, para apoiarem os candidatos governistas a saírem vitoriosos, são aspectos que contribuíram para o fortalecimento do coronelismo no plano político. A carta constitucional de 1891 ao descentralizar o poder e instituir-se o sistema federalista, fez surgir a política dos governadores, cuja sustentação se respaldava no compromisso dos coronéis em manter sobre o controle as máquinas eleitorais da região sobre sua influência. Desta forma, o federalismo acabou contribuindo para acentuar as disparidades regionais, uma vez que os

²⁹ Militares, proprietários rurais, barões do café.

Estados menos desenvolvidos, como o Maranhão entre outros do Nordeste, relegados ao ostracismo, não tinham condições de colocar suas reivindicações em pé de igualdade como os Estados do Sul e Sudeste.

O contexto econômico da época, por outro lado, era extremamente vulnerável pois dependia das oscilações do mercado dos países economicamente hegemônicos, caracterizado pelo modelo agroexportador. Período de transição que se na fase de instalação das pequenas indústrias, iniciada no final do Império, ao objetivar uma substituição da monocultura teve uma tímida continuidade nos primeiros anos do novo regime, registrando-se um crescimento gradativo e chegando a formar-se “arquipélagos de indústrias” concentrados em alguns pontos do país, terminou decaindo devido à crise financeira que se avizinhara, incluindo nesta, o cultivo e o comércio do café, mantido desde o Período Colonial até a República. Crise cambial sem precedentes no Novo Mundo, mercado que se desestrutura totalmente no 1929 como resultante da quebra da bolsa de valores de Nova York, a qual se refletiu negativamente em toda a América e no comércio brasileiro com a crise cafeeira. Empobrecimento coletivo em fase de permanente desvalorização dos mercados nacionais, que trouxe consigo “[...] um caldo de cultura favorável à fermentação de idéias revolucionárias que, aqui e ali, eram semeadas pelos idealistas sinceros e nacionalistas leais [...]”(MEIRELES, 2001, p. 314).

No plano educativo, a instrução reduzida a algumas aulas de primeiras letras e aulas avulsas denominadas de Régias, depois da expulsão dos jesuítas no 1759, faz com que o Brasil chegue à Independência sem apresentar qualquer forma organizada de educação escolar (MOTTA, 2003; SALDANHA, 1992). Professores despreparados e ausentes de elementos pedagógicos, eram contratados por concursos que comprovassem sua moralidade e as habilidades de saberem ler e escrever ou, indicados por bispos e padres ou, mandados diretamente da metrópole. A reivindicação da Educação, por parte da pequena burguesia, como fator de ascensão social contribui para que só 65 anos depois do abandono dos ensinamentos confessionais se prestara maior atenção aos problemas instrucionais, elaborando-se a primeira Lei da Instrução Pública em 1827. Lei que determinava “[...] a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e povoações mais populosas” (MEIRELES, 1994, p. 50), recomendando a metodologia de ensino mútuo ou método de Lancaster e estabelecendo que os professores que não tivessem instrução para esta tipologia de ensino se instruissem em curto prazo nas capitais, a custas de seus vencimentos.

No Ato Adicional de 1834, visando a autonomia das províncias, a Regência Trina Permanente, descentraliza o ensino elementar, ficando a partir daí a cargo das Assembléias o poder de legislar sobre a Instrução Primária. Autonomia que se foi desigual, ao refletirmos

sobre a situação econômica, social e política de cada Província, marcando esta decisão um oportuno pretexto para a discriminação social; foi também, um disfarce do governo, ao eximir-se na realidade das responsabilidades com a educação popular para dar sustento ao ensino das elites: a educação superior (MOTTA, 2003; RAPOSO, 1993; FERNANDES, 2003), trazendo consigo uma decadência ainda maior do ensino público e o aparecimento e proliferação das escolas privadas.

Apesar de ser criada em 1835 uma Escola Normal em Niterói, destinada não só ao magistério, mas também aos professores e professoras que precisavam instruir-se sobre o ensino mutuo, e um ano depois na Bahia, na realidade, estas instituições de formação de professores(as), não tiveram importância política neste início de século e viviam sob ameaça de extinção. Escolas pautadas em modelos que reproduziam o currículo primário e eram desprovidas dos recursos mínimos para o seu funcionamento. Escolas que “[...] eram consideradas de nível secundário e ‘significavam muito mais uma solução para o problema da mão-de-obra das escolas femininas’ que uma solução para expansão do ensino primário” (RAPOSO, 1993, p. 6). Couto Ferraz, presidente da província de Rio de Janeiro em 1849, propôs que a formação de professores se desse na prática, com os aspirantes ao magistério funcionando como auxiliares ou adjuntos de professores em exercício, visando a sua autonomia e a sua capacitação. Com as transformações que prenunciavam o final do regime imperial em 1870, exigiu-se a popularização da instrução e, a criação de Escolas Normais, passou a ser reclamada de forma generalizada em todo o país.

A educação no Brasil – Colônia e Império –, como reprodutora do pensamento oligárquico é marcada, em princípio, pelo pensamento jesuítico e, em seguida, pela adoção de políticas educacionais fragmentadas, tanto pela dualidade de correntes existentes –cientificismo e naturalismo–, como também, pela pluralidade de doutrinas que não se coadunam às necessidades e interesses nacionais. Os liberais positivistas e as camadas médias, apesar de se unirem na reivindicação pela expansão das oportunidades educacionais, o faziam aparentemente por objetivos diferentes. Se os primeiros, defendiam uma posição contrária à retração da oferta de ensino, manifestando-se a favor de uma política educacional que priorizasse a instrução primária e combatiam as tentativas de se criar no Brasil uma universidade, que além de se constituir uma instituição destinada aos privilégios, era considerada uma herança do sistema católico-feudal da Idade Média; os segundos, ao terem acumulado capital com a exploração e exportação dos produtos agrícolas e do trabalho servil, e tendo acesso às idéias liberais provenientes da Europa, reivindicavam a organização de um

sistema de ensino voltado para a formação de bacharéis e doutores, formando a sua elite nos principais centros de Europa e nas faculdades de Rio de Janeiro, Olinda e São Paulo.

Intelectuais, que ao retornarem a seus locais de origem, assumiam os postos de comando político e administrativo, estabelecendo as regras e as formas de pensar da sociedade burguesa. Pensadores responsáveis pela produção e circulação de idéias, que através da publicação de jornais, no caso do Maranhão, defendiam ou atacavam a seus opositores, sem entretanto, configurar uma mudança ou socialização do conhecimento, tendenciando suas práticas a uma sedimentação ou tomada de poder dos espaços de controle político, consubstanciado pelo campo da cultura e da educação, campos constitutivos da formação das mentalidades na garantia da manutenção da ordem e do ‘status quo’ (CERTEAU, 1994).

Só a partir de 1870, com a expansão do capitalismo industrial em detrimento do capitalismo mercantilista, se consolidam efetivamente as idéias liberais de democratização, secularização e obrigatoriedade da instrução primária, por tornar-se necessário estender a escolarização às camadas populares como forma de integração ao mercado de trabalho. As Escolas Normais como formas de sustentação do ensino formativo, regular, sistematizador e, como única possibilidade de habilitar adequadamente para o magistério, começaram a ter uma melhor organização, preocupação e atenção por parte do governo se comparadas com o início da sua implantação; trazendo como resultado esta nova condução sobre o pensamento pedagógico e sobre a formação do professorado, o aumento destas instituições em recursos, número e qualidade, por todo o território nacional.

Embora em 1876 existissem apelos por uma reforma educacional levantada por Leôncio de Carvalho, baseada no liberalismo francês e nas idéias roussonianas, a qual trazia em seu bojo princípios de uma educação universalizada e laica, em todos os seus níveis, do primário ao superior, de forte conotação positivista e podendo ser considerada as mudanças mais profundas na instrução no período Imperial; estes apelos se consolidaram mais tarde, com outros intelectuais com ideais similares. Reforma que se por um lado colocava a educação ao serviço dos mais inteligentes e instruídos num sistema evolutivo ontológico de seleção dos mais capazes; pelo outro, propôs a organização das Escolas Normais em todas as províncias e o subsídio ou sua criação por parte do Poder Central. Reforma que repercutiu na organização do ensino a nível nacional vigorando até 1890, quando foi substituída pela reforma Benjamin Constant, primeira do Brasil republicano.

Entre as mudanças constantinas executadas no plano educativo, na última década do século XIX, se encontra a organização dos regulamentos para o *Pedagogium*, o qual foi

direcionado para a instrução primária e secundária do Distrito Federal e para a Escola Normal. Idéias reformistas que ao basear-se no positivismo, marcaram uma ruptura com o ensino humanista e literário que até então prevalecia, reformulando-se a concepção de educação como processo que objetivava a socialização. “A contradição entre a formação literária e a formação científica que se manifestara desde as Reformas Pombalinas, tendeu neste momento a privilegiar o segundo pólo com a introdução do estudo das ciências positivas no ensino primário” (SALDANHA, 1992, p. 83). Com a nova Constituição em 1891, se os princípios liberais continuaram sendo expressos sem ter havido modificações na estrutura social; na educação, se inovava com a laicização, já que a gratuidade continuava garantida por decreto, alcançando-se o século XX com 65% da população analfabeta. Escolas unidocentes que foram sendo transformadas em grupos escolares, semelhantes à organização fabril, com processos de especialização idênticos e a mesma segmentação do trabalho docente por serie (RAPOSO, 1993).

Em 1909, Carneiro de Leão, considerado por Raúl Bitencourt, o pioneiro do movimento reformista, escrevera e divulgara a sua obra sobre a educação em conjunto com outros educadores. Essa obra contribuiu com as reformas educacionais, no período de 1920 a 1928 em diferentes Estados, a exemplo da realizada por Sampaio Dória em São Paulo em 1920 e Lourenço Filho em 1923 no Ceará; Anísio Teixeira na Bahia, em 1925; Francisco Campos e Mário Casasanta em Minas Gerais, em 1927; Fernando de Azevedo no Distrito Federal e Carneiro Leão em Pernambuco, em 1928.

Neste intervalo cronológico cria-se a Universidade do Rio de Janeiro, sustentada no Decreto n.º. 14.343, aprovado em 7 de setembro de 1920, pelo governo de Epitácio Pessoa, fomentando a agregação de três escolas superiores: as Faculdades de Direito e de Medicina criadas desde 1808 por D. João VI, em conjunto com a Escola Politécnica, prevalecendo, até o final desse mesmo ano, o sistema “preparatório”, no qual existiam os exames parcelados para o ingresso no ensino superior e a diminuição da procura pelo currículo seriado.

Em 1924, no Rio de Janeiro surge o movimento de educadores que lutam pela criação da Sociedade Brasileira de Educação - ABE, que tinha a finalidade de discutir e contribuir com o poder estatal na consolidação de um plano educacional voltado para os interesses nacionais, através de congressos e conferências. Luta ideológica que culminaria com o Manifesto dos Pioneiros, em 1932. Movimento que representaria “[...]a tomada de consciência e o compromisso assumido por um grupo, na luta que perduraria por muito tempo” (ROMANELLI, 1990, p.129). Estas múltiplas reivindicações se consolidam, em parte

em 1925, com a reforma Rocha Vaz, organizando-se e tornando-se obrigatório o então ensino primário, equiparando o ensino secundário ao Liceu Nacional e formalizando o ensino superior.

Com a chegada de Getúlio Vargas ao poder, em 1930, inicia-se um governo baseado no nacionalismo e no populismo, respondendo aos interesses da nova configuração societal, formada pela aristocracia rural, pela burguesia urbana industrial e pela burguesia financeira. O modelo de substituição das importações nasce no cenário econômico, tendo como eixo, o incentivo ao setor industrial; período no qual, na visão de Romanelli (1990) desde 1930, se explícita uma enorme defasagem entre a educação e o desenvolvimento, resultado da expansão contida pela inelasticidade da oferta, o baixo rendimento do sistema escolar, acentuado pela discriminação social.

Neste mesmo ano cria-se o Ministério da Educação e da Saúde (embora tivesse já existido nos inícios da República), objetivando através da reforma Francisco Campos, políticas educacionais como forma de dotar o país de uma rede de estabelecimentos de ensino, voltada para as camadas populares, de modo a formar mão-de-obra para atender ao processo de industrialização. Pela primeira vez, cria-se uma instituição que se voltava exclusivamente para as políticas educacionais. Francisco Campos, como Ministro da Educação e apoiado por “intelectuais funcionários” (MICELLI, 1985) a exemplo, de Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho, planeja ações educacionais, que rompessem com modelos tradicionais de ensino, cuja referência eram as idéias de John Dewey. Ações que tiveram como significado a introdução dos princípios práticos do escolanovismo, os quais entraram atrasados no campo educacional brasileiro se comparado a outros países mais desenvolvidos.

Na visão de Nunes (apud Romanelli, 1990, p.131), a reforma Francisco Campos foi “[...] teoricamente uma grande reforma” por estabelecer: o currículo seriado e a divisão do ensino em dois níveis, o fundamental e o complementar, sendo obrigatória a habilitação deles para a entrada ao ensino superior; a equiparação de todos os colégios secundários oficiais semelhante ao colégio Pedro II; a organização do ensino privado, sob a inspeção federal criando a carreira de inspetor e estruturando o sistema para que tivesse efetividade; a formação básica geral e não complementar concebendo-a como propedêutica, dando-lhe uma estrutura orgânica ao ensino (secundário, comercial, superior). Segundo a autora, pela primeira vez, uma reforma atingia a estrutura do ensino imposta ao território nacional, dando-lhe uma ação e participação mais objetiva, do Estado em relação à educação.

Se por uma parte, se agrega a esta realidade uma política de produção científica em educação através da publicação da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, canal de

comunicação criado com a finalidade de divulgar experiências educacionais desenvolvidas por educadores brasileiros e a troca de saberes e de práticas com estrangeiros, notadamente os americanos; pela outra, como forma de ampliação das políticas educacionais, é fundado o Instituto Nacional do Livro em 1937, objetivando implantar bibliotecas públicas em todo o território brasileiro, facultando a leitura principalmente dos clássicos da literatura nacional.

A partir da análise desta anátema de elementos constituintes e constituídos que se entreimplicam no tecido societal brasileiro, no período em estudo, caberia perguntar-nos onde, por quem e em quais reais condições, se situa a história do docente leitor maranhense? Até que ponto as transformações no nível político, social e econômico, nos primeiros anos da República correspondem com o nível educativo, especificamente, com a formação do professor(a) como leitor(a), com o ensino e aprendizagem da leitura e com a formação leitora do(a) aluno(a)? Como o “hino educacional ludovicense” se apropria das conjecturas geopolíticas e se faz significar no mosaico cultural que o conforma? Até que ponto o espaço educacional deste leitor plural transcende as fronteiras de territorialidade que o cercam, ao impor suas expressões e representações de cultura local e específica?.

2.2 Práticas leitoras e materialidades culturais

Ao trazermos o debate sobre o docente-leitor formador das práticas leitoras no processo de ensino e discutirmos o livro e a leitura no Maranhão, recorreremos, a uma série de dispositivos materiais que se encontram armazenados nos lugares de memória como Bibliotecas e o Arquivo Público, imbricados com outros não-lugares e outras situações de leitura, lembradas pelos sujeitos investigados (CASTRO, 2007). Não-lugares e variedades de situações de se ler não encontradas em registros escritos que, através da verbalização no ato de rememorar, poderiam nos direcionar a uma zona de convergência: um conjunto disperso de textos que por uma parte, tratam mesmo que de maneira residual a temática do livro, do gabinete de leitura, dos círculos literários e das bibliotecas dentre outras iniciativas criadas na perspectiva de formar uma sociedade leitora maranhense; e pela outra, a formação leitora do docente nas primeiras décadas do século passado e sua influência na formação de novos(as) leitores(as) na prática pedagógica no espaço escolar e não-escolar. Se levarmos em conta, que a origem e influência das políticas educacionais na Primeira República não diferem do resto do país, as quais sofreram fortes influências do Período Imperial (FERNANDES, 2003).

A instantaneidade cinematográfica³⁰ dos governos no Maranhão do I e II reinado, e a não continuidade ou má administração no cunhal governamental (MEIRELES, 2001), sustentada pelas lutas do dualismo partidário, entre conservadores e liberais, trouxeram consigo, o não cumprimento de reformas ao longo prazo, seja no cenário social, seja no educacional. Presidentes de expedientes, que não podiam pela dinamicidade na constante mudança administrativa das suas funções, planejar reformas que visassem o melhoramento do bem público, muito menos executá-las; se considerarmos que pela vaidade pessoal de alguns governantes, em vez de completar-se algumas grandes obras já começadas, preferiam apagar as imagens do seus antecessores (ANDRADE, 1984), “[...] os homens lutavam apenas pelas posições de mando. E assim seria, via da regra, no futuro” (MEIRELES, 2001, p. 284)

No Maranhão colonial, a Companhia Geral do Comercio de Grão do Pará e Maranhão em 1775, alterou profundamente a vida de penúria econômica do Estado, que era “[...] dentre as unidades coloniais lusitanas, uma das de vida mais precária e difícil” (MEIRELES, 1994, p. 56). O incentivo à lavoura, ao comércio e à indústria trouxe um período de franco progresso, onde o enriquecimento material e o aprimoramento intelectual da sociedade culminavam no Império, surgindo assim, a elite latifundiária e a nobreza rural, concedendo à então província uma posição de primeiro plano no cenário intelectual. Período em que as associações culturais, saraus familiares, leitura de bons jornais redigidos por penas esmeradas, sessões de teatro, apresentadas pelas companhias importadas de Europa, e a aquisição de livros originais ou traduções de editoras locais, constituíam o cotidiano das sinhás-donas e sinhás-moças da época, contribuindo para que na segunda metade do século XIX, São Luís se transformasse num ambiente de requinte e de cultura (MEIRELES, 1994).

No plano econômico dividido em dois ciclos³¹, os maranhenses entram no século XIX num período áureo de sua história, tendo condições de enfrentar mesmo a crise política de adesão à Independência, constituindo-se umas das províncias mais prósperas do Império (HALLEWELL, 2005). O enriquecimento particular dos senhores do último quartel do século XVIII pela abertura dos portos e do comércio e o desafogo econômico no mercado mundial, exportando quinhentas mil toneladas de algodão por ano em 1810 e, em 1826 contribuindo com 8% para o orçamento do Império, faz da província o quarto porto do país mais importante depois de Rio, Salvador e Recife. (MEIRELES, 2001; FERNANDES, 2003). No auge deste contexto o exemplo local da aristocracia colonial inglesa e o incitamento dos produtos franceses, constituíram fatores determinantes no

³⁰ Conceito trabalhado por Fran Paxeco na sua obra Geografia do Maranhão em 1923.

³¹ Hegemonia algodoeira como monocultura exclusiva que vinha do século XVII e se estende até 1846, e o ciclo do açúcar que data até 1889 (MEIRELES, 1994)

súbito requintamento da sociedade são-luisense. A nobreza oligárquica que surgia, conscientizada com a importância da instrução, mandara seus filhos estudarem na Europa, principalmente em Coimbra, França e Lisboa, criando-se um campo propício ao surgimento de um núcleo intelectual.

Doutores, bacharéis e indivíduos autodidatas que naquele período áureo do Império foram constituindo o primeiro Grupo Maranhense (MEIRELES, 2001). Poetas das letras pátrias, prosadores e poetas campestres representantes do Romantismo Literário que adjetivaram o Maranhão de Atenas Brasileira. Tradição que segundo Veríssimo (1969), tem suas origens na influência dos ensinamentos jesuítas, ao afirmar-nos que “[...] desde o século XVII havia em São Luís poetas, embora nenhum nome tenha chegado até nós, mostrá-o o fato da existência de devassas contra os homens versistas, autores de sátiras contra os governantes” (HALLEWELL, 2005, p. 168). Plêiade de humanistas que culmina em 1868 com o desaparecimento do *Semanário Maranhense*³² Constelação de luminares que na opinião de Veríssimo (1963), sua produção mental não é afetada pela devoção, pela ostentação patriótica, nem pela afetação moralizante, se



Figura 6 – Atenas Brasileira
Fonte: (www.google.com.br)

comparado com o grupo fluminense; escrevendo inclusive melhor que este (HALEWELL, 2005).

Por outro lado, se para Viveiros (1954), até a independência, o comércio do livro no Maranhão era praticamente nulo. Para Castro (2007), o aparecimento do livro nas terras maranhenses se inicia com a presença dos franceses em 1612, desprendendo-se esta idéia dos trechos da História da missão dos padres capuchinhos na Ilha do Maranhão, em que cruces, breviários e leituras bíblicas faziam parte das ações dos descobridores para que os nativos abraçassem o cristianismo. Se não foram estes a desenvolverem uma formação leitora; os jesuítas, ao fundarem em 1622, o Colégio da Nossa Senhora da Luz, em São Luís, tornam as obras de Descartes, de Ovídio, de Cervantes, leitura obrigatória dos noviços. Práticas leitoras, exigidas em 1731, “[...] no Colégio e [na] Residência da Madre de Deus, onde era ensinado Teologia, Filosofia, Retórica e Primeiras Letras” (MARQUES, 1994, p. 52).

³² Periódico em que colaboram todos os prógonos e epígonos do Panteão Ateniense. Todos os espíritos superiores da época (MARTINS, 2006).

Não sendo o ensino e a presença do livro e da leitura, primazia desta ordem; mas de tantas outras como os Carmelitas, os Mercedários e os Franciscanos que estabelecem outros colégios e, por conseguinte, bibliotecas. A grande perda que o Brasil sofreu nos oitocentos, com a dissolução da Companhia de Jesus, seja pela política anticlerical de Pombal, como reformador modernizante da Ilustração em contra do obscurantismo medieval, seja pela destruição de todo pensamento, ação ou meio de subsistência independente da mãe-pátria, foi sentido na destruição das bibliotecas em muitas localidades, “[...] quinze mil volumes se perderam no Colégio em Salvador, outros cinco mil no Rio de Janeiro, além de mais doze mil apenas nos colégios de Maranhão e do Pará” (HALLEWELL, 2005, p. 85).

Viveiros (1954), ao se reportar à produção e circulação da cultura impressa, afirma que no Maranhão, como em outras localidades, além da escassez de livros havia uma forte censura exercida pelo governo local em obediência às determinações da metrópole portuguesa. Se uma obra era considerada nociva a sua leitura, esta era apreendida pela alfândega. Acontecendo com o “[...] oficial maior da secretaria do governo, Antonio Marques da Costa Soares, a quem o Governo impediu de despachar o ‘Contrato Social’ de Rousseau, que mandara vir da França” (VIVEIROS, 1954, p. 339-340) e com Henry Koster, que com a abertura dos portos aos navios estrangeiros, lhes foram confiscados seus livros, embora fossem de uso pessoal. Situação constrangedora que o obrigara a formalizar uma petição ao governador da capitania e fornecer-lhe uma lista com a tradução de todos os títulos, sendo lhe permitido “[...] receber os livros de volta, mas no navio: autorizá-lo a introduzi-los no país era algo totalmente inadmissível” (HALLEWELL, 2005, p.105), constituindo-se estes exemplos, apenas uns dos inúmeros casos de exercício de poder e de controle sobre as práticas leitoras.

Este quadro, de censura e de perseguição não foi diferente em outras localidades. Se durante a revolta de Vila Rica em 1789, a Inconfidência Mineira, parte dos considerados insurgentes foram condenados pelo material que guardavam em residências, como retrata Frieiro (1985), na obra “O diabo na livraria do Cônego”, denunciando a existência de livros de autores como Voltaire, Descartes, Mably, Adam Smith, coleções completas da Enciclopédia de Diderot e D’Alambert; nos inventários feitos a líderes da Inconfidência Baiana em 1796, se denuncia a existência da obra de Condillac, Aubert de Vertot, Antonio Genovesi, as quais corrompiam o caráter e eram responsáveis pela formação das mentalidades dos revolucionários franceses (HALLEWELL, 2005). O impossível controle total deste tráfego clandestino de livros motivado pela grande extensão do litoral, fez com que a censura e a vigilância se estendesse junto aos livreiros, o que explica que o Maranhão em pleno auge de efervescência intelectual demorasse em aumentar as casas de vendas.

A primeira casa de venda de livros em São Luís, foi a Repartição dos Correios no século XVIII, não dando muito resultado pelo aparente desinteresse dos maranhenses pelo ato de ler. A falta de leitores-compradores, devido aos índices representativos de analfabetos e escravos, fez com que a mesma fecha-se em 1802. Parecendo nesta época, que o livro se constituía um objeto de “[...] repugnância destes povos” (VIVEIROS, 1954, p. 340). Os poucos leitores privilegiavam os almanaques e as obras hagiográficas, encontrando-se as poucas bibliotecas em estado de extinção, servindo mais como local de encontro de jovens, do que espaço destinado aos estudos, consultas e práticas leitoras.

Somente com a expansão do comércio e das casas tipográficas, os livros são editados e vendidos na província. Obras variadas sobre múltiplos assuntos, que terminam rivalizando aos poucos com outros produtos distribuídos no comércio local. O Maranhão, num período de 15 anos durante o Império, se afeioou ao convívio com os livros, com os textos e ao gosto pela leitura, consequência “[...] da rapidez com que os maranhenses se afeioaram ao convívio dos bons livros” (VIVEIROS, 1954, p. 343). Gosto que se foi estimulado inicialmente pela imprensa criada em 1821 e desenvolvido com o nível de importância que a mesma tomou em 1836, constituindo-se “O Conciliador Maranhense”, o primeiro periódico do Estado; continuou em acréscimo, pelo grande número de tipografias que foram surgindo, as quais garantiam a publicação acelerada de obras nacionais e internacionais traduzidas. Produção de livros, que como manifestação incidental da prosperidade maranhense, alcançara um alto padrão de excelência técnica, estética e volume suficiente para chamar a atenção para as edições provinciais (CASTRO, 2007).

Nesta mesma época, em 1821, depois de serem publicados jornais e pequenas obras, é editado pela Typographia Rollandiana, o “Espelho Crítico e Político da Província de Maranhão”, o qual explicava como se tinha povoado o Brasil, a sua história de amarguras, os sacrifícios e os progressos naturais da província. Aceleradamente foram surgindo outras tipografias, entre elas a Nacional Maranhense, a qual em seu primeiro ano de atividade inclui a tradução resumida do “Tratado de Moral para o Gênero Humano, Tirado da Filosofia e Fundado Sobre a Natureza”³³ entre outras publicações, surgindo tipografias de propriedade privada como a Melandiana de Daniel G. de Mello e a Constitucional de Clementino José Lisboa entre outras. Na opinião de Hallewell (2005), “esse crescimento foi de tal ordem, que em dez anos, essa indústria expandiu-se em demasia e uma concorrência feroz acarretou um declínio dos padrões artesanais” (HALLEWELL, 2005, p. 171). Por outro lado, o constante esforço dos tipógrafos pela conquista de inovações que garantissem uma maior qualidade e a necessidade de contratar mão de obra barata incluindo

³³ De Jean Baptiste Claude Delisle de Sales (Amsterdam, 1770-1774) (HALLEWELL, 2005).

crianças livres e escravos, onde a energia motriz ainda era o suor humano; trouxe consigo, o ensinamento do ler, do escrever e do contar desses ajudantes por parte dos próprios donos, objetivando um trabalho de impressão onde a falha era imperdoável. Segundo Frias, uns dos tipógrafos mais renomeados em São Luis, “se não tenho conseguido tirar deles oficiais de mérito, tenho porém a satisfação de que nenhum deixou de ser trabalhador e aplicado – mesmo com 6 anos de idade” (HALLEWELL, 2005, p. 175).

Com respeito ao ensino, após a Lei da Instrução Pública de 1827, o Maranhão aumentara de 14 para 24 escolas, num curto período de tempo, representando um passo na difusão da educação por parte da Província. Instituições como o Colégio Episcopal de Nossa Senhora dos Remédios, criado em 1840, o Colégio N.S. da Glória (para meninas) ou Colégio das Abranches em 1844, O Asilo de Santa Tereza em 1855, o Colégio de Nossa Senhora de Nazareth em 1864, entre tantos outros³⁴, marcaram intencionalidades educativas contrapostas.

A criação do Colégio Nossa Senhora da Glória fundada por Dona Martinha Abranches, mulher de instrução sólida acima dos padrões maranhenses e, motivada “[...] por não deixar assistir em seu próprio lar o talento a capitular com a estupidez” (ABRANCHES, 1941, p. 46), tinha como finalidade, uma instrução física, moral e social que marcara um nível de intelectualidade no sujeito feminino. Um ensino onde a leitura, a caligrafia, a gramática da língua pátria e as aulas de etiqueta e comportamento, tinham importância na formação e instrução das crianças para seu desenvolvimento futuro. Dedicando-se por outro lado, à alfabetização de senhoras casadas, tentando compensar o casamento de seu filho com Ana Henriqueta – mulher muito bela mais completamente analfabeta – e, existindo ainda neste colégio, uma seção para meninos com o objetivo de prepará-los para o Liceu Maranhense, criado no 1838. O Asilo de Santa Teresa, em contraposição a estas escolas particulares de pessoas mais abastadas e marcando no cenário educativo o lugar destinado para cada indivíduo segundo seu nível socioeconômico, oferecia “[...] uma Casa de Educandas onde as meninas desvalidas encontrassem abrigo, proteção e educação especialmente órfãs sem amparo e, as expostas da Santa Casa de Misericórdia” (ABRANTES, 2004, p.164), recebendo as mesmas, uma educação marcada pelos traços domésticos, para serem empregadas na maioria de idade, nas funções que as criadas faziam na Europa (MEIRELES, 2001).

A expansão da educação maranhense, notadamente a partir dos anos 1830, com a criação do Liceu abre-se, o que se pode denominar, o período de sistematização de um pensar e de um fazer pedagógico e, por conseguinte, de uma produção de livro e da leitura no Maranhão (CASTRO, 2007). Influenciado pela ampliação das oportunidades de educação de primeiras letras

³⁴ Instituto de Humanidades, Internato e Externato de São Paulo, Colégio de São Caetano (ABRANTES, 2004).

em várias freguesias, termos e comarcas. Inclusive nas escolas rurais, como o autor verificou na massa de documentos legislativos publicados no período de 1835 a 1889. Entretanto, não deixando de considerar que entre o dispositivo legal e a sua efetividade, há uma grande lacuna, principalmente, se consideramos a escassez de professores com habilidade para o ensino dos rudimentos da escrita, leitura e cálculo.

A Renascença Maranhense foi marcada pela criação do Colégio Perdigão, destinado ao preparo mental do sexo masculino, bem como o Colégio do Pires. Em pouco tempo, “[...] o Maranhão tornara-se de fato e de direito, a “Atenas Brasileira”. Grandes vultos surgiram de súbito nas letras, nas ciências, nas artes e na política” (ABRANCHES, 1941, p.119). Em 1846 a presença



Figura 7 – Sala de Leitura
Fonte: (www.google.com.br)

de Gonçalves Dias considerado o maior gênio da poesia nacional, por sua condição de “purista da língua”, de definidor das primeiras características do romantismo na poética indigenista, e como prógono do panteão maranhense, ateara o fogo sagrado nas almas juvenis, fundando uma associação literária: o Grêmio (MEIRELES, 2001). Associação criada em contraposição aos associados do Liceu e as suas idéias conservadoras. Espaço onde se denunciavam os problemas que azotavam a época. Lugar em que se discutiam tanto os problemas políticos, econômicos,

educacionais, artísticos, científicos, como também as injustiças sociais. Espaço no qual se consagrava através dos discursos e do artesanato da linguagem, o produto mental maranhense, “o Mito de Atenas Brasileira como referência do imaginário social tem como referência os discursos dos intelectuais locais desde meados do século XIX” (MARTINS, 2006, p. 24).

Neste período, a produção, circulação e distribuição do impresso, especificamente o jornal e as revistas, foram tomando um lugar significativo e proporções nunca antes vista na sociedade maranhense. Ambiente cultural caracterizado pelo considerável dinamismo refletido no florescimento de várias sociedades recreativas e literárias, na recorrência de palestras e conferências sobre literatura, política e ciência, e pela publicação de obras nativas e de outras províncias. Práticas de leitura e apropriações do escrito-lido, desenvolvidas por mediação dos diferentes suportes culturais que tinham como objetivo principal expressar as inquietudes, sejam econômicas e políticas, sejam sociais e culturais, a partir das vicissitudes alimentadas por grupos e frações de interesses antagônicos e discordantes.

Materialidade impressa que pelas acesas disputas jornalísticas e pelo crescente número

de obras comercializadas foi contribuindo para criar e formar as novas mentalidades justificadas em novas representações. Expressivo número de periódicos fundados, como consequência da atividade literária dos prógonos e epígonos (MARTINS, 2006) e, da atividade tipográfica em pleno auge, que acompanhada do grande número de livrarias existentes, terminam transitando no mental coletivo dos jovens formando e transformando suas idéias, perspectiva e concepções em novas construções imagéticas. Aparecendo entre estas formas de impresso: o Jornal da Sociedade Philarmonica (1841), o Vulcão (1848), o Jardim dos Maranhenses (1861), o Semanário Maranhense (1868), o Publicador Maranhense (1873), o Diário do Maranhão (1874), o País (1876), a Pacotilha (1889), o Globo (1889), a República (1890), o Operário (1893), O Imparcial (1899), o Federalista (1899), o Jornal da Manhã (1900), as revistas A Flecha (1879) e A Cruzada (1891).

Por outro lado, desde o decênio de 1860 a 1870, a cidade de São Luís tinha quatro editoras, aumentando consideravelmente o número de obras escritas, editadas e lidas, em plena distribuição e circulação. Sendo o maior sucesso de livraria daqueles tempos o “Livro do Povo” de Antonio Marques Rodriguez, que até então, “[...] nenhum livro maranhense ultrapassara a tiragem de mil exemplares [procurando o autor], baixar os preços e estimular o hábito da leitura, com a encomenda de grandes edições” (HALLEWELL, 2005, p. 173), aparecendo numa escala menor de produção o Livro dos Meninos de Antonio Rego. O qual se baseava num curso Elementar d’Instrução com um acervo de seis mil exemplares (HALEWELL, 2005).

Conjuntamente ao progresso destas casas editoras, ia-se aperfeiçoando paralelamente o desenvolvimento das livrarias, sendo a ‘Universal’ a que mais progrediu, no cenário local, festejando seu centenário em 1946. Estando a mesma, inserida na Revista do Livro por Otto Scheneider (1957. p. 12) no meio de uma polêmica de muitos estudiosos brasileiros, os quais “[...] buscavam saber com exatidão qual a mais antiga livraria brasileira, isto é, a livraria fundada há mais tempo e que não tinha interrompido suas atividades até hoje”, chegando a ocupar o terceiro lugar. Cedendo espaço para a livraria fundada em 1835, em Salvador por Carlos Poggeti, denominada mais tarde de Livraria Catalina e a livraria fundada na Cidade de Campos em 1844, denominada Ao Livro Verde, no Estado de Rio de Janeiro. Com respeito ao Gabinete Português de Leitura fundado em outubro de 1852, embora existam poucas informações, no Arquivo Público do Estado, (o seu regimento) e, na Biblioteca Pública (o seu catálogo), sabemos que tinha como fim, disseminar o gosto pela Leitura propiciando ao público bons livros de sua opulenta e variada biblioteca, além de patrióticas sessões cívicas e conferências ilustrativas.

O Maranhão com todo este cenário promissor se tornara umas das províncias mais farta do Império, pela sua riqueza econômica e pela pujança intelectual dos seus filhos, e em 1881, ainda conservava seus foros de metrópole espiritual de Brasil (MEIRELES, 2003) , tornando-se a cultura

do vernáculo, o padrão de sua glória. Mais tarde o Clube dos Mortos (grupo abolicionista), o Clube dos Cinco, o Clube Roncador se transformam em espaços onde se discutiam questões de arte, letras e política. Clubes formados por intelectuais, que tratam de fundar uma folha independente e livre para propagar a abolição e a República. Propagação que se consolida com a proclamação da Lei Áurea em 1888; realidade tão esperada pelos abolicionistas e escravos.

Em relação às bibliotecas, se sabe muito pouco a não ser o estudo desenvolvido por Moraes (1973) e Braga (2002). Mas certamente é o trabalho de Castro e Pinheiro (2006), onde podemos encontrar com maior consistência a trajetória da Biblioteca Pública nos oitocentos. A criação de uma biblioteca no Maranhão foi proposta na assembleia provincial³⁵ em 1826, mas somente em 1829 foram tomadas as medidas para a concretização dessa instituição, inaugurando-se no Convento do Carmo e abrindo-se ao público em 1831, com 1.448 volumes adquiridos com dinheiro arrecadado da subscrição popular e com doações dos ilustres ludovicenses. Instituição dedicada à educação dos jovens, onde os livros deveriam preservar os princípios religiosos e contribuir na formação de homens e mulheres bons e probos (CASTRO; PINHEIRO, 2006). Os contrários deveriam ser expurgados por uma comissão criada com essa finalidade, já que esta instituição funcionava contígua ao liceu, servindo de auxílio nas aulas, nele administradas.



Figura 8 – Biblioteca
Fonte: (www.google.com.br)

Por outro lado, a proibição de conversas em voz alta e os passeios no seu interior exigindo-se uma vestimenta adequada para frequentá-la, deixando muito claro o estrito acesso a indivíduos brancos com poder aquisitivo, e principalmente àqueles, que o ler e o escrever estivessem atuantes; como também, a negação de empréstimo de livros fora do acervo para qualquer leitor estranho e alheio a este campo de conviabilidade, reforçam notavelmente, a função primeira e perversa da Biblioteca: a exclusão, definindo-se “[...] pelo público que a frequenta ou em função do caráter jurídico da instituição” (SHAPOCHNIK, 2005, p. 234). Nível de controle e de ajustamento existente em todos os espaços escolares, sobre os indivíduos e sobre as suas práticas leitoras, concebendo estas últimas, como formas e estruturas que incentivam, através do encontro com o

³⁵ Pelo Dr. Antonio Pedro da Costa Ferreira (membro do Conselho Geral da Província) em 8 de julho de 1826.

escrito e com a dialogicidade estabelecida entre os significados expressados pelo autor e a compreensão e apropriação do leitor, novas *formas mentis* que influenciam o comportamento leitor e as representações dos indivíduos que se encontram com o lido no tecido societal (CHARTIER, 1995).

O controle sobre as materialidades culturais e as dificuldades para ampliar o número de obras ou fazer reformas esbarravam na crise econômica, política e social desencadeada pela Balaiada e, principalmente, com o empobrecimento da sociedade endinheirada local, consequência da desvalorização do algodão no mercado internacional. Neste quadro calavam-se os comentários sobre a Biblioteca o qualquer apoio financeiro, ficando pior na década do 40 com a instalação do Museu de História Natural, que ainda que ambos fossem importantes do ponto de vista social, nenhum dos dois teve o significado reconhecido, “[...] nenhum aumento tem tido no número de volumes, a não ser o de alguns livretes e coleções de leis gerais, *achando-se trancadas muitas obras que possui, por haverem sido separados os volumes arruinados*” (RELATÓRIO, 1859, p. 14) (grifo nosso). Denúncia da precariedade das bibliotecas maranhenses e o descaso das materialidades culturais, fica registrado por Gonçalves Dias num documento revelador incumbido pelo governo Imperial, no qual se expõe claramente a situação deplorável dos Templos das Letras, do livro e da leitura no Maranhão do século XIX.

[...] é o convento de Santo Antonio o que mais avulta, contendo uma biblioteca de dois volumes; mas por negligencia, acha-se muitos, quase todos, danificados a ponto de não poder servir. Estão arrumados em sete ou oito estantes sem ordem alguma e colocados em uma sala incomoda para estudo, por ser vivamente ferida pelo sol, sem uma mesa de estudo, sem uma cadeira [...]. Não havendo catálogos da biblioteca tive de percorrer os volumes um por um para que ao menos soubesse o que eles continham e na esperança de encontrar entre eles livros dos que faltam nas nossas bibliotecas ou algum manuscrito esquecido. Nada disso: São volumes de teologia casuística, de filosofia rançosa, que ao abri-se pareciam estranhar e queixar-se de mão que os importunavam n descanso morto em que jaziam. [...] As Mercês tiveram em outro tempo uma grande e vasta livraria: lembra-se ainda algumas pessoas do tempo em que freqüentando escolas lá iam com seus companheiros gazejar na livraria do convento, e por brinquedo se ativeram com os livros uns aos outros, sem que alguém interviesse para lhes por cobro. Estragaram-se ou desapareceram: o que resta cabe em três pequenas prateleiras, arrumadas de topo, sem uma ordem mais que as teias de aranha que o ligam [...] a do Carmo carece de tudo livros, estantes e local para eles [...] da livraria e arquivo dos jesuítas em 1831 não se acham senão mil volumes e esses completamente destruídos (GONÇALVES DIAS, 1852)

Do Liceu Maranhense, a biblioteca, passa por vários lugares, como a Sociedade Onze de Agosto, a Catedral da Sé, retornando mais tarde para o Convento de Carmo, sendo esquecida completamente, deixando a província de contemplá-la nas suas leis orçamentárias e os presidentes de província de mencioná-la nos seus relatórios. A história da Biblioteca Pública provincial pelo acréscimo da deteriorização de seu acervo, pela ausência de verbas para restauração e

funcionamento e, pela inexistência de compras de novas materialidades, parecia que chegava a seu fim. Deixando pouco a pouco de existir, até chegar o momento de seu desaparecimento, o que tudo indicava pela despreocupação geral, que não fazia mais falta. Com a proclamação da República, houve certas mudanças, iniciando-se pela transitiva denominação, que passou de Biblioteca Pública Provincial para Estadual (CASTRO, 2007).

No cenário econômico, se para MEIRELES (2001), FERNANDES (2003) e Reis (2007), a economia maranhense essencialmente agrária e escravocrata com a lei do sexagenário em 1855, a do ventre livre em 1871 e principalmente, com a abolição do trabalho escravo viu-se condenada a morte perdendo aquela posição privilegiada que houvera conseguido neste II reinado, lançando-se de vez, “[...] a província na mais sombria miséria econômica” (MEIRELES, 2001, p. 260). Para Faria (2004), pelo contrário, não foi precisamente a Lei Áurea que designasse o término a esse período fecundo, progressista e promissor. A seu ver, muito antes da abolição, já existiam diversos fatores que iam aniquilando de forma silenciosa e sorrateira a estabilidade do mercado.

Para esta autora, se por uma parte, o comércio interprovincial de escravos, os processos produtivos arcaicos, a tributação demasiada dos produtos de exportação, a concorrência desfavorável ao produto local, a não criação de alternativas de práticas trabalhistas assalariadas que reorganizassem o trabalho e como último e principal fator, a espera dos senhores e donos de latifúndios sem nenhum interesse por reativarem suas terras, de serem indenizados pelo governo ao abolir a escravatura, constituíam-se elementos destrutivos totais de dita economia, “[...] fazendeiros da região [que estavam] mais preocupados em receber indenizações que lhes eram devidas pela perda de seus escravos do que com a importação de colonos” (CORREIA, 2006, p.188). Pela outra, a venda de fazendas que atingiram a desvalorização de 90% pelo abandono tanto dos seus donos, como dos escravos não-cativos, a estabilização da cultura cafeeira no Sul, o fantasmagórico surto de enriquecimento produzido pela borracha amazônica motivando a emigração em massa em busca de fortuna, mostravam claramente o desamparo em que ficaria o torrão natalício (FARIA, 2004). Embora no Maranhão, destacada pelas gerações de intelectuais que atuaram sobre a chancela dos ideais de evolução, progresso e desenvolvimento e que “[...] produzia apreciável número de talentos literários, poucos [deles foram] afeitos à problematização de temáticas relativas à elevação material da província” (MARTINS, 2006, p. 38). Aqueles que viviam a poetar, na sua grande maioria assumiram tendências imigratórias para outros Estados e para o estrangeiro (CORREIA, 2006).

Entre os fazendeiros, aqueles que conseguiram vender suas propriedades, vinham para a cidade fazer fortuna e integrar-se à “loucura industrial” que terminou esfacelando a classe agricultora (VIVEIROS, 1954). Os maranhenses, procuraram transformar o seu estado agrícola em

industrial e, em um espaço de dez anos de 1885 a 1895, construíram com recursos próprios, um parque industrial respeitável, chegando a ocupar o segundo lugar do país, no setor com 27 fábricas, sendo 17 destas pertencentes à sociedade anônima e 10 a particulares, suplantado só por Minas Gerais que tinha 37 (ANDRADE, 1984).

Se pelo lado de seus ilustres filhos nas letras o Maranhão já fora considerado a “Atenas Brasileira”, pelo lado da indústria, haveria agora de se tornar a “Brasileira Manchester” (CORREIA, 2006), fazendo uso dos mecanismos propiciatórios ao desenvolvimento capitalista e gerando uma feroz concorrência pelo número excessivo de estabelecimentos fabris de tecidos surgidos indiscriminadamente. Competição acirrada entre os templos de trabalho que ao mudarem o lugar do sino pelo relógio, seus operários, terminavam trabalhando desde as seis horas da manhã até as oito horas da noite numa luta constante pela sobrevivência. Labor multiplicado com vestígios de salvação econômica emancipacionista, mas nem por isso, devidamente planejado. Capital competitivo que se por uma parte constitui uma alternativa de sobrevivência para as pipiras³⁶ destituídas de bens e instrução, pela outra, trouxe como conseqüência que a moda se fosse destruindo a si mesma (CORREIA, 2006). O despencar dos valores dos produtos pela rivalização econômica local, o enfraquecimento do nível de produção por não existir mão-de-obra qualificada e o fato de não se ter estimulado a emigração de trabalhadores estrangeiros como fizeram os fazendeiros do Sul na produção cafeeira, obriga à maioria dos donos de fábrica, a venderem suas máquinas a um preço irrisório, levando-os à ruína e, paralelamente a conviver o Estado do Maranhão, com a eterna inércia e letargia de mercado de décadas datadas (ANDRADE, 1984; MEIRELES, 1994).

Se para muitos intelectuais como MEIRELES (2003), a implantação da República, tem constituído uma página descolorida por ter sido uma adesão impostas onde o povo não tomou conhecimento do fato, tendo como conseqüência desastrosa que o partido reacionário conservador em detrimento do antigo partido liberal, agora republicano, sem nenhuma expressividade, na transição da forma de governo, se fizesse o dono da situação assumindo o rótulo de Federalista. Para Ferreira (2004), o povo mostra realmente suas múltiplas faces nos romances³⁷ da época e nas memórias singulares de indivíduos específicos. Posicionando-se contrário à idéia, de os menos favorecidos, entrarem “[...] no noticiário em forma de anedotas ou quando se torna caso de policia” (FERREIRA, 2004, p.221). Este autor, divorciando-se das caricaturas e protótipos feitos pela elite onde o povo aparece “bestializado”, considera esta massa não inerte e não morta, composta de

³⁶ Operárias das fábricas de tecelagens que o vulgo eternizou por viverem dentro de uma gaiola trabalhando (CORREIA, 2006).

³⁷ “Vencidos e degenerados” de Nascimento de Moraes (1915), “O Mulato” de Aluizio Azevedo (1987), “Os Tambores de São Luís” de Josué Montello, “Úrsula” de Maria Firmina dos Reis (1859) e outros.

pessoas preocupadas com a conjuntura local, com a sobrevivência cotidiana e com as formas de escamotear sua mestiçagem para não serem completamente excluídos. “O branco pobre, o negro, o mulato, os artesãos, os diaristas, aqueles que viviam de ‘bico’, o operário, em fim todos os que estavam em situação de carência material, buscavam o conhecimento das letras para inserir-se no mundo dos cidadãos”(FERREIRA, 2004, p.221).

Instalada a República e transitando de início pela Junta Provisória, classificada de asnos e borrachas por terem mandado a destruir todas as repartições públicas e não estarem preparados para aquele momento histórico demonstrado pela atitude de seus atos (FERNANDES, 2003) e, passando consecutivamente, pelo governador Pedro Augusto Tavares Junior, que considera nulo todas as práticas do governo provisório e proclamou a liberdade de culto ao suspender todo e qualquer pagamento à Igreja, sustentando-se nos mandamentos positivistas do novo regime; chegou-se ao mandato de Tomás Porciúncula em 1880. Governo que ao operar reformas, cria a Escola Normal e nomeia um Conselho de Intendência para organizar o município de São Luís (MOTTA, 2003, 2006; MEIRELES, 2001). Significando a mudança do sistema político do Império para a República na formação social brasileira, o estabelecimento da dominância afetiva do Capitalismo.

Enfim, todo esse movimento, durante o século XIX, atinge as primeiras décadas do século XX de maneira fragmentada pela crise econômica em que o Maranhão perde o seu poder como centro nordestino agroexportador de açúcar e algodão, considerando-se o período de 1889 a 1898, como o de consolidação da República, apesar de ser marcado e assinalado por conflitos, crises econômicas e políticas em todo o território nacional. Período que representa a fase de ajustamento das antigas estruturas, aos novos mecanismos de controle da economia e à nova ordem do poder (FERNANDES, 2003).

O processo de industrialização do Estado contribuiria, mesmo que de maneira tênue, como afirma Andrade (1984), para a ampliação do campo da educação e, por conseguinte, dos espaços de leitura e da produção literária. A República, como anteriormente evidenciado, constituiu-se, nas primeiras décadas, como um prolongamento do século XIX. O Liceu é, ainda, o espaço privilegiado de formação da elite local, como preparatório para o ensino superior. Apesar do predomínio das escolas privadas, pela carência de escolas oficiais para atender a crescente demanda. Foi nessa época que se travou o debate em torno da criação de uma Escola Modelo, anexa a Escola Normal, como espaço de exercício para os alunos e as alunas normalistas.

Em 1903, o Governo do Estado converte em grupos escolares as escolas estaduais existentes no perímetro da cidade de São Luís, compreendendo cada um, três escolas que seguiriam o método de ensino implantado na Escola Modelo e, comportando além do curso elementar, os

cursos médio, superior e um especial destinado ao trabalho manual (FERNANDES, 2003). Em 1905, consecutivamente, autoriza-se a criação de outros grupos similares no interior do Estado, “[...] a emergência dos grupos escolares ocorre num momento em que a manutenção das instituições escolares existentes era precária” (MOTTA, 2006, p. 145), numa tentativa de homogeneização do ensino primário. Apesar da crise econômica, o Maranhão continuava, mesmo timidamente, avançado na educação, destacando-se a participação e empenho de Benedito Leite no seu governo (1906-1914). Ao remodelar a Escola Normal, cria a Escola Modelo e ao fundar a Biblioteca Pública e a Imprensa Oficial, brindou uma “[...] grande contribuição ao desenvolvimento da cultura no Estado” (ANDRADE, 1984, p. 33).

Destaca-se nesse período a instalação da Faculdade de Direito em 1918, primeira escola de ensino superior na gestão de Cunha Machado, concretizando-se o antigo desejo dos intelectuais maranhenses. Estado, que se comparado a outras localidades do Norte e Nordeste, a implantação deste ensino foi tardia, resultante do desinteresse da classe dominante que preferia enviar seus filhos para o exterior e centros culturais mais desenvolvidos do país. Ensino que se ampliara e consolidara com a criação das Faculdades, de Farmácia e de Odontologia, em 1920 e 1925 respectivamente, graças ao acúmulo de capital com a produção e exportação de algodão para os Estados Unidos e a Europa.

Apesar de que a Primeira Guerra Mundial tenha funcionado como barreira protecionista da economia do país, obrigando à indústria nacional a produzir aquilo que antes era importado, e reconhecendo o relativo progresso econômico do Maranhão, isto não contribuiu para que se conseguisse alcançar mais no contexto nacional, a situação de destaque que os maranhenses alcançaram durante uma parte do século XIX, sem deixar de mencionar o coronelismo “[...] fundamental para o entendimento do processo político do país, sobretudo nas regiões Norte e Nordeste, acentuado durante a primeira República e vigente até os dias atuais em novas modalidades” (ANDRADE, 1984, p.17).

Godofredo Viana, em seu governo, considerado como um legítimo representante do fenômeno caracterizado como *entusiasmo pela educação*, cuidou na segunda década do século XX, promover a difusão do ensino por todo o Estado do Maranhão, no sentido de combater a *chaga do analfabetismo*³⁸, criando escolas urbanas e rurais numa tentativa de suprir a grande demanda de matrículas na capital, equiparando os cursos primários da Escola Normal Primária Rosa Castro, do Colégio São Luis Gonzaga, do Colégio Santa Teresa, do Instituto Fernandes e do Educandário

³⁸ Publicação das estatísticas dos Estados Unidos que denunciava o Brasil como o país líder no mundo, em números de analfabetos (ANDRADE, 1984).

Maria Auxiliadora ao curso primário da Escola Modelo “Benedito Leite”. Como os entusiastas da educação despertaram a difusão do ensino primário, no interior do Estado vai-se despertando também, o interesse pela instrução do ensino secundário, liderando estas reivindicações os municípios de Pinheiro e Codó, os quais fundam em 1926, estabelecimentos congêneres à Escola Normal, pontos de partida para a disseminação da instrução secundária nos interiores maranhenses.

Nessa década, as inovações pedagógicas no Maranhão se tornam cada vez mais expressivas com o movimento escolanovista, que iria culminar com a reforma do ensino primário de 2 de março de 1932, modificando e ampliando as ações da Escola Modelo e dos grupos escolares. Grupos escolares que atingem maior expansão na década de 1950, alterando “[...] muito pouco o panorama desolador da escolarização no Maranhão” (MOTTA, 2006, p.150). Quadro que se mantém inalterado na década seguinte, na medida em que a população escolar na faixa etária de 7 a 14 anos era de 16,6%, tendo um aumento de 36,9%, desta população atendida pelo Estado em 1970

2.3 A Escola Normal que não teve o efeito esperado!

Sabendo que a necessidade de se criarem escolas destinadas à formação de professores surgiu concomitante à institucionalização da instrução pública. E ao nos determos nas práticas leitoras dos professores(as) maranhenses e as suas representações no contexto cultural exposto, se faz necessário e imprescindível, analisarmos ainda que superficialmente por não centrar-se em nosso objeto de estudo, as trajetórias das professoras na Escola Normal, por constituir-se esta instituição em princípio, uns dos eixos de formação pedagógica direcionado ao preparo teórico e prático dos docentes destinados ao desenvolvimento da instrução no Estado.

O que corresponde à Escola Normal se termos em conta as tentativas de sua legitimação no período imperial até sua concretização na Primeira República, poderíamos inferir que as suas tentativas de materialização, sempre estiveram estigmatizadas como a instituição que apesar das reformas feitas visando o melhor funcionamento e uma formação de excelência, seja no plano pedagógico, seja no plano estrutural dos futuros professores(as), que em teses garantiriam uma Instrução Primária de qualidade; na opinião de muitos teóricos, quase sempre *não obtivera o efeito desejado*.

Na primeira tentativa em 1840, instalou-se uma aula de Pedagogia baseada no método Lancaster, numa das salas do Convento do Carmo, onde também funcionava o Liceu Maranhense criado no 1838. Aula sustentada pelo sistema de ensino por monitoria

oficialmente recomendada pela Instrução Pública para todo o país³⁹, denominada como “Escola Normal”. Cadeira na qual os professores primários foram obrigados pelo governo a participarem, recusando-se muitos deles a frequentá-la, primeiro por acreditarem que esta nova prática de ensino terminaria prejudicando, ainda mais, a situação de precariedade em que a educação maranhense se encontrara, segundo por temerem à exposição de suas fraquezas no plano profissional. Se no primeiro ano de funcionamento, tiveram seu primeiro contato com a Didática, 22 alunos-mestres, em 1844 a demanda era inexistente, levando esse primeiro intento de formação de professores(as) a desaparecer. Para Magalhães⁴⁰ esta cadeira que funcionou sobre a dependência administrativa do Liceu, “[...] não tem produzido os efeitos que dela se esperavam [...]”, sendo transformada em escola de primeiras letras.

Em 1874 aparece a segunda tentativa de estabelecer uma Escola Normal, de caráter privado sobre o direcionamento da Sociedade Onze de Agosto. Sociedade fundada por pessoas conhecidas no campo intelectual em 1870, que visavam objetivos educativos e beneficentes, entre eles: o oferecimento de cursos noturnos gratuitos para os operários da capital e o Curso Normal que deveria ser subvencionado pelo Governo com duração de dois anos, fundamentando seu currículo, em disciplinas de ensino secundário e uma de formação pedagógica denominada de “Curso de Moral, Doutrina Cristã e Pedagogia”, dividida em duas partes; uma metodológica e outra correspondente à didática. Apesar dos esforços deste curso pela preparação e formação docente, visando a legitimidade e concretização do ensino primário de qualidade, terminou *não obtendo o efeito esperado*, ao não conseguir diplomar nenhum professor, desaparecendo em 1882, com a própria associação que encerrava suas atividades.

Com o advento da República a preparação do professor foi uma das providências freqüentemente reclamadas como meio indispensável ao desenvolvimento do ensino primário, totalmente defasado, atrasado e sem professores com habilitação requerida. Em 1890, surge a terceira tentativa de construção, sendo o Maranhão, a penúltima província a ter uma Escola Normal, 55 anos após a primeira no Brasil (MOTTA, 2003). Devendo funcionar anexa ao Liceu e tendo a duração de três anos na primeira década de funcionamento, o currículo ainda que fosse de cunho mais científico que literário, mostrava-se deficiente em relação aos objetivos de criação de dita Instituição. Só existindo uma disciplina voltada para a formação docente, que apesar de estar no plano de estudo, era claramente marginalizada se comparada com as outras disciplinas. “O curso da Escola Normal tem por fim não só instruir os alunos

³⁹ Lei da Instrução Pública promulgada a 15 /11/ 1827. Tinha como finalidade suprir a falta de professores e difundir o ensino primário, ao promover os alunos mais adiantados para auxiliarem os mais retrasados.

⁴⁰ MAGALHÃES, João Jose Moura. Relatório apresentado pelo Presidente de Província à Assembléia Legislativa Provincial (SALDANHA, 1992).

professores mas também exercitá-los na maneira prática de ensinar, educando-os na metodologia peculiar a cada uma disciplina” (MARANHÃO, 1890)⁴¹.

Os alunos para se matricularem, segundo o regimento, além da comprovação de conclusão do curso primário, lhes era exigido a idade mínima de 17 anos para os homens e 15 para as mulheres, não permitindo a lei que sua clientela tivesse nenhuma articulação com o ensino superior. A prática de ensino enquanto não fosse criada uma Escola de Aplicação,



Figura 9 – Sala de Aula da Escola Modelo
Fonte: (Acervo Nedhel)

deveria ser realizada em qualquer escola pública da capital, estando previsto em anexo, a construção de um Jardim da Infância. A escola, iniciando em 1890 com 16 alunas e, no ano seguinte com 29, só conseguiu formar 4 docentes em 1895, período em que caiu para 8 o número de matriculados. Para muitos políticos, a instauração desse instituto não fazia sentido já que *não se estava obtendo o efeito esperado*, fomentando

em seus discursos críticos o desaparecimento da instituição para cooperar com o restabelecimento das finanças estaduais.

Ao entendermos que as múltiplas determinações implícitas neste fenômeno de formação do professor normalista se divergem e se mistificam na medida que quem trata de responder tentando dar uma explicação, sempre o faz desde seu ponto de vista, isto é, sobre a vista de um ponto (CERTEAU, 1994), partimos do princípio “[...] de que não existe uma verdade, e sim diferentes formas de ver um mesmo fato [a partir] de diferentes visões” (FERREIRA, 2004, p. 207). A problemática sobre a formação das normalistas tem transitado por variadas opiniões, desde aquelas que contemplam os aspectos estruturais, como também aquelas que preferem analisar o campo psicológico e sociológico do futuro professor. Complexidade do processo de formação que se entrecruzam em cada pessoa, em cada formando, que mesmo feita por aproximações, paradoxalmente “[...] a formação é uma realidade que ‘escapa’ de certa maneira aos formadores, porque é fundamentalmente indeterminada” (MOITA, 1995, p.113).

⁴¹ Regulamento da Escola Normal de 22 de junho de 1890 (art. 232). In: Diário do Maranhão, São Luis, 22 de junho 1890.

No que diz respeito à vitaliciedade dos professores como primeiro fator de impedimento de formação e de interesse pelo magistério, Benedito Leite, na reforma de 1895, toma algumas medidas para melhorar esta situação e manter a Escola Normal em funcionamento, ao estimular a substituição dos métodos tradicionais de ensino por outros mais modernos⁴². Não se constituindo uma “[...] reforma completa em matéria de instrução [...], mas modificações que alteram profundamente o que atualmente existe e lançando as bases para reformas futuras mais radicais e mais amplas⁴³”. Vitaliciedade que ao ser facilitada pelo Congresso Estadual, constituía uma situação que provocava a não colocação das normalistas formadas, por não existirem cadeiras disponíveis para exercer sua profissão, tendo em conta que em 1895 todos os professores primários gozavam desse privilégio (SALDANHA, 1993), aumentando-se com a nova reforma, os vencimentos das professoras normalistas. Os concludentes poderiam pleitear a ocupação de qualquer cadeira das existentes. Caso a cadeira estivesse ocupada por um professor concursado ou vitalício, mas sem a devida habilitação para o magistério, o ocupante tinha duas opções, ou ser transferido para outra cadeira, ou disputar com o normalista o direito da posse através de concurso, estabelecendo-se paralelamente um plano de carreira, onde a vitaliciedade só seria garantida após 8 anos de exercício, submetendo-se o professor a novo concurso perante a Congregação de professores da Escola Normal.

O Conselho Superior da Instrução tratando de contemporizar com os direitos adquiridos e assegurados por lei da vitaliciedade e da inamobibilidade, estabelece que os professores vitalícios ou concursados com aulas freqüentadas por mais de 40 alunos, não seriam removidos e sim, atuariam como professores adjuntos sem prejuízos de seus vencimentos. A vitaliciedade se obteria com 6 anos de serviços e a cada três anos eles teriam um aumento correspondente a 5 % de seus vencimentos, desde que sua aula tivesse freqüência mínima de 40 alunos. Um ano após a vigência da Lei n.º. 119, Benedito Leite, fez aprovar outro aumento para as professoras normalistas, 100\$00 mensais a mais na capital e 50\$00 no interior, com o objetivo de atrair alunos do sexo masculino para os quais ele acreditava que “[...] si são regulares para uma senhora não o são decerto para um homem, que podem sem o sacrifício de três anos de curso dedicar-se a outro serviço⁴⁴”.

⁴² Lei n.º. 119 de 2 de maio de 1895.

⁴³ LEITE, Benedito. Pronunciamento em sessão de 4 de abril de 1895. In: Congresso do Estado do Maranhão de 1895. Typ do Frias, p. 14

⁴⁴ LEITE, Benedito [Pronunciamento] em sessão de 28 de abril de 1897. In: Congresso do Estado do Maranhão. *Anais...* São Luis, Typ. D'O Federalista, 1987.

Tabela 1 - Movimento de matrícula e permanência de alunos na Escola Normal (1890 a 1900).

ESCOLA NORMAL			
ANO LETIVO	1º. ANO	2º. ANO	3º. ANO
1890	16		
1891	24	5	
1892	15	12	4
1893	6	8	2
1894	9	2	3
1895	5	3	-
1896	12	1	3
1897	19	1	1
1898	18	10	2
1899	19	17	10
1900	20	7	4

Fonte: (CASTELLANOS, 2007).

Ainda que em princípio as medidas tomadas para melhora das posições das normalistas tivessem um aparente resultado positivo como mostra a tabela 1, dobrando o número de matriculados no ano seguinte da reforma e, em 1899, ter conseguido a escola funcionar com 46 alunos inclusive com alguns do sexo masculino como ouvintes, o mesmo não aconteceu em relação aos diplomados. Com dez anos de funcionamento na Escola Normal, os índices de evasão eram muitos altos. Aquelas alunas que se matricularam em 1890 e que no terceiro ano eram 4, nenhuma delas se formaram; as 6 que entraram em 1893, nenhuma se matriculara no terceiro ano e em 1897, se apresentaram no 1º ano 12 alunas que prestaram exame de admissão e 7 que já tinham cursado a escola. No 1899 na Escola Normal, *não se estava obtendo o efeito esperado*, existindo somente, 11 alunas profissionalmente habilitadas. Insatisfação que se refletia nos jornais da época, aproveitando muito mais a ocasião para dar-se uma estocada política aos adversários que dirigiam esta instituição, que para melhorar ou resolver os problemas reais existente com a formação pedagógica.

Gritam os defensores do governo que [Benedito Leite] tem gasto somas e somas com o difundir a instrução do estado, não somente nesta cidade como também no interior. E a verdade é que ninguém, sem estremecimento de consciência, poderá negar que assim seja.

Mas que resultado tem o governo obtido? Onde estão os frutos? Onde esta o caminhar para a luz?

E há mais: a Escola Normal cujo fim é de educar e fazer professores, ensina tudo aos que suas aulas freqüentam, e só uma ciência deixa de ensinar, ou ensino irregularmente: a pedagogia (JORNAL DOS ARTISTAS, 1909, p. 1)

Ao analisarmos os problemas com respeito ao ensino nesta primeira década de funcionamento da Escola Normal, si se faz necessário em primeiro lugar, situarmos estas alunas oriundas da escola primária no período imperial, num ensino – particular ou público –, mais simplificado e rudimentar que o facultado aos homens, centrado em práticas mnemônicas e na aprendizagem da leitura e da escrita de forma simplificada e mecânica, aspectos que termina influenciando diretamente no acompanhamento evolutivo e processual do curso. Também entendermos que a idade exigida para ingressarem na escola era um fator perturbador do processo, se faz importante, já que os aspirantes a pedagogos, por se acharem muito distantes dos bancos escolares e terem perdido o hábito do estudo regular e de leituras mais específicas, lhes era muito mais difícil acompanhar o processo e terminavam desistindo.

O regime seriado adotado nos primeiros anos da instituição, que não permitia a matrícula em outras séries sem a aprovação nas disciplinas anteriores, a penalidade das provas escritas reprovadas serem feitas somente ao final do curso e a falta de livros didáticos e de um compêndio de Pedagogia em português que orientasse aos professores, nas práticas docentes, se constituíram formas estruturais que conspiravam em contra dos resultados almejados. Por outro lado, se a população feminina presa à vida do lar e ao casamento, mais que à aquisição de uma habilitação profissional, constituía a mentalidade de algumas mulheres daquela época e, a não permissão por parte da família de cumprirem com o tempo de trabalho determinado no interior do Estado depois de formadas, prejudicava e influenciava negativamente no término do magistério; a própria desvalorização da profissão-professor por parte dos próprios formandos, contribuía para que a formação teórica e prática do docente não tivesse o significado esperado.

Decidindo-se estes sujeitos em formação, com tantos entraves psicológicos, sociológicos e até estruturais, a deixarem o curso; não por falta de persistência ou de capacidade, como afirmavam alguns intelectuais como Gódois (1900), “[...] infelizmente a perseverança não tem tido sido uma virtude cultivada pela maior parte das alunas, deixando muitas delas tomar-se de desânimo do começo ao meio do curso⁴⁵”; não por falta de eficácia ao ser imposto o modelo europeu de educação que não refletia sobre os problemas específicos do Estado, na visão de Fran Paxeco (MOTTA, 2003); nem pela falta de maturidade para os ensinamentos que “[...] estavam muito acima do nível intelectual de uma mocinha de 14 a 15 anos” (SCHWENNHAGEM apud ANDRADE, 1984, p. 52); e sim, como uma forma de resistência e protesto diante das adversidades encontradas. Pluralidade de atitudes que se

⁴⁵ GODOIS, Antonio Barbosa. Relatório da Escola Normal apresentado ao Presidente de Província (1900, p.5).

podem constituir nas “[...] maneiras de fazer que majoritárias na vida social, não aparecem muitas vezes senão a título de ‘resistências’ ou de ‘inércias’ em relação ao desenvolvimento da produção sócio-cultural” (CERTEAU, 1994, p. 17), de forma consciente ou inconsciente.

No que diz respeito à visão que se tem sobre a mulher e ao papel que ela deve cumprir na sociedade do século XIX e início do XX, é importante também perguntar-nos, o porque ao mesmo tempo em que o sujeito feminino se faz necessário para expandir o ensino primário, continua um tanto servil e a mercê nas representações imagéticas do social, se comparado ao papel destinado aos homens neste contexto? Será possível, que os operários da saúde (MARTINS, 2006), pertencentes ao terceiro grupo de maranhenses literários, na sua maioria professores do Liceu e da Escola Normal, conseguissem ver a mulher de forma diferente, sem os preconceitos estabelecidos na realidade cultural e societal de seu tempo do qual eles são produtores e produto? Será que os neoatenienses seguidores da tradição erudita maranhense, conseguiriam na sua totalidade, conceberem a mulher em paralelo acordo com o ideal masculino, no que diz respeito à formação intelectual em detrimento da mentalidade patriarcal da época, embora reconhecessem as desvantagens no ensino primário feminino?.

Se por uma parte as mulheres eram tratadas, do ponto de vista cristão, como do filosófico, destinadas ao casamento, à família e à submissão, para serem admiradas e reverenciadas como sexo amável e frágil. Se ao enfatizar-se na sua sensibilidade e romantismo acalentado pelas histórias de amor lidas nos folhetins, se exaltava a importância da sua virgindade, do papel de esposa e de mãe exemplar, “[...] por onde brotam mananciais de delícias que são o encanto e a vida do homem: a virgem, a esposa e a mãe; [ou seja], o amor, o afeto e a religião” (JORNAL O DOMINGO, 1874); pela outra, eram severamente criticadas por não estarem preparadas, nem terem as mínimas condições intelectuais para formar o cidadão útil, consequência de uma vida socialmente restrita às missas dominicais, às eventuais festas e a uma educação doméstica viciada nos costumes tradicionais, com pouca educação formal. Educação que para formar o caráter, era sustentada no aprendizado da costura, dos trabalhos domésticos, do aprender a ler e a escrever, em contraposição aos pressupostos educativos dos homens, destinados na sua generalidade para desenvolver o intelecto (ABRANTES, 2004). Sociedade em que ainda “[...] não desaparecera de todo a concepção de que uma mulher já era bastante instruída quando sabia ler corretamente as orações e escrever a receita de goiabada [...] formação escolar que não contribuía para a mudar a situação de classe” (CORREIA, 2006, p. 205).

A partir da necessidade de formação de professores para a expansão da instrução e

estando cientes das dificuldades do ensino primário feminino, como foi que estes liceistas ou operários da saúde (MARTINS, 2006), decidiram elaborar um currículo baseado nos fundamentos científicos em detrimento do literário na procura de uma formação normalista ideal e ao mesmo tempo ser quase igualado ao do Liceu, se as bases estruturais do ensino primário feminino eram obviamente deficientes e frágeis? Se as fissuras que estas alunas traziam nos conteúdos aprendidos eram óbvias, isto é, as deficiências nas maneiras de se ler, e de se apropriarem das materialidades culturais empregadas no ensino anterior tão criticado explicitamente por muitos professores liceistas, o que justifica que a língua portuguesa se estudasse somente nos dois primeiros anos e a literatura no último, quando na realidade deveria ter existido um período de nivelamento para que estas alunas conseguissem se adequar às novas práticas, já que delas dependeria o sucesso ou não da instrução pública? Como se pode esperar que essas formandas normalistas com um ensino primário marginalizado se comparado ao ensino masculino, e dirigido a uma educação doméstica poderiam integrar, interagir e permanecer num currículo e num programa que ademais de muito exigente, não contemplava o real do ensino feminino? Como avaliar as práticas leitoras dessas alunas quando o ensino era totalmente mecânico e dirigido na sua praticidade e tecnicidade, sem entender-se *o como* se defrontavam com os novos conteúdos e as novas dificuldades? Até que ponto as práticas leitoras destas formandas influenciaram na continuidade ou não do curso? Quais foram os mecanismos e estratégias de apropriação e as representações formuladas por estas formandas frente ao escrito-lido nas diferentes situações de leitura? Eram elas proprietárias das materialidades culturais? Como adquiriam os objetos de leitura? Como estudavam?.

Até aqui, a lei de vitaliciedade, a falta de persistência, a pouca aplicabilidade de modelos estrangeiros em contextos diferentes, a falta de capacidade dessas alunas de acompanharem o curso, os pequenos vencimentos que o professor na época recebia desestimulando a continuação do magistério, os problemas com a família, o mental feminino de casamento, são aspectos trabalhados por muitos intelectuais, tratando de expor múltiplos elementos explicativos e argumentativos, na tentativa de fazer-se um responsável ou procurar-se um culpado que justificasse o quadro fatídico da formação do professor no Estado. Em alguns casos aparece, a escola ou o governo, como co-autores desses dados, em outros, na maioria das vezes, os formandos geralmente acusados visando a suas fraquezas, deficiências e imaturidade intelectual, totalmente impossibilitados. Argumentos que não deixam espaços para outros determinantes envolvidos neste cenário pedagógico.

Mas, entre todos os possíveis fatores implícitos ou não de serem responsabilizados, neste processo de construção e formação docente, nunca se culpa ao professor liceista, ainda que seja o ator principal e atuante desta dramaturgia normalista. Não aparecendo nada a este respeito, nem nos relatórios dos Governadores de Província por nós, estudados, nem nos próprios discursos pedagógicos. Embora este lente, professor(a) do Liceu e da Escola Normal, autoridade máxima pela formação acadêmica, reconhecido culturalmente e pertencente na sua maioria à terceira geração de intelectuais da terra gonçalvina, constituam uma peça fundamental nas (re)configurações pedagógicas esquematizadas, carregando um equilíbrio de tensões entre o argumento e o acontecimento (ELIAS, 2000). Para Goodson (1995), a preocupação com o cantor é mais importante que análise da própria canção, “comecei a refletir que, [...] as pessoas que cantavam as canções eram mais importantes do que as próprias canções. [...] Já é mal bastante se esquecer o contexto social, mas, quando se trata de ignorar o contexto individual, castra-se a canção” (GOODSON, 1995, p.66). Desta maneira, a preocupação com os conteúdos, seria deficiente se a preocupação com o formando na sua singularidade ficasse à margem do processo de ensino. O professor como observador observado (NÓVOA, 1995), numa construção de si próprio e do *outro* num processo de formação mutua, tem a mesma parcela de responsabilidade que todos os partícipes, ainda que estejam situados em tempos e espaços limitados. Interação e formas de apropriações que dependem, dos meios particulares e das relações que se estabeleçam com as coisas e com o mundo, desde um *eu* pessoal, identificado a partir do reflexo do *outro* (HALL, 2001).

A separação estabelecida entre o Liceu Maranhense⁴⁶ e a Escola Normal, anexando a esta, a Escola Modelo⁴⁷, na medida que foram observando-se algumas melhoras, como o aumento da “[...] freqüência e o ano passado, já no domínio da reforma da separação verificou-se a matricula de 46 alunas⁴⁸”; também foram aparecendo outros fatores desgastantes no bom funcionamento da Instituição. Em 1902, apesar de ter-se formado uma turma de 40 alunas na 1^a. classe, na realidade 13 delas já tinham cursado alguma disciplina e estavam atrasadas, tendo havido na realidade, “[...] até esta data 113 matriculadas, [das quais] apenas 22 receberam o diploma⁴⁹”.

O mau preparo com que entram para esta escola os alunos, afeitos ao trabalho excessivo de memória, em vez da compreensão pelo raciocínio das matérias que estudam, torna sobremodo penosa a tarefa do professor, que luta com dificuldades

⁴⁶ Lei n° 207 de 28 de abril de 1898.

⁴⁷ Criada pela Lei n° 455 de 6 de maio de 1896.

⁴⁸ RODRIGUEZ, Nina. Relatório da Escola Modelo apresentado ao Presidente de Província em 1900.

⁴⁹ GODOIS, Antonio Barbosa. Relatório da Escola Normal apresentado ao Presidente de Província em 1902.

extraordinárias para conseguir levar a disciplina mental a esses espíritos desde os primeiros anos de estudo desviados do verdadeiro método de cultura mental (GODOIS, 1902, 29).

O fornecimento de subsídios aos pensionistas vindos do interior que se decidissem pela carreira do magistério, o relaxamento quase circunstancial do período de formação forçado por parte das formandas refletindo as “[...] maneiras diferentes de marcar socialmente o desvio operado num dado por uma prática” (CERTEAU, 1994, p. 13) e, o aumento dos vencimentos das normalistas nesta primeira década; constituíram outras alternativas absorvidas pela instituição e estrategicamente impostas pelo governo, para não transformar a Escola Normal num estudo secundário, levando ao Estado a executar uma nova reforma. Pela primeira em vez, em 1903, se cria a quarta classe, concebida pelo regulamento do 11 de abril de 1899, embora todos os alunos fossem, ouvintes. Alunos atrasados em alguns exames que “[...] não contavam os anos de estudo neste instituto pela graduação da classe [...] Eles fazem, em regra, uma divisão de matérias, realizando desta forma, o curso da escola, em tempo maior do que o Regulamento suppoz [...]”⁵⁰. Fato que se por uma parte ajudava na tentativa de habilitar alunos que estavam atrasados com respeito ao novo programa respaldados pela reforma anterior, pela outra, tirava a oportunidade de entrada de novos candidatos com vontade e capacitados para ingressarem nas filas do magistério.

Escola que se comparada com a congênere de São Paulo, na visão de Barbosa de Godois (1904), não se achava em situação inferior em métodos, processos pedagógicos e materiais de ensino. Para Benedito Leite, pelo contrário no plano estrutural, a Escola Modelo “[...] não tinha vida real: limitadíssimo era o número de alunos, que a freqüentavam, [não encontrando] nela algum incentivo, porque eram por demais insuficientes os vencimentos marcados para os professores que nella se habilitavam”⁵¹. No período de 1900 a 1904, independentemente de que fossem diplomados somente 15 normalistas, *não se obtendo o resultado esperado*, com a operação reformista a cargo de Leite em 1907, o número de aspirantes ao magistério aumentou gradativamente na medida que foram aumentando os vencimentos dos professores diplomados, reorganizando-se a escola e se criando junto à Escola Modelo, um curso anexo.

⁵⁰ GODOIS, Antonio Barbosa. Relatório da Escola Normal apresentado ao Presidente de Província em 1904.

⁵¹ LEITE, Benedito. Relatório apresentado ao Congresso Legislativo do Estado do Maranhão em 1907.

Tabela 2 - Movimento de matrícula e permanência de alunos na Escola Normal (1900 a 1914)

ESCOLA NORMAL					
ANO LETIVO	1º. ANO	2º. ANO	3º. ANO	4º. ANO	5º. ANO
1900	20	7	4		
1901	28	5	3		
1902	43	14	5		
1903	47	21	12	3	
1904	39	20	12	3	
1905	49	33	12	8	
1906	54	30	13	10	
1907	53	32	20	-	1
1908	36	29	24	16	-
1909	49	34	28	20	15
1910	75	46	30	21	14
1911	85	52	31	27	7
1912	150	62	45	26	17
1913	191	90	50	32	19
1914	197	76	62	42	17

Fonte: (OLIVEIRA,R., 2004, p. 94)

Ainda que as questões estruturais se fossem disseminando na medida que iam aparecendo outros problemas, as questões referentes às práticas leitoras, ao ato léxico e às formas de apropriação de forma mecânica por parte das formandas ficavam em segundo lugar. Ensino que se não estaciona adormecido aparece na eterna procura de sistemas originais que nunca chegam a um fim (FERNANDES, 2003). Aspectos que se diretamente afetavam a entrada, permanência e formação daquelas que ainda se encontravam no curso; não chegava a afetar ou a simplificar a ação da Escola Normal no plano estadual, por parte das já diplomadas, ao se refletir positivamente sobre as práticas de leitura e a formação de novos(as) leitores(as), no ensino primário da capital e no interior. Normalistas que estão criando “[...] à luz dos novos métodos uma nova orientação e despertando em todos, interesse sincero pela instrução, sendo digno de nota, o empenho com que de toda parte, solicitam-se professores habilitados⁵²”.

No jornal “A Pacotilha” de 5 de março de 1910, repetido pelo Diário do Maranhão do mesmo ano, o governador Luis Antonio Dominguez da Silva, pronuncia-se uma vez mais, a favor de melhores vencimentos para os professores, ao afirmar que “tem-se realizado

⁵² LEITE, Benedito. Relatório apresentado ao Congresso Legislativo do Estado do Maranhão em 1907.

muitas reformas na instrução estadual, ninguém o nega. Mas todas elas pecam por uma falha bazilar – a deficiência dos ordenados, que se mantém os mesmos há longo tempo⁵³”, referindo-se tanto aos professores recém formados, como aquele professor liceal que tinha que lecionar agora muito mais, obedecendo ao regulamento do Ginásio Nacional, que nos últimos anos.

Ora a verdade é que, nos últimos 25 a 30 anos as condições de vida mudaram completamente. O lente do liceu, que, na época do Império ou nos inícios da republica, recebia por exemplo 100\$00 reis mensais, deveria receber hoje, proporcionalmente um numero de 300\$00 reis por mês (SILVA, 1910, p. 77).

Criando a Inspeção Geral da Instrução Pública pela falta de escrúpulos com que se prestam as Comissões Escolares a assinar atestados falsos de matrícula de professores que não cumprem seus horários e, nomeando 70 professores do ensino primário para o interior, o atual governador do Estado nos afirma, que apesar das medidas tomadas em benefício dos docentes habilitados, na Escola Normal *não se estava obtendo o resultado esperado*, pela mesma não corresponder aos intentos e à esperança de sua criação. Instituto estadual, que ao mesmo tempo em que se justifica e era mantido a custa dos contribuintes, na generalidade dos municípios, quando não havia falta de professores, havia falta de ensino. Escola que até esse momento “[...] dela apenas tem provindo um grupo de diplomados refratários ao ensino ou, melhor, à vida no interior do Estado⁵⁴”, sendo isto uma preocupação de interesse público.

No 1912, se abre espaço para matrículas independente do exame de admissão, para alunos oriundos das escolas regidas por normalistas e equiparadas à escola Modelo como estratégia de aumento do número de candidatos a se habilitar, criando-se uma modalidade nova de professor no 1913: o habilitado, que com três anos de estudo pode exercer a sua função como professor, denominando-se normalista graduado e, aquele que faz o curso integrado durante 4 anos de duração; o diplomado. Ensino simplificado, mas, proveitoso para o magistério e, sem alterar a organização do estabelecimento, estimulando assim, com estas novas tomadas de decisões que visavam a expansão da instrução, um aumento de professores efetivamente habilitados para cumprir a sua função num cenário-tipo, onde cada um assumisse a sua profissão, como se fosse a sua segunda pele. “Cada um tem o seu modo próprio de organizar as aulas, de se movimentar na sala, de se dirigir aos alunos, de utilizar os

⁵³ SILVA, Luis Antonio Dominguez. Relatório apresentado ao Congresso Legislativo do Estado do Maranhão em 1910.

⁵⁴ SILVA, Luis A Dominguez. Relatório apresentado ao Congresso Legislativo do Estado do Maranhão em 1911.

meios pedagógicos, um modo que constitui uma espécie de *segunda pele profissional*” (NÓVOA, 1995, p.16) (grifo do autor).

No governo de Herculano Nina Parga, ao mesmo tempo em que justifica a fusão entre a Escola Normal e o Liceu Maranhense⁵⁵, acreditando que “em uma escola ou escolas separadas, tudo depende do professorado e a direção. O outro, são modalidades, são contingências de todos os tempos, próprias da sociedade, dos costumes e da moral⁵⁶”; nos alude enfaticamente, para a posição de respeito e consideração que o trabalho pedagógico das normalistas vá tomando na cidade e nos interiores, onde as “[...] escolas por elas regidas, regurgitam de alunos de ambos sexos e de todas as classes, patenteando de um modo incontestável a necessidade iniludível de serem providas de professoras diplomadas as escolas de todas as localidades [...]”⁵⁷, reafimando a sua importância como formadores e a sua influência positiva na expansão da Instrução Pública no cenário educativo no Estado.

Paralelamente a isto, Parga ao anunciar a equiparação do Liceu Maranhense⁵⁸ ao Colégio Pedro II em 1917, o qual ficou dividido em dois cursos⁵⁹: o de Humanidades ou preparatório para o Ensino Superior com 54 alunos; e o profissional destinado a preparar o magistério do Estado com 163 alunos, comenta também, sobre o aparecimento das primeiras Escolas Normais privadas em São Luís em 1916: Escola Normal Primária Rosa Castro, o Instituto Rosa Nina e o Curso Normal do Colégio Santa Teresa, autorizando o governo a prestarem os seus alunos exames no Liceu na procura da diplomação⁶⁰.

Com as novas reformas em 1918, ao pretender dividir o Estado por zonas e os vencimentos dos docentes proporcionais ao afastamento por uma parte, isto é, “[...] quanto mais afastado da capital [...] tanto maiores seriam os vencimentos dos professores, cujas cadeiras ficassem dentro dos respectivos limites⁶¹” e, ao aumentar gradativamente de dez em dez anos uma porcentagem sobre os vencimentos, Raúl da Cunha Machado tem convicção de estar criando as condições necessárias para uma maior valorização do magistério, ao ter aumentado para 189 o número de matriculados no curso profissional do Liceu. Para Urbano Santos em posição contrária a esta, nos alerta sobre o resultado catastrófico do ensino no Estado, motivado por problemas de ordem financeira, estrutural, profissional e pessoal. Entre

⁵⁵ Lei n.º. 666 do 28 de abril de 1914.

⁵⁶ PARGA, Herculano Nina. Relatório apresentado ao Congresso Legislativo do Estado do Maranhão (1917, p. 8)

⁵⁷ PARGA, H. Nina Relatório apresentado ao Congresso Legislativo do Estado do Maranhão (1916, p. 21).

⁵⁸ Decreto n.º 27 de 25 de julho na lei n.º 729 de 8 de abril de 1916.

⁵⁹ Decreto federal, n.º. 11530 de março de 1915.

⁶⁰ Lei n.º. 714 de 31 de março de 1916, p. 22.

⁶¹ MACHADO, Raul da Cunha. Relatório apresentado ao Congresso Legislativo do Estado do Maranhão (1918, p. 60).

estes, o descumprimento do governo com seus deveres com o bem público e principalmente no cenário educacional e, a irresponsabilidade de alguns professores pela não dedicação ao trabalho que lhes foi orientado. Ensino que se mostra pelo “[...] resultado deplorável, sobre as más condições em que entre nós, é dado, e quando não, o pouco zelo com que ele é administrado⁶²”, concebendo Urbano Santos nesse ‘nós’, tanto os professores não-formados, leigos ou nomeados, como também, os professores formados pela Escola Normal, mas sem comprometimento com a causa educativa. Não se cumprindo nesta formação de professor normalista o fim para o qual eles eram destinados e, não se conseguindo levar a educação ao plano desejado, olhando-se esta formação do professor novamente, como aquela que *não se obteve o resultado esperado!*.

Os reflexos do percurso normalista até nos finais da segunda década do século XX, ainda que tenham tido avanços, enquanto ao número de matrículas, permanência e habilitações, embora por estreitos e curtos espaços de tempo e, influenciados por momentos e por reformas estruturais quase sempre de caráter aquisitivo no que se refere aos vencimentos dos professores e, instrumental no que refere a mudanças de caráter prático, poucas vezes estes teóricos e pedagogos, intelectuais neoatenienses fazem apelo às mudanças no plano cognitivo-reflexivo. Embora sempre se tenham remetido aos métodos de observação e de indução, poucas vezes se aprecia no tecido dos discursos a intenção de formar a professora normalista para a reflexão, reproduzindo-se constantemente aquilo que lhe foi inerente no processo de formação, o que dificulta grandemente entendermos até que ponto a Escola Normal ou Curso profissional do Liceu, cumpre a sua função de expansão da instrução e produção do conhecimento sem que o quantitativo em detrimento do qualitativo sedimente a instrução.

Entendermos o *como* as normalistas depois de terem realizado as suas práticas e terem acompanhado os comportamentos dos alunos na Escola Modelo, tenham conseguido transportar esta prática ideal para uma escola real no interior do Estado, onde as mínimas condições de ensino eram gritantes na sua generalidade durante a Primeira República. O refletirmos sobre *como* a prática de um docente inexperiente numa escola instrumentada com todos os recursos didáticos e técnicos para auxiliarem ao professor no processo pedagógico tenha servido de suporte para enfrentar as mínimas condições estruturais, psicológicas e sociológicas encontradas em espaços não-escolares destinados à prática escolar sem possibilidades de funcionamento pela escassez dos mínimos recursos. O compreendermos

⁶² SANTOS Urbano. Relatório apresentado ao Congresso Legislativo do Estado do Maranhão (1918, p. 22).

através desses relatórios de governadores, às vezes lacunares e estreitos, em compreensão e em apreensão do real, o papel da formação da Escola Normal, seja no preparo ao professor no singular, seja como professor formador no plural, se faz muito simplificado, limitado e cheio de zonas obscuras, se levamos em conta, as inúmeras vezes que o resultado esperado, segundo os seus avaliadores, sempre fica além do planejado. Embora se tenham registrado nos relatórios alguns avanços temporários se comparado a seus inícios. Realidade que força a Urbano Santos a restabelecer⁶³, “[...] o regime de exame abolindo o de promoções⁶⁴”, procurando uma maior qualificação dos professores, na garantia de uma superação na formação do magistério e na qualidade da instrução.

Na última década da República Velha, a influência do I Congresso Pedagógico do Maranhão⁶⁵, trouxe outras expectativas, seja na expansão da instrução, seja na formação do professor normalista, no que diz respeito às novas alternativas e concepções sobre a educação. Para Fran Paxeco (1920), ao analisar as estruturas didáticas das escolas pedagógicas, nos expõe, que estas instituições, ainda num momento de transição e reformulação, deveria ser levado a sério, algumas mudanças que visassem a coeducação dos sexos já existentes nos países mais desenvolvidos, denunciando assim, a não-presença da mulher nas instituições liceistas. Para este “operário da saudade”, “[...] ou a escola de pedagogia [manteria] duas seções, uma de preparatórios e outra de ensino rigorosamente técnico, ou [exigiria] que os candidatos à matrícula nas suas aulas [tivessem] os três primeiros anos dos programas liceais⁶⁶” (PAXECO, 1920, p. 1). Repensando assim a formação mais acadêmica e intelectual da mulher, aparelhando suas utensilagens mentais à formação dos homens e representando explicitamente a importância do sujeito feminino e da sua formação, na instrução de uma nova sociedade, aspecto que foi tratado muito tênue no início do ensino pedagógico.

Com as reformas de Godofredo Viana em 1923, o ensino ficou dividido em elementar, médio e complementar, introduzindo-se pela primeira vez o Jardim da Infância . O aumento gradativo das matrículas no curso profissional e a reforma do ensino secundário⁶⁷ – passando o ginásio, para seis anos de formação –, trouxe consigo o desdobramento de algumas cadeiras do curso profissional, levando o governo a decidir “[...] que esses cursos funcionassem cada ano alternativamente, um pela manhã e outro pela tarde⁶⁸”. Em 1926, ao mesmo tempo em que se recapitula no Curso Profissional que a cadeira de português se

⁶³ Decreto n.º 488 de 27 de setembro de 1921.

⁶⁴ SANTOS, Urbano. Relatório apresentado ao Congresso Legislativo do Estado do Maranhão (1922, p. 38).

⁶⁵ Organizado pela Faculdade de Direito do Maranhão no 21 de fevereiro de 1920.

⁶⁶ PACHECO, Fran. Discurso pronunciado na primeira sessão do I Congresso Pedagógico do Maranhão (1920).

⁶⁷ Decreto Federal n.º 16.782 do 13 de janeiro de 1925.

⁶⁸ VIANA, Godofredo. Relatório apresentado ao Congresso Legislativo do Estado do Maranhão (1923, p. 67).

estenda até o 5º. ano, contribuindo para um melhor aperfeiçoamento da língua, isto é, depois de 19 anos de ter-se aumentado para 5 anos a formação normalista, melhorasse bastante por outro lado, a frequência às aulas dos professores liceistas, se comparada com a situação do ano anterior. Constantes ausências que influenciaram a proposta de desequiparação da Instituição, feita pelo Diretor General do Departamento Nacional de Ensino.

Para Viana, o saber oferece possibilidades, não desencadeia, porém, no organismo, a ação, que torna eficiente o poder. Só a passagem da idéia à convicção cívica, determinando o fato que põe o homem em movimento, despertará o cidadão, sem o qual a República não será senão uma monarquia sem monarca, um ajuntamento aleatório de interesses desregrados (VIANA, 1920). Não havendo “[...] mistêr milagres, nem regras sibilinas. Há métodos conhecidos, que, para serem eficazes, exigem isto: critério e constância na sua aplicação, tudo está em não entregá-los a quem só deles tem notícia porque conhece o alfabeto [...]”⁶⁹, não tendo preparo intelectual para sua aplicação limitando-se a memorizá-los, nem tendo a convicção do papel social que tem o professor como formador moral e cívico dos sujeitos.

Ao aprovar-se o Regulamento Geral do Ensino e do Liceu Maranhense⁷⁰, com a reforma de Magalhães de Almeida em 1927, divide-se o ensino primário em curso pré-escolar, elementar e complementar, criando-se a Diretoria Geral da Instrução Pública, onde as “[...] nomeações de professores só se [fariam] mediante concurso: de capacidade para a Capital; de notas de prática do ensino, para o interior”⁷¹, existindo um grande aumento do número de matrículas para a formação professor, em todas as instituições equiparadas ao Curso Profissional do Liceu. Formação de professores exagerada e avanços educacionais alardeados por Magalhães, segundo Motta (2003), que ao mistificar o real educativo e se referir à situação escolar no Congresso, justifica seu “sucesso” apoiando-se na aplicação do 15 % da Receita Estadual na Instrução, por parte do governo e do 8º. lugar defendido pelos Estudos Estatísticos do Estado na segunda Conferência Nacional de Educação. Embora em contra proposta a estes dados, o Maranhão ficasse aparecendo, no penúltimo lugar na Estatística Nacional publicada no Rio de Janeiro (SALDANHA, 1995).

A educação no regime de Intervenção de 1930 a 1934, seja com respeito à Instrução Pública no sentido geral, seja com respeito à formação de professores no particular, continuou com os mesmos problemas estruturais que até então se disseminavam pela terra timbira. A chegada do Estado Novo e o novo período interventorial até 1937, trouxe

⁶⁹ VIANA, Godofredo. Discurso pronunciado na nona sessão do I Congresso Pedagógico do Maranhão (1920).

⁷⁰ Lei n.º. 1284 de 31 de março, regulamentada pelos Decretos n.º. 1 141 e 1 142 de agosto de abril do 1927.

⁷¹ ALMEIDA, Magalhães de. Relatório apresentado ao Congresso Legislativo do Estado do Maranhão (1928, p. 14).

interesses e significados opostos para o território nacional. Se as mudanças políticas representaram para Minas a renovação de um movimento político, somente destinado a restaurar e inaugurar franquias constitucionais conspurcadas ou esquecidas numa constante conversão e, para Rio Grande do Sul com Vargas, uma espécie de indefinida renovação, para o Norte e o Nordeste, pela sua trajetória de exclusão, simbolizara uma revolução social, a liquidação de tudo quanto existia antes (MEIRELES, 2001).

Esse quadro situacional descrito anteriormente, perpassa por toda a Primeira República com um movimento salutar no campo escolar, com a criação e organização das instituições educativas, ampliação do número de professores e expansão dos saberes docentes. De outro, o quadro é recessivo e desestimulante por não constituir a Instrução Pública um todo homogêneo, não passando de uma reunião de escolas isoladas no interior do Estado e, os professores na sua grande maioria, buscando mais um emprego de sobrevivência do que a difusão do ensino ou o interesse coletivo (ANDRADE, 1984). Refletindo-se estes elementos estruturantes, nas práticas pedagógicas de aqueles que foram responsabilizados. Situação que sem dúvidas se reflete na produção e na circulação das materialidades escolares, na apropriação dos suportes culturais e, por conseguinte, no ato léxico e nas formas de representatividade. Circunstancias que “[...] passado meio século continuam presentes na política educacional maranhense”(MOTTA, 2003, p. 59) parecendo-nos o debate, ainda recente, quando analisados, os dados publicados por organismo nacionais e internacionais de avaliação do ensino brasileiro.

2.4 A leitura, o leitor e livro: entre novas materialidades e novos contornos

Na atualidade o aparecimento do computador nos tem possibilitado diferentes leituras de um mesmo texto deslocado de sua materialidade, por diferentes públicos e por meio de variadas formas de comunicação estabelecida em lugares distintos, propiciando-nos significar diferentes significações a um mesmo significante textual. O texto eletrônico, inevitavelmente lido de outra maneira, nos liberta para novas práticas, novas formas de apropriação do escrito e, novas posturas leitoras, desaparecendo as gestualidades regularmente expostas e as sensações do leitor, associadas ao manuseio do suporte cultural. Assistindo ao mesmo tempo, “[...] a mudança na técnica de produção e reprodução dos textos no suporte da escrita e na maneira de ler” (BELO, 2002, p. 29).

Em oposição ao determinismo tecnológico, nos apropriamos das palavras de Chartier ao reafirmarmos que as técnicas, não existem para além do que os seus produtores e utilizadores fazem delas. “Momentos que houve modificações profundas nos modos de fixar e transmitir os

discursos”(CHARTIER, 2003, p. 7). Práticas e técnicas sociais e culturalmente construídas por produtores, produtos e consumidores culturais; que embora, cada suporte, estrutura de transmissão e recepção da escrita afete profundamente os possíveis usos e interpretações do texto lido, este, sem materialidade e sem localização em sua representação eletrônica, “[...] pode atingir qualquer leitor dotado do material necessário para recebê-lo” (CHARTIER, 1994, p. 104).

Comunidades de leitores ou comunidades interpretativas que reagem frente a esta nova triangulação computador-hipertexto-leitor (ABREU, 1999), analisando para isso, a substituição da materialidade do livro pela imaterialidade dos textos sem lugar próprio, a oposição da livre composição de fragmentos indefinidamente manipuláveis à contigüidade imposta pelo objeto impresso e por último, a navegação de longa duração, que nega de certa forma, a percepção imediata da obra que se torna possível pelo objeto que a contém. Novo leitor que pode construir a seu modo conjuntos de textos originais, cuja existência, organização e aparência só depende dele (CHARTIER, 2002), podendo intervir, modificá-los, reescrevê-los e torná-los seus, navegando pelos “[...] arquipélagos textuais com margens movediças” (CHARTIER, 2003, p.38).

No que diz respeito à produção do livro, Sousa (2002, p. 1), comenta que:

Se no início de séculos [depois da Revolução de Gutemberg] se publicavam cerca de 10.000 livros por ano, hoje temos milhões de documentos científicos e técnicos publicados no mesmo período de tempo. [...] em 1750, duplicou-se pela primeira vez o conhecimento da humanidade desde os tempos de Cristo. Em 1900 repetiu-se o fenômeno. A seguir operou-se em 1950. Hoje o conhecimento humano passa para o dobro de 5 em 5 anos. Calcula-se que no ano 2020 essa duplicação ocorrerá cada 75 dias.

Caberia nos perguntar se agora, com estas mudanças de novos comportamentos e apropriações, mudanças tecnológicas e o acelerado crescimento na produção e circulação do livro, as escolas estão atualmente preparadas para estimular a leitura a partir das novas posturas a serem tomadas frente à hipertextualidade materializada nos novos suportes culturais? Sabemos se os professores conseguem ter uma visão holística da crise, que existe com respeito à formação leitora e às práticas culturais de apropriação? Indagarmos se a escola terá condições de apresentar um currículo que tenha todos os elementos complexos e heterogêneos que representem as necessidades reais dos seus alunos como indivíduos e, como produtores e produtos da cultura? Questionarmos se os conteúdos e as metodologias aplicadas no ensino e aprendizagem da leitura, estarão centrados nos interesses de todos os discentes e em sintonia com as novas tecnologias da educação?.

No Brasil, especificamente, o sistema educacional é amplamente contrastante, caracterizando-se pelo aumento do fracasso escolar produzido pela exclusão social. Segundo Candau (2002), existem índices que nos mostram as desvantagens que os negros e pardos estão com relação aos brancos. Dados do PNUD⁷² de 1996 demonstram que a população branca estuda em média 5,9 anos diferenciando-se dos negros e pardos em 3,3 anos, apesar da sua presença na população brasileira ser demograficamente expressiva 44,2% (4,9% de pretos e de 39,3% de pardos), caracterizados por constituírem a minoria, no que diz respeito, às relações de poder e do exercício cidadão, marginalizada social, cultural ou etnicamente com tendências ao fracasso no sistema educativo, portanto sem perspectiva de futuro. Com 53,9 milhões de pobres, o equivalente a 31,7% da população, o Brasil aparece em penúltimo lugar em termos de distribuição de renda numa lista de 130 países⁷³.

Apesar de que o Brasil de acordo com os dados do CERLAC⁷⁴, tenha produzido em 1996, 348 milhões de livros, ocupando o oitavo lugar em produção, – volume próximo ao alcançado pela produção francesa (413 milhões) e superior a países desenvolvidos como a Itália – e, que seja responsável por 53% da produção latino americana (BATISTA, 1999); nos resultados obtidos no Programa de Avaliação Internacional comparada - PISA⁷⁵, que analisa o desempenho dos alunos de 15 anos de idade, o Brasil continuou nas últimas posições, lendo-se em média 2.4 livros por ano, cifras muito baixa se comparada com o consumo *per capita* francês, sete livro no mesmo período.

Em 2002, a população de 15 anos e mais tinha apenas 6,5 séries completas, não concluindo a 8ª série do ensino fundamental obrigatório, não passando de 3,6 nas zonas rurais, motivando este quadro a uma profissionalização precária, “[...] num país de práticas leitoras tão precárias e de um sistema literário rarefeito” (ZILBERMAN; LAJOLO, 1996, p. 91). O SAEB⁷⁶, em 2003 revelara que cerca da metade dos alunos que chegavam à 4ª série tinha grandes dificuldades em leitura. Numa escala de 125 a 375, os alunos das escolas estaduais atingiram a média de 170; os das escolas municipais 161 e os das particulares 215, revelando como tônica geral ‘a deficiência’ no ensino, tanto nas escolas públicas, como nas particulares.

⁷² Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

⁷³ Estudo do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), divulgado pelo ministro do planejamento, Paulo Bernardo, 2006.

⁷⁴ Centro Regional para o fomento do livro em América Latina e o Caribe.

⁷⁵ Verificar informações no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.

⁷⁶ Sistema de Avaliação da Educação Básica.

Se nos referimos particularmente a São Luís do Maranhão⁷⁷, a realidade é mais alarmante. Em primeiro lugar, por pertencer ao Norte e Nordeste do país, tradicionalmente discriminado e excluído na sua generalidade pelo Sul e o Centro Oeste e em segundo, por estar ainda no século XXI, comandado pelas oligarquias enraizadas no poder por mais de 40 anos.

Contemplando o índice de desenvolvimento humano (IDH)⁷⁸ do Brasil que é de 0,766, o Maranhão tem o pior índice de desenvolvimento humano do país, 0,636 para 0,656 no Piauí, Estado vizinho. Segundo o IBGE, 27 municípios com menor renda *per capita* são maranhenses. Das cem cidades brasileiras com menor renda, 83 estão localizadas neste Estado, que apresentam a menor média de escolaridade; 3,6 anos, para 6,4 anos da média nacional. A taxa de analfabetismo atinge 22% da população com mais de 10 anos de idade. No fim de 2002, apenas 58, dos 217 municípios ofereciam ensino médio. Nos resultados do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem, os participantes no 2006 obtiveram médias de desempenho iguais a 36,90 na parte objetiva da prova e 52,08 na redação, numa escala que vai de 0 a 100, obtendo os piores índices⁷⁹.

Resultados que ao apontar um Maranhão, culturalmente considerado um dos Estados de maior conservação da tradição, avaliado pela UNESCO, quando da candidatura de sua capital São Luís, como Patrimônio da Humanidade, pela sua estrutura arquitetônica, suas riquezas naturais e preservação de seus costumes, crenças, festejos, ritmos e danças que caracterizam o Brasil colonial; também denunciam seus problemas educacionais, onde o nível cultural do povo do nordeste, sua integração no processo de alfabetização, a continuidade dos estudos de suas crianças, jovens e adultos, o desenvolvimento humano e o direito à educação presente na Constituição Federal, estão em ampla desvantagem em relação ao resto do país. “Não precisando queimar livros para matar a nossa civilização; precisamos apenas não lê-los por uma geração” (PETER J. L. FISCHER apud CRAMER; CASTLE, 2001).

A reflexão sobre as concepções, avaliações e critérios sobre as práticas leitoras, a formação do leitor e as apropriações das materialidades culturais dos(as) professores(as) em foco, partindo das suas narrativas, em espaços e tempos diferentes, nos tem dado um aval para podermos desvelar, interpretar e compreender, se os mesmos têm manifestado novas posturas estratégicas e procedimentos inovadores que auxiliem na (re)significação dos protocolos de leitura (CHARTIER, 2003) e das diferentes materialidades de suporte. Reflexão que ao visar os diferentes momentos educativos em que estes(as) professores(as) têm sido sujeitos atuantes, seja na sua formação intelectual, seja na profissional nos ajudará a entender a natureza dos novos procedimentos adotados

⁷⁷ Artigo ‘Carta capital’ publicado na revista Seu País, 2005.

⁷⁸ Índice de Desenvolvimento Humano, medido numa escala de (0 a 1), quanto mais próximo de 1, melhor será a vida da população.

⁷⁹ Verificar o site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.

nas situações de leitura (GOULEMOT, 1996), na escolha dos textos e nas estratégias adotadas no comportamento leitor.

Sabermos se desde o campo de ação, eles têm-se esforçado por refletir, criar e recriar, conhecendo a realidade em que têm estado inseridos, compartilhando e compreendendo o cotidiano dos seus alunos; novas práticas, estratégias de ação e ambientes favoráveis que resultem inovadores no processo de ensino e aprendizagem da leitura e, na manipulação, interação e convívio com estes objetos culturais. Práticas concebidas, reformuladas e extraídas da sua criatividade, da sua experiência educativa e de sua interação com a cultura local de sua sala de aula. Cultura escolar que se faz específica por seus contornos, particularidades e conotações. Novas estratégias e procedimentos, que dependem mais da visão de mundo (GOFFMAN, 1985) e da sua imaginação com respeito a seu campo atuante como professores(as) leitores(as) e como formadores(as) de leitores, que dos próprios artefatos tecnológicos em si. “O limite da inovação é, apenas, o limite da imaginação, e a capacidade de transgressão e de romper com a rotina as qualidades mínimas requeridas pelo ato de inovar” (FINO, 2003, p. 3). Mudanças na rotina do processo de ensino e aprendizagem da leitura, na formação leitora e na concepção e crenças no ato de ler dos sujeitos envolvidos, que tenham possibilitado a estes(as) professores(as), criar e transgredir os modelos já pré-estabelecidos, sedimentados, regulados e aprovados.

O questionarmos o porque algumas pessoas lêem e outras que sabem ler preferem não fazê-lo? O porque algumas pessoas usam a leitura como fonte de informação e prazer para toda a vida e outras após completarem sua educação formal, raramente o fazem? O refletirmos sobre o que as escolas e os(as) professores(as) têm feito para promover uma leitura prazerosa e não obrigatória?

Quais mecanismos têm criado para trabalhar sobre novas visões do ensino e aprendizagem da leitura, a partir de práticas inovadoras e, não unicamente, do treinamento tradicional de habilidades pragmáticas, baseadas nas atitudes cognitivas, visando a resolução de problemas nos exames classificatórios?. Estas seriam umas das tantas perguntas que nós pesquisadores nos fazemos. Questionamentos que nos orientem na procura paralela de alguns vestígios ou respostas em práticas anteriores,

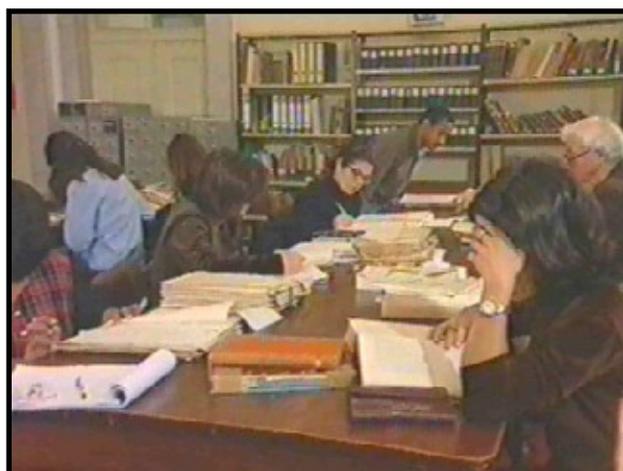


Figura 13 – Sala de Leitura
Fonte: (www.google.com.br)

de professores(as) antigos(as) e em contextos diferentes que de alguma forma na comparabilidade destas histórias de vidas como leitores e como formadores de leitores, considerando as suas

individualidades e as variações históricas de suas formações, nos ressaltem a disparidade das suas “utensílagens mentais” (CHARTIER, 2003), esclarecendo-nos e contestando-nos sobre o porque desta realidade situacional, com respeito à aliteratura, às práticas leitoras e à formação do leitor.

Se para Cramer e Castle (2001), a aliteratura, pode ser atualmente um problema maior que o analfabetismo, parecendo cada vez mais evidente, que os principais impedimentos à alfabetização não são de natureza cognitiva, podendo-se traduzir esta, “[...] na falta de hábito da leitura, especialmente em leitores capazes que preferem não ler” (CRAMER e CASTLE, 2001, p.14), leitores(as) que não apresentam dificuldades para aprender, mas não o desejam. Para Kline (2001) existe um falso analfabetismo irreversível, se analisados a quantidade de papel com mensagens impressas⁸⁰ destinadas às lixeiras. Na realidade para este autor, o que está mudando, é o que se está lendo e o por que se está lendo.

Por outro lado, a não preocupação dos(as) professores(as) com as crenças do(a) aluno(a), as atitudes, os motivadores externos e o estado emocional como fatores que influenciam a intenção de ler e os comportamentos causalmente ligados com o ambiente do leitor ou com sua estrutura social, faz da prática leitora, uma atividade decodificadora, mecânica e não significativa⁸¹ (McKENNA, 2001).

Se o inovar sobre as práticas tradicionais do ato de ler, para alguns autores, se baseia em focalizar não só os aspectos cognitivos, mas em considerar os aspectos afetivos e que estes sejam tratados de forma organizada, visando o cultivo do amor pela leitura (CRAMER; CASTLE, 2001), para outros, o optar por ler é muito mais importante que o gostar de ler (KLINE, 2001), constituindo-se esta uma escolha circunstancial, onde o quê lê? por que lê? e o como alguém lê?, é muito mais importante do que se lê ou quando lê, já que o amor pela leitura, “[...] não é a única área na esfera afetiva, nem explica a maioria de nossas razões cotidianas para ler” (KLINE, 2001, p. 25).

O dominar o papel da atitude⁸² como agente causal no ato da leitura ou no período que a pessoa aprende; o relacioná-lo com o papel proposto pelas normas subjetivas ou as crenças e expectativas mantidas por pessoas significativas no ambiente do leitor; e por último, o acréscimo da intenção de ler e da importância dos fatores internos e externos nessa intenção; não são suficientes para justificar muitos comportamentos, em especial, aqueles que necessitam de habilidades e de interações sociais segundo o pensamento liskaniano⁸³. Afetando desta forma, a atitude

⁸⁰ Em detrimento dos profetas do nirvana eletrônico que continuam a ver uma sociedade sem papel (KLINE, 2001).

⁸¹ Olhar os modelos expostos por Mathewwson (1994), Ruddell-Speaker (1985), Fishbein e Ajzen (1975,1980, 1989), revisão de Liska (1984) expondo as formas de aquisição de atitude de leitura (McKENNA, 2001).

⁸² Predisposição condicionada a responder de uma maneira consistentemente favorável ou desfavorável com relação a um determinado objeto (McKENNA,2001).

⁸³ Pensamento expresso no modelo de Liska (1984), que (re)significa as formas de aquisições das atitudes de

diretamente; isto é, o comportamento sem ser medido pelas intenções. Por outro lado se na visão de Mckenna (2001), a intenção de ler do aluno se dá por suas crenças e pelas expectativas do professor, e o conhecimento da expectativa deste último, penetra no conjunto de crenças normativas do aluno, estas crenças⁸⁴ que estão casualmente relacionadas com o desenvolvimento da atitude, se faz necessário e importante; entendê-las, influenciá-las e modificá-las (MCKENNA, 2001), encorajando o aprendiz a desenvolver a autoconfiança, sua independência e uma disposição para aprender.

Conhecer as crenças proeminentes de um aluno a partir da sua classificação sobre as varias afirmações com respeito à leitura ou deduzindo finalizações de seus comentários abertos sobre o tema em questão, seria uma prática inovadora que mais que interpretar os conceitos e as atitudes do docente num contexto determinado, ajudariam ao professor a transformar essas crenças: enfraquecendo-as ou eliminando-as, introduzindo novas crenças em relação ao ato praticado de leitura ou mudando a forma como o estudante avalia os atributos desta prática, onde de fato, é “[...] o conjunto de análise da realidade, sobre a qual se pretende agir, e a visão da realidade que se pretende criar, o detonador de mudanças” (FINO, 2003, p.3), residindo esta inovação, não nos artefatos tecnológicos, mas fora deles.

Mudanças que para ser concretizadas, o professor deve ter presente os fatores que afetam o desenvolvimento da atitude de leitura, refletindo sobre o papel que estas crenças do leitor exercem sobre o ato de ler e seus resultados, sobre o próprio ato de leitura e, sobre as expectativas sociais dos outros e a motivação para ajustar-se a elas, sejam em situações de aprendizado cooperativo, sejam em programas de envolvimento parental ou de tutela, redesenhando o contexto em que a tecnologia será utilizada a partir de sua experiência e criatividade. “A influência da cultura, da família, do grupo de iguais e de outros fatores ambientais, leva a crenças sobre o quanto a leitura é valorizada pelas pessoas” (McKENNA, 2001, p. 44)

As competências dos professores, as considerações afetivas e suas atitudes em relação aos alunos são os fatores mais importantes que influenciam o desenvolvimento de sua formação leitora, independentemente do que as crianças trazem de casa, devendo elas, “[...] experimentar o sucesso, especialmente quando estão aprendendo a ler” (DWYER, J; DWYER, E., 2001, p.83). Leitura, que ao mesmo tempo em que é observadora, é participante, denunciando uma diferença quando as atividades são realizadas pelo próprio interesse dos discentes⁸⁵ ou realizada devido a

leitura. (MCKENNA, 2001)

⁸⁴ Descritivas –observação pessoal direta–, deduzíveis –conclusões lógicas– e, informativas –adquiridas de fontes externas–, (FISHBEIN e AJZEN 1989 apud McKENNA, 2001).

⁸⁵ Atividades paratéticas

recompensas externas⁸⁶ (NELL, 2001), no local da sociabilidade do ato de ler (SILVA, 2000).

Para Sousa (2004, p.159) o professor que se define por inovar sua prática é levado:

A sair do espaço particular que a autonomia lhe dá, a romper o status que ela consegue distanciar-se do objetivo presente, aqui e agora, e assumir uma atitude crítica projetando-se sempre no futuro. É capaz de fazer a avaliação do meio social onde se integra sem ter medo das reações dos que a envolvem. Considera-se uma pessoa criativa, com projetos, com imaginação... concebe-se participando na transformação progressiva do seu meio, não criticando apenas por criticar, porque a sua crítica é sempre acompanhada de capacidade de mudança.

Professores que quando forçados a ter que escolher entre o encontro da leitura afetiva e estruturar os aspectos da alfabetização, isto é, escolher entre o promover atitudes positivas e enfatizar o desenvolvimento das habilidades; estas últimas, se fazem quase sempre as mais importantes. Na realidade, são as atitudes em relação à alfabetização que deveriam ser, *o outro* do planejamento e das atividades do ensino e aprendizagem da leitura como estratégia de mudança e de criatividade, tendo como resultado “[...] um ambiente onde os alunos se entregaram aos seus trabalhos com um grau de motivação intrínseca muito elevado, a ponto de dispensar qualquer tipo de apelo ou de encorajamento” (FINO, 2001, p.9). Mudanças na prática pedagógica do professor como facilitador, tendo expectativas positivas sobre o potencial do docente, como também, mudanças no comportamento do aluno frente à materialidade impressa e a sua apropriação ou reapropriação (CHARTIER, 2003). “Se ensinarmos uma criança a ler, mas se não desenvolvemos o gosto dela pela leitura, todo nosso ensino é em vão. Teremos produzido uma nação de ‘alfabetizados analfabetos’, aqueles que sabem ler mas não lêem” (HUCK, 1973, p. 203 apud HEATHINGTON, 2001, p.221), ou produzidos aqueles que sabendo ler, não sabem por quê, quando ler, ou o que ler.

Os professores devem considerar as vidas de seus alunos e começarem a entender o por quê alguns deles, não podem responder no mesmo ritmo de outros. Tratem de mudar a visão sedimentada que eles têm sobre o conceito de leitor relutante ou reticente, e substituí-la por leitor desmotivado, compreendendo que discentes fracassados na leitura, não necessitam de ser culpados, e sem de ser ajudados, a terem sucesso no ato de ler. Refletirem, que se estes alunos não têm conseguido aprender, foi porque eles, como professores e formadores de leitores, não têm cumprido o seu papel e não os têm ensinado. Seguindo constantemente padrões inúteis nas suas práticas e tendo ignorado totalmente as suas necessidades, já que um dia, estes não-leitores, estiveram dispostos e acreditaram que poderiam ler, alunos que “[...] sempre quiseram ler, ainda querem, simplesmente se pudessem fazê-lo” (SCHULTZ, 201. p. 246). Uma mudança de critérios, ações e reflexões dos(as) professores(as) leitores(as) e formadores(as) de leitores(as), uma mudança nas

⁸⁶ Atividades téticas.

práticas e nos procedimentos adotados na sala de aula no ato de ler, seria parafraseando Elias (1994), dar um golpe de mestre no tabuleiro societal e cultural destes discentes e nas situações de leitura que os mesmos se encontram. Tendo como resposta, um contra golpe que vire o jogo, transformando, sejam leitores relutantes ou desmotivados, sejam os não-leitores ou os aliterados; em leitores para toda a vida.

Os professores paralelamente às análises das crenças dos alunos de sua sala de aula, devem examinar num processo *continuum* suas próprias crenças sobre o ensino da alfabetização. Crenças vindas de muitos eventos e de muitas fontes passadas: o como foram ensinados na escola enquanto crianças, como foram educados para ensinar por seus professores no magistério, como foram treinados por seus professores monitores e o como aprenderam a ensinar por sua própria conta. Crenças derivadas de suas experiências e de suas vivências no plano educativo, refletidas nos comportamentos e formando a base do papel que eles desempenharão no incentivo das atitudes em relação à alfabetização. Crenças sobre práticas inovadoras no ensino e aprendizagem da leitura e na formação leitora dos alunos que serão concebidas e significadas, não pela tecnologia imposta, mas pela experiência pedagógica e o desejo de transgressão do professor ao criar novos ambientes e novas estratégias que valorizem o conhecimento anterior dos seus alunos, respondam a suas necessidades e propiciem novas alternativas de compreensão e entendimento. Crenças negociadas e contestadas, num *spannungsgleichgewicht*⁸⁷, nas situações de leitura com os atores envolvidos no ato de ler, expressadas e materializadas na práxis educativa. Lugar onde nós nos tornamos aprendizes literários “[...] descobrindo como tomar nossas próprias decisões enquanto observamos atentamente os comportamentos de leitura e escrita do professor” (GRAVES, 1990 apud CASTLE, 2001, p. 167). Afirmção que contribui para a configuração atual das práticas leitoras no cotidiano escolar.

⁸⁷ Equilíbrio de tensões, conforme Elias (1994).

CAPÍTULO III

PRÁTICAS LEITORAS NO MARANHÃO: ENTRE LINHAS E HIATOS DE MEMÓRIAS



Ao contar sobre suas vidas, os professores e professoras entrevistados(as), passam das recordações às palavras e das palavras às recordações num vaivém de sentimentos, contando e recontando o mesmo acontecimento de diferentes maneiras, orientando-se pelo presente, e procurando o que este presente lhe mostra. Isto nos levou a registrar como pesquisadores, diferentes relatos das histórias de vida e das práticas leitoras, selecionar situações questionadoras no período abrangido por este estudo e, por último, tentar a reinterpretção dos acontecimentos já interpretados nos discursos de quem se faz ator atuante neste processo de investigação, onde a história “[...] geralmente depende dos olhos e da voz de outrem: nós a enxergamos através de um intérprete que se coloca entre os acontecimentos passados e a nossa compreensão dos mesmos” (LOWENTALL, 1998. p.113). Memórias de leituras, nas quais adotamos ciclos de entrevistas com caráter progressivo, tentando interpretar a reconstrução das histórias de vidas, os atos léxicos dos professores(as), as apropriações do escrito e as representações dos docentes-leitores nas diferentes situações de leitura e nas específicas e singulares práticas pedagógicas e formas de lidar com o lido na formação de novos(as) leitores(as), partindo dos micro-temas ou micro-histórias em duas lógicas paralelas: a própria memória do narrador e a nossa, ligada à investigação (MEIHIM, 1996).

Neste capítulo, procuramos, a partir dos relatos coletados dos(as) antigos (as) professores(as) que atuaram no período investigado, retomar algumas questões, para lembrar ao leitor de como foi feita a pesquisa, de como foram localizados os sujeitos, as formas de lidar com a timidez de alguns falantes e a estratégias que fizemos uso, para poder desconstrair o ambiente. Por outro lado, mostrar o tratamento dos dados e, a análise dos discursos sintéticos posteriores, não esquecendo que o resultado representa o encontro de duas pessoas, dois olhares, duas histórias, a do entrevistador e a do entrevistado (CHARTIER, 2003). No nosso caso, em alguns momentos e com alguns docentes, a utilização da técnica de grupo focal foi imprescindível, promovendo diversos encontros com as professoras, garantindo a interação entre elas e entre nós, num processo reflexivo onde cada um abordava a temática exposta de diferentes ângulos, dependendo da formação e da prática singular de cada docente, o que nos auxiliou a tomar o espírito do grupo num campo de ação no geral, e as expectativas e as experiências no particular, ainda que as aventuras individuais se fundam sobre uma realidade complexa, feita de entrecruzamentos e temporalidades múltiplas (CERTEAU, 1994).

Das entrevistas realizadas, oito aconteceram com professoras e uma com professor. A localização de um número maior de professores foi um tanto difícil, pela feminização do Curso Normal que desde sua criação, explicitamente se observa nas reformas de 1895, quando Benedito Leite aumenta os vencimentos dos formados tratando de integrar professores na profissão, até o surgimento da Escola Normal Primária Rosa Castro, que na década de 1930 termina implantando o

ginásio, só feminino. Responsabilizando-se “[...] por parte do professorado, no interior do Estado, nas décadas do 20 a 50” (MOTTA, 2003, p.70).

Pelo Estado do Maranhão ter sido um panteão helênico de referências e os gigantes da velha Atenas pertencerem a um capítulo grego da história maranhense (MARTINS, 2006), para garantirmos uma melhor compreensão da trajetória dos(as) professores(as) em estudo como herdeiros da tradição mitológica, e ao mesmo tempo conservá-los no anonimato, optamos por aventurar-nos num vôo imagético e legendário, fazendo jus a nossa história cultural e intelectual, nominando estes docentes-leitores e formadores(as) de leitores(as) com pseudônimos, provindos das divindades pré-helênicas, sejam de deuses, sejam de heróis ou simplesmente nomes de homens e mulheres; pequenos mortais.

Sujeito (1): **ATENAS**, nasceu em 1914, na cidade de São João dos Patos, onde aprendeu a ler em casa. cursou o primário em Grupo Escolar e o Normal no Colégio Rosa Castro. Exerceu o magistério em São Luís.

Sujeito (2): **MNEMÓSINE**, nasceu em 1912, na cidade de São José de Ribamar. Aprendeu a ler com os pais e depois na escola primária Dona Benedita Caldas e no Grupo Escolar Antonio Vieira. Estudou no Colégio “Rosa Castro” e exerceu o magistério em São José de Ribamar e em São Luis.

Sujeito (3): **AFRODITE**, nasceu em São Luís, em 1909, iniciou sua aprendizagem na escola particular Floripes Rayol do Livramento e no Grupo Escolar Enedina Leite. cursou o Normal na Escola Rosa Castro. Exerceu o magistério em Rosário e em São Luís.

Sujeito (4): **TÁLIA**, nasceu em 1917, na Cidade de Penalva. Aprendeu a ler com professora particular. cursou até o ginásio e exerceu magistério primário até a aposentadoria. Exerceu magistério em Penalva.

Sujeito (5): **NEREIDA**, nasceu em 1918, em São Luís. Aprendeu a ler em escola doméstica (consideradas aqui as escolas que funcionavam no interior das residências com professores que ensinavam a ler, escrever e contar). cursou até o quinto ano e não continuou o estudo por falta de condições financeiras. Retomando os estudos no Curso Normal. Atuou como professora primária até a aposentadoria.

Sujeito (6): **CLIO**, nasceu na Cidade de Rosário em 1923. Aprendeu a ler em casa com familiares. Não cursou o ensino Normal e atuou como professora das primeiras letras em uma Escola Paroquial no seu local de origem.

Sujeito (7): **ÍRIS**, nasceu em 1920, na Cidade de Caxias, onde aprendeu a ler e escrever no Grupo Escolar João Lisboa e o Normal no Colégio Caxiense. Exerceu a docência como professora de apoio em aulas particulares em casa.

Sujeito (8): **SELENE**, nasceu em 1917, na Cidade de Paço do Lumiar. Estudou em grupo escolar e cursou o ensino normal. Exerceu o magistério nessa localidade.

Sujeito (9): **APOLO**, único representante do sexo masculino. Nasceu na cidade de Pinheiro, em 1910. Aprendeu a ler e escrever em escola doméstica e depois continuou no grupo escolar. Estudou no Seminário de Santo Antonio. Trabalhou na educação de Pinheiro por vários anos.

Para uma melhor análise das narrativas, dividimos os relatos em categorias empíricas, que foram emergindo das falas das professoras e do professor.

- a) **Formação leitora**, objetivando resgatar as marcas primeiras das “práticas lentes”, nas situações de leitura e seus reflexos nas apropriações e representações do lido;
- b) **Educação e formação leitora escolar**, tentando discernir na dialogicidade dos docentes-leitores, as primeiras experiências do ato léxico no espaço escolar e não-escolar, suas avaliações e concepções;
- c) **Formação como professor**, procurando cruzar as temáticas especializadas com as ações verbais e não-verbais dos docentes-leitores, tratando de estabelecer uma ponte entre a formação leitora do professor, a sua visão como formador do(a) novo(a) leitor(a) e seus reflexos na suas práticas de ensino e aprendizagem da leitura;
- d) **Atuação como professor**, desvelando através de seus depoimentos *o como* estes professores(as) leitores(as) participaram e interviram no processo de formação do comportamento leitor de seus alunos, incentivando novas práticas leitoras em diferentes situações de leitura.

3.1 Formação leitora

As práticas leitoras iniciáticas dos sujeitos pesquisados, na sua generalidade, se originaram e desenvolveram, no âmbito familiar e escolar. Aqueles que aprenderam no ambiente familiar sob a influência dos pais, de irmãos mais velhos ou de pessoas agregadas à família ou fora desta, com conhecimentos rudimentares ou não, do ler, do escrever e do contar, tiveram menos problemas ao ingressarem na escola que aqueles que provem de famílias ou contextos onde os sujeitos são completamente analfabetos. Mas, ainda assim, nem todos os que conseguiram entrar no espaço escolar com noções de leitura e, mesmo exercendo o ato léxico, deixaram de ter dificuldades, na permanência e término do ensino primário. Se por um lado, no contexto familiar onde os sujeitos alfabetizados e com uma prática leitora mais consistente, exerceram uma influência mais marcante

de que nas situações inversas, o desenvolvimento das práticas leitoras e mesmo do ensino da leitura na sua globalidade, dependia de outros fatores que não só se justificam pelo grau de alfabetização ou não, na educação familiar ou primária.

Para Chartier (1996, p. 20), “[...] as formas de ler, não estão separadas de maneira alguma das práticas escritas”, as quais impõem uma ordem, uma postura e uma atitude de leitura. A apropriação dos textos pelo leitor, implicam sempre a consciência de que a possibilidade de leitura efetua-se por um processo de aprendizado particular, de que resultam competências muito diferentes, dependentes de múltiplas determinações, sejam elas objetivas ou, subjetivamente objetivadas, de caráter plural ou pessoal (CERTEAU, 1994). Ao determos nos sobre as dificuldades do aprender a ler, nos diferentes cenários, ainda que com atores semelhantes e temas congruentes, as problemáticas que emergem nos relatos memorísticos dos professore(as), as vezes chegam a ser contraditórios e conflitantes. Se para Atenas o fato que sua mãe fosse analfabeta e poucas vezes recebesse ajuda para realizar os deveres, não a impedia de ter a escola como referencial, ao ter consciência de que somente através do estudo seria possível contornar o estágio de pobreza que a família se encontrava esforçando-se continuamente a superar obstáculos com a leitura, com a escrita e com o cálculo. Para Mnemósine, acostumada a transitar entre livros e práticas leitoras principalmente pelas poesias feita pelo pai, lidas quase sempre, sua referência não deixava de ser sua avó paterna. Não pelos ensinamentos do lido, mas pela sua história de emancipação leitora e de procura incessante do saber escrever. Para esta professora, se seu pai a ajudava a declamar com força e sentimento e a memorizar as histórias e as poesias, corrigindo-lhe a entonação, o ritmo, a musicalidade fato que lhe ajudou a entrar na escola e a destacar-se sempre como uma excelente aluna. Foi a história de sua avó contada pela sua mãe, seu pai e pela própria, que sempre guardou como exemplo e foi o que a levou a saber que iria ser professora.

Atenas, diferentemente de Mnemósine, criada pela mãe em São João dos Patos e separada do pai, é semi-alfabetizada por uma madrinha de crisma aos seis anos, tendo contato direto com o lido, nas leituras coletivas que aconteciam na Igreja. Leituras que por sinal eram em Latim. Posteriormente vai conviver com as tias na Cidade de Floriano, Estado do Piauí, apresentando muitas dificuldades para estudar na escola, seja na ordem dos livros, seja pela sua condição socioeconômica. Seu pai procedente de Pastos Bons e ajudante de cartório, não podia fazer muito pela sua instrução. *“Tinha muita vergonha de ir à escola, a roupa quase se desfazendo. Tinha que chegar do colégio e lavá-la devagar sem torcer, para poder esticar seu tempo, mas por outro lado, queria ter uma vida melhor, e sabia que isso era transitório”*. Atenas, nos conta, nos seus depoimentos, como a tia a obrigava e exigia dela a melhor nota da turma, ainda que jamais se sentasse com ela para dar qualquer ajuda, sendo não-analfabeta. A única oportunidade que tinha de

estudar era na casa de uma amiga do bairro de melhor condições financeiras, compartilhando também suas brincadeiras de criança. Entre as preferidas, esta professora nos contou, que estava aquela de fingir-se de gente grande, entrando às escondidas na biblioteca do pai da amiga e pegando alguns livros, para brincarem, lerem e às vezes se contarem histórias.

A quantificação da produção, presença e circulação de livro, ainda que nos remeta aos estudos sobre a história do impresso, não basta para realizar-se um estudo profundo da leitura e das práticas leitoras, onde o sujeito-leitor se encontra sempre em não-lugares, ausente a esta análise (CHARTIER, 2003). A proposta da presença obrigatória dos leitores, se se pretende desvelar uma história do lido em sujeitos plurais ou singulares, não-ideais pela concepção dos autores e sem bem reais, através de quadros memorísticos, de relatos ou de acontecimentos, faz-se necessário compreender, as múltiplas utilizações do ato léxico, os manejos do escrito e as diversas formas de apropriações das materialidades culturais por distintos grupos ou indivíduos. Associar, segundo Certeau (1988), o conhecimento sobre a presença do livro e das maneiras de ler, tomando parte a materialidade dos livros e a corporalidade dos leitores, onde ao mesmo tempo que “[...] o sentido do texto é aquilo que garante a possibilidade da leitura; a leitura é a captação ou apropriação desse sentido” (LARROSA, 1999, p. 119).

Ainda que nosso foco de ação seja nas primeiras décadas do século XX, o estarmos trabalhando com as memórias deste(as) professores(as), quase sempre os seus pronunciamentos nos aludem a o que era a leitura, o leitor, o livro, as apropriações e as representações do sujeito-leitor, no século XIX. Entrevista que no caso de Mnemósine, sobre a prática leitora de sua avó, a entrevistada nos dá a possibilidade de compreendermos o modo pelo qual as mulheres liam no século XIX, ou quiçá, as estratégias que utilizavam para aprenderem a ler e escrever e como o exercício do domínio masculino era um dos fatores impeditivos, por acreditarem, certamente, que a mulher deveria exercer somente as atividades domésticas e receber os ensinamentos para tal fim.

A avó de Mnemósine, aprendeu a ler e a escrever escondida no banheiro, de tudo e de todos. Na localidade onde a sua família morava não tinha escola, reproduzindo o início de uma leitura e uma escrita rudimentar na própria casa, sem o consentimento do seu avô. Ele morreu muito cedo, mas nunca soube de suas práticas. O não saber ler e escrever dela, facilitava a convivência de ambos, já que o avô tinha liberdade de deixar qualquer papel, carta ou recado comprometedor em qualquer canto da casa. Fato que não acontecia, porque ela sempre sabia de tudo, mas ainda assim, permanecia calada e assim foi até o final do casamento. Práticas da avó, que foram ensinadas ao seu pai e transmitida para a filha e destas as seus descendentes, quando nos relata que desde muito cedo o livro passara a fazer parte da educação familiar, iniciada com os clássicos da literatura infantil e com o escutar histórias, contadas pelos adultos antes de dormir.

Naquela época as famílias entendiam que moças não tinham que estudar, não deveriam saber ler, nem saber escrever [...] quem ensinou a ela foi um homem chamado Felisberto, que na época cuidava do sítio onde ela morava e dos negócios com meu avô e depois com meu pai. [...] Ele ensinava para ela e ela se trancava no quarto nos fundos da casa, especificamente no banheiro, quando meu avô saía para cuidar dos negócios e, com papel de embrulho praticava a escrita.

Abrantes (2004), se refere à proibição da educação feminina do século XIX, por parte dos homens e, inclusive das mulheres pouco letradas que não se aplicavam ao estudo e dada à condição de ignorância em que viviam, não sentiam nenhuma necessidade do sujeito feminino se alfabetizar. Bastava para a mulher “[...] o aprendizado da costura e trabalhos domésticos, uma vez que se aprendessem a ler e escrever, teriam os meios para estabelecerem correspondências amorosas, o que era visto como um grande perigo para a honra feminina” (FLORESTA, 1989, p. 67). Não escapando dessa mentalidade patriarcal e desses condicionalismos em contra da leitura, da escrita e da instrução feminina, nem a primeira romancista maranhense Maria Firmina dos Reis, a qual no prólogo de seu livro nos adverte do pouco valor de seu romance “Úrsula”, “[...] porque escrito por uma mulher, e mulher brasileira de educação acanhada e sem o trato e conversação dos homens ilustrados, que aconselham, que discutem e corrigem, com uma instrução misérrima, apenas conhecendo a língua de seus pais, pouco lida, o seu cabedal [era] quase nulo” (REIS, 2004, p. 13).

Neste apanágio de eloquências podemos observar como o leitor, neste caso mulheres, independentemente das formalidades criadas em sociedades distintas, criam panoplias de estratégias e práticas desviancionistas de apropriação (CHARTIER, 2003), instaurando a pluralidade e a criatividade. “Contextos de usos que colocados na sua relação com as circunstâncias, remetem aos traços que especificam o ato de falar, de agir e de escrever”(CERTEAU, 1994, p. 96). Trajetórias indeterminadas que são produzidas por consumidores caracterizados, como produtores desconhecidos de suas práticas leitoras, poetas de seus negócios e inventores das suas trilhas de apropriação e representação (LARROSA, 1999). Trilhas, que na visão de Certeau (1994, p. 97), são “[...] heterogêneas aos sistemas onde se infiltram e onde esboçam astúcias de interesse e de desejos diferentes”.

Se analisarmos a história de Íris com respeito a sua formação leitora, sua mãe, constitui o ponto de referência global de suas caças furtivas (CERTEAU, 1988); ainda que apareçam três eixos de natureza diferentes na sua formação leitora e nas formas de apropriações do lido. Sua mãe, leitora incondicional, embora não tivesse concluído o primário, lia muito para ela e para suas irmãs. Tinha aprendido com o pai – seu avô–, que apesar de ter morrido muito cedo, lhe ensinou desde pequena os rudimentos da leitura e da escrita. O pai de Íris, pequeno pecuarista, “[...] só assinava o nome, embora fosse o maior contador de histórias que já conheci! [...] , gravava tudo de memória, me contava antes de dormir e ao dia seguinte me perguntava se tinha gostado, ajudando-me a

reconstruir o que tinha falado”, terminando com a influência de sua irmã mais tarde; professora, “[...] mão de ferro. Implicava muito com os estudos, queria que nos tornássemos independentes. Era como se fosse uma segunda mãe”.

Tália, outra professora entrevistada de família interiorana com poucas condições, semelhante ao contexto sócio cultural de Atenas, no que se refere a sua história de pequena leitora, difere em grande parte desta última, quando lembra do seu pai, lavrador de Penalva, que com muito esforço tinha aprendido um pouco, a ler e a escrever de forma autodidata. *“Meu avô se bem que não tinha condições, nunca se esforçou para que meu pai estudasse [...] Meu pai muito novo pegava recortes do jornal velho ou de livros que encontrava no lixo, segundo nos contava, e colava as letras para mostrar para uma vizinha que corrigia os erros”,* aprendendo aos poucos a assinar seu nome e a ler com dificuldades. Nos seus depoimentos saudosos e nostálgicos comentados no grupo de professoras, quando da realização das entrevistas coletivas, surge a situação local, lembrada como o lugar que não tinha escolas. Zona Rural desprovida de um lugar escolar, onde o ler e o escrever, eram privilégio de poucos. Sua formação leitora, se por uma parte se deve ao juramento que seu pai fez de possibilitar que todos seus filhos aprendessem a ler e a escrever, realizando o sonho que ele jovem nunca conseguiu; pela outra, se revela com os ensinamentos de uma parteira, *“[...] que pegava as crianças e as ensinava. Como não tinha escola ela nos ensinava em qualquer lugar, contando com ajuda reforçada das famílias do povoado”.* Ensino que acontecia todos os dias depois de trabalhar no campo, sempre que não chovesse, à luz de lamparina. Seu pai aproveitava e fazia exercícios em papel de embrulho passado por essa senhora, *“[...] ele copiava os livros. Os livros eram pouco, 2 ou 3, e ele copiou um mesmo livro duas vezes”.* Situação que fez com que desde criança o pai, principalmente, desenvolvesse em todos os filhos e filhas o interesse pelo estudo e *“[...] para isso não mediu esforços [...]”.* Segundo Tália, seu pai, com o tempo aprendeu a ler e escrever melhor, copiando tudo o que estava nos livros, deixando-lhe de lembrança seu último livro copiado, que terminou perdendo, sem saber como.

Com isso questionamos sobre qual o significado das famílias no desenvolvimento da leitura dos filhos? O papel que realizam as comunidades de leitores, maus-leitores e não-leitores, no estímulo pela leitura e pelas formas de apropriação e representação do lido? As formas que o ambiente contextual e interativo repercute na dialogicidade sobre o escrito por ler ou, o escrito lido, numa via de mão dupla onde quem pergunta, quem responde e quem escuta, ainda que *fora-da-conversa* e como ator coadjuvante, num grupo qualquer, chega a interessar-se e entrar nos comentários ainda que circulares e evasivos? Até que ponto o contexto socioeconômico repercute ou não, na formação leitora, nas práticas lentes e na construção de novas crenças e atitudes ante o lido? São questões que alimentaram a nossa curiosidade, mas, independente que tentemos desvelar

estes resquícios de realidades, por vezes inóspitos e sub-reptícios pela gama de variáveis implícitas; assim, cada vez mais, aparecem novos elementos, novas conjunções e novas fontes de reflexões que respondem de forma muito estreita aos conceitos complexos de práticas de leituras, apropriações e representações. “Maneiras de fazer que constituem as mil práticas pelas quais [os leitores e maus-leitores] se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sócio cultural” (CERTEAU, 1994, p. 41). Reformulação da visão sobre a memória individual e coletiva através da História Cultural, que nos facilita colocar na análise das memórias de leitura dos docentes-leitores, o acento na pluralidade dos usos do escrito e, na pluralidade das compreensões, de forma particular e específica, visando “[...] uma história social dos usos e das representações, remetidas às suas determinações fundamentais e inscritas em práticas específicas que as constroem” (CHARTIER, 2003, p.152). Práticas diversificadas no interior da comunidade de leitores ou não-leitores, que embora sejam perceptíveis e objetivas, são confusas e heterogêneas; subjetividade de não-lugares, onde coabitam diferentes tensões (ELIAS, 2000).

Ao olharmos a situação de Clio, criada desde os cinco anos, por uma família de Rosário com relativo poder aquisitivo, conseqüência da carência financeira e da morte de seu pai que “[...] moravam na roça [...]”, é outro exemplo que nos mostra que as pessoas pobres, analfabetas e com poucas expectativas de vida, ainda assim, espelham nos estudos uma via de superação e de melhora como indivíduo e como pessoa. Seu avô, embora analfabeto, aceita entregá-la em troca de uma futura educação. Segundo ela, “[...] fiquei lá, e desde que cheguei falava que queria aprender a ler, porque achava bonito os outros lerem e eu não sabia”, se passando os anos e no que “[...] ajudava no serviço doméstico, [...] a lavar, arrumar casa e cozinhar [...]”, nunca se dignaram a mandá-la para a escola, fazendo na realidade todo o serviço de empregada, sem ganhar nada. Costume muito praticado por famílias que acolhiam moças novas e humildes, prometendo uma formação, como modo de exploração.

Com 11 anos, depois de muito pedir, “*Todos os dias depois que deixava a cozinha arrumada, a filha da dona da casa vinha me ensinar a mim e a sua sobrinha que era mas nova que eu. Passava vários deveres, [...] depois que ajudava no jantar, tomávamos as lições [...]*”. Clio nos conta das vezes que rasgou as cartilhas de ABC, apagando os erros constantemente. Mas o pouco trocado que recebia, as vezes, guardava e comprava outra cartilha às escondidas, já que não queria passar impressão de desajeitada. De tanto passar a limpo os deveres, terminava sempre mais adiantada que a própria sobrinha, coisa que criou ciúme entre as duas, desaparecendo sua cartilha, fato que contribuiu para a suspensão das aulas.

Mas tarde chegou uma bordadeira, mulher de um coletor, para ensinar a bordar à sobrinha do dono da casa. Eu ficava tranqüila olhando e aos poucos fui aprendendo. Com o tempo, a mulher, num descuido meu, descobriu dentro de um livrinho que eu tinha o bordado que tinha feito e me falou que me daria aula de graça. Com esses pequenos bordados eu vendia e dava um tostão para a lavadeira para que me ensinasse a ler e a escrever. Quando o dono soube a despediu porque era negra, segundo ele.[...]

A vontade evidenciada pela Clio, a levava a não se contentar com essas “aulas”, tendo “[...] vontade de aprender mais e mais [...]”. Aproveitando que esta família era proprietária de uma farmácia que ficava na frente da casa, a pouca disponibilidade dos filhos ajudarem com o negócio e de vez em quando insinuando regressar para onde morava, Clio consegue ficar mais desocupada das atividades domésticas. “Vagando pelo balcão, pegava papel e escrevia os nomes dos remédios. Assim, aprendi a ler: xarope, pílula, aspirina, conseguindo ajudar na venda [...]”. Situação que a obrigou não só a apreender os nomes e as funções dos remédios, como também a apreender e saber explicar para o freguês os sintomas das doenças. Segundo ela, “Explicando para o público sobre alguns remédios e as formas de utilizá-los, e sentir a satisfação deles em entender minha explicação, foi o momento decisivo para querer ser professora, para que ninguém passasse pelo que eu tinha passado [...]”. Conheceu nesse trato com os clientes a seu marido, o homem com quem casou aos 14 anos, com a condição de se formar e quem a ajuda a se instruir, até os últimos anos de sua vida. Ao ter adquirido a prática de leitura, “[...] me tornei fã do livro e mais do jornal”. Conta que o trem que passava em Rosário levava jornais e depois de lido recortava poesias, notícias e outras materiais que achava importante, colecionando-as e colando-as em diferentes álbuns de lembranças pessoais, os quais chegou a utilizar nas suas aulas. Clio procurando um ler e um escrever como sinônimo de poder e, ao mesmo tempo um respeito dos outros, vai ocupando aos poucos, “a posição objetiva que cada indivíduo, como estando dependente do crédito atribuído à representação que ele faz de si próprio, [procura] por aqueles, de quem espera reconhecimento” (CHARTIER, 2003, p. 22).

Se para a professora Clio, ao mesmo tempo em que a leitura simbolizava grandes frustrações e tristezas de início, por lutar continuamente em função de sua condição num ambiente que ainda que familiar, não tinha em planos a sua instrução, pelo fato de não conseguir decodificar as letras nem poder escrever tudo o que desejava e, por não ter tido desde cedo a oportunidade de ter uma educação formal; pela outra, constitui um ato de revelia, descoberta, curiosidade e prazer, conseguindo com um esforço sobre-humano e singular e, com pouca orientação, cumprir os fins sonhados pelo seu avô e pelo seu pai. Para Afrodite, pelo contrário, apesar das condições economicamente favoráveis, o aprender a ler e a escrever segundo ela, foi um tanto penoso. Em dose dupla como argumenta a professora!. “Por estar numa escola particular, Floripes Rayol do

Livramento, minha tia me obrigava a ler todo o dia e me perguntava sobre a lição de manhã e de tarde, era um sofrimento!. Dizia que negro tinha que estudar para ser algo na vida [...]”. Segundo Afrodite, ainda que não tivesse entrado na escola lendo, com nove anos de idade, já sabia ler e escrever sobre tudo. Tinha uma professora que dava santinhos de presentes a àqueles que saíssem bem nas tarefas, “[...] eu terminei a quarta série famosa, já que era a única que tinha conseguido toda a coleção”, demonstrando uma apropriação das práticas leitoras, acima da média no seu grupo.

Ao terminar a quarta série, teve que abandonar os estudos. Seu pai fica doente por uma transação comercial que fez, quase o levando à falência e o pouco dinheiro das costuras de sua tia que era o único que entrava até a recuperação física e econômica do pai, só dava para comprar os remédios, manter a casa e o estudo de seus dois irmãos menores. Ainda assim, com a frustração do pai por ela – orgulho da família –, de ter sido obrigada a deixar a escola, ele não perde o costume de escutá-la lendo, pedindo-lhe sempre novas leituras, “[...] com os trocados que as pessoas deviam, ele terminava aceitando livros, revistas, inclusive jornais velhos. Sentava na porta e me dizia que lhe doía a vista, que se podia ler para ele, só para que os amigos olhassem como eu lia”. Segundo Afrodite, essa etapa de sua vida foi mais dura que a primeira, chorava muito as escondidas para que o pai não se sentisse culpado. Sabia que era boa aluna e adorava estudar, coisa que não faria durante os três anos posteriores. “Nunca deixei de ler, lia para meu pai, lia para minha tia, para meus irmãos dormirem, lia para mim mesma. Ler para meu pai virou uma rotina, tanto que papai idoso, só dormia depois que eu lia o jornal para ele”. Quando me reintegrei na escola, com ajuda de meu padrinho, pulei de ano, fazendo os exames de admissão da Escola Modelo, sendo aceita imediatamente.

A representação na visão de Chartier (1996) tem dois sentidos, dando a ver uma coisa ausente, distinguindo aquilo que representa, daquilo que é representado; e em segundo lugar, como exibição de uma presença. A apresentação pública de algo ou de alguém, que no caso de Afrodite, depende da individualidade, nas suas variações históricas, ressaltando a disparidade das utensilagens mentais entre os sujeitos singulares. Leitura que ao considerar-se um ato concreto, “[...] requer que qualquer processo de construção de sentido, logo de interpretação, seja encarado como estando situado no cruzamento, entre o leitor dotado de competências específicas e o significado que se encontram nos dispositivos do escrito” (CHARTIER, 1996, p. 25), ainda não lido, mas autoralmente intencionado. Formas de se ler, construção da atividade leitora não-abstrata, nas quais se identificam ao mesmo tempo, as posições e disposições de quem lê caracterizando práticas de leitura específicas e os dispositivos discursivos ou normativos, que ainda que tragam um sentido; a apropriação ou não, depende de quem lê, no momento que o escrito está sendo lido (LARROSA, 1999).

Selene, Nereida e Apolo tiveram práticas de leitura também diferentes. No que Apolo vindo de uma família economicamente equilibrada, aprende a ler numa escolinha particular na Cidade de Pinheiro com Dona Fausta; Selene só aprende a ler com a cartilha de ABC numa pequena escola do Paço do Lumiar, ainda que suas irmãs, lavradoras, tivessem os rudimentos do lido e do escrito. *“Aprendi através da carta de ABC, e tinha que decorar!!!!. Levava a lição para casa, mas me era muito difícil porque como vivia longe da escola e da cidade, tinha que estudar sozinha. Minhas irmãs cansadas da lavoura, nem tempo tinham de me ajudar”*. Com a professora que tinha que atender ao mesmo tempo crianças de várias séries e com os pais totalmente analfabetos, Selene termina apresentando dificuldades nas horas de estudo. Fazendo-o isoladamente e sem acompanhamento, prefere trocar a leitura e o escrito pelas brincadeiras com seus irmãos mais novos, dificultando-lhe estas evasivas grandemente seu aprendizagem, levando-a a não passar para segunda série.

Nereida, mulher negra, pobre, filha de pais separados e analfabetos, rodeada de irmãos, aprendeu a ler praticamente sozinha em casa, *“[...] nós não podíamos estudar, minha mãe com muito esforço me botou numa escolinha doméstica para me alfabetizar, lá nos ensinaram primeiro a cobrir as letras, depois a uni-las, mais tarde a fazer a junção para formar as palavras”*. Este quadro de carências e de poucas possibilidades educativas é exponencialmente comum numa grande parte dos docentes entrevistados; mas nem por isso, leva-os a uma desistência dos seus sonhos e de seus caminhos traçados. No caso de Nereida, no que diz respeito a seus primeiros estudos foram muito sacrificados, mas sempre teve o desejo de estudar numa escola particular, para aprender mais. As recordações que ela tem do escrito e do lido, parecem ainda hoje traumatizantes, estabelecendo uma conexão direta das práticas de leitura e da escrita, aos processos de punição e às situações humilhantes. Nereida vinda de um contexto muito pobre, sem ter apenas contatos com outras pessoas que não fosse seu círculo familiar, lhe traz como consequência, segundo ela, sentir muitas dificuldades diante do escrito, do lido e da ação de contar. Sem ter *como*, nem *com quem* estudar, consegue se esforçar individualmente até fazer o 5º ano escolar, tendo que deixar os estudos para trabalhar na fábrica Cãnhamo.

Aprendi primeiro a ler e depois a escrever, primeiro botavam tracinhos para a gente cobrir, que no início podia errar!. Eu odiava aquela carta de ABC, porque quando chegava aquela história do a, e, i, o, u; tudo bem!. Mas quando era para fazer a junção ‘b a ba’, ‘b e be’, uhhh!. Era para mim difícil demais, até eu conseguir formar as palavras. Para mim, conjugar o a foi sempre mas fácil, mas para fazer a junção de a com e ou, com i, a gente não aceitava!. A professora sempre me dizia: você só sai daqui quando fizer essa lição e quando você aprenda bem!. Tinha que ficar de castigo estudando!. E aí, com raiva já ia rabiscando a cartilha!

Pelo contrário Apolo, nesse sentido, teve outra trajetória de enfrentamento com as letras e com os números. Relata-nos nos seus depoimentos como: *“A dona Fausta Reis, era uma professora muito conhecida em Pinheiro, todos da minha época aprenderam a ler e escrever com ela. Com ela aprendi o ABC e a tabuada. Estudava mais tarde em casa com alguns colegas, ou com meu pai, quando ele podia”*. O estudo da escrita, das primeiras leituras e do contar se desdobram entre os familiares; neste caso, a atenção paterna e os colegas do bairro, com os quais competia como forma de brincadeira, para saber quem faria primeiro as tarefas da escola. Quem ganhava sempre comia um doce a mais dos que a sua mãe preparava, nos dias sinalizados para o estudo. Este professor se espelhava muito na sua professora, para ele Dona Fausta, *“era um exemplo de professora, uma mulher muito educada, que ajudava a sua família, dando aulas em sua casa. Contava muitas histórias e se preocupava com cada um de nós. Sempre foi a professora mais querida!, a mais procurada por sua inteligência e bondade”*. Aprendendo a ler, mesmo antes da carta de ABC, sendo este certamente, o material escolar adotado nesse tipo de “escola”, onde era ensinado *“[...] primeiro as vogais sozinhas – a, e, i, o, u –, depois conjugada com letras, depois se formava as frases”* (APOLO). O que também se torna evidente nas falas dos(as) professores(as) é o método de ensino da soletração. Esse método consistia em juntar letras e depois as frases muito curtas. Sempre em voz, alta. *“[...] aquele bando de meninos gritando com toda a força as letras. Quem passava na rua sabia que ali era uma casa-escola”* (APOLO).

Depois de relatarmos neste primeiro momento a formação leitora iniciática destes(as) professores(as) leitores(as), e interessados pelas suas práticas culturais, reconhecendo a recusa consciente e inconsciente destes jovens leitores das primeiras décadas do século passado à uniformidade que o poder administrativo, neste caso o familiar e o escolar, lhes impunha, podemos testemunhar a partir de seus depoimentos e de suas histórias de vida, que não temos como generalizar sobre a formação cultural dos indivíduos, sem antes nos determos nos elementos, que em situações específicas e com sujeitos singulares, se entrecruzam nas tramas de suas apropriações, significações e representações (CHARTIER, 2003; CERTEAU, 1994; GOODSON 1999).

Nestes percursos memorísticos e de pertencimentos específicos, onde as práticas leitoras datadas destes professores(as)-leitores(as) são objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas aquele preenchido pelo tempo-agora (BENJAMIN 1995), podemos captar através dos seus depoimentos, que independentemente da família de pertencimento, do sexo dos argüidos, da etnia de parentalidade e da situação geográfica de seus lares, de diferentes formas e com variedades de artifícios, cada um deles, em seu campo de ação conseguia obter o planejado e desejado, ainda que em condições adversas e em tempos diferentes ao sonhado.

Por outro lado, ainda que “[...] a memória viva essa tensão entre a presença e a ausência, presença do presente que se lembra do passado desaparecido, mas também presença do passado desaparecido que faz irrupção em um presente evanescente”(GAGNEBIN, 2004, p. 218) e, tendo em conta a idade atual dos entrevistados, podemos afirmar, que embora alguns acontecimentos fujam de suas lembranças e se confundam de temporalidade, a tendência dos sujeitos em ir contra as formalidades regularizadas e estabelecidas, são características latentes nestes professores(as). Sujeitos-docentes-leitores que “[...] fundam por sua vez micro-liberdades, mobilizam recursos insuspeitos e assim deslocam as fronteiras verdadeiras da dominação dos poderes sobre a multidão anônima”(CERTEAU, 1994, p. 18).

Realidade investigativa que nos leva, a não interessarmos pelos produtos culturais consumidos por este ou aquele sujeito-leitor, e sim, pelas operações e os usos individuais que fazem da leitura, suas ligações com o escrito e as trajetórias variáveis dos praticantes do lido nas situações de leitura. As maneiras diferentes de marcar socialmente um desvio operado num dado momento por uma prática leitora, isto é, a “[...] proliferação disseminada de criações anônimas e perecíveis que irrompem com vivacidade e não se capitalizam”(CERTEAU, 1994). Logo as práticas de apropriação cultural que constituem formas diferenciadas de interpretação, ação e execução, podem ser entendidas, se ao tentar compreendê-las nos esforçamos em ir na contramão de nossos próprios hábitos mentais, explicá-las se analisamos as representações coletivas e identificá-las nas relações estabelecidas entre essas representações particulares (CHARTIER, 2003). Momento no qual “[...] um homem [...] deve ser inteligível não relativamente a nós, mas aos seus contemporâneos” (CHARTIER, 1995, p. 38).

3.2 Educação e formação leitora escolar

Ao abordarmos a formação escolar dos(as) professores(as) constatamos a satisfação e saudade com que falavam de seus tempos de colegiais. Um aspecto recorrente nas falas gerais era o modo como o espaço escolar era organizado. A maioria releva que nas escolas domésticas⁸⁸ a professora ocupava o espaço central da casa e circundando a parede haviam vários “moxos” que as crianças sentavam e ficavam ou lendo em voz alta a Carta de ABC ou “recitando” a tabuada. Para Nereida, era o lugar onde as “[...] crianças iam desemburrando”. A expressão desemburrando parece um conceito comum, incorporado e introjetado até hoje pela maioria dos entrevistados. Ao

⁸⁸ O termo “escola doméstica” foi tomado de empréstimo da fala de Afrodite, que tem como significado, um ensino realizado por professoras nas suas residências, onde as crianças recebiam os fundamentos da leitura, da escrita e do cálculo.

inquirirmos sobre o que significava, tanto Íris, como Afrodite e Tália, nos explicavam num, dos variados encontros que tivemos com o grupo de professoras, que “[...] *desemburrar significava que as crianças pequenas que não sabiam ler e escrever, iam aprendendo aos poucos, já que antes de entrar na escola, não tinham conhecimento de nada, eram como os burros*”.

De igual modo, todos ao referir-se ao colégio da infância, apresentavam uma grande satisfação de estar conversando sobre esse passado que nunca mais tinham revisitado por não ter com quem conversarem. Ao entrarem em cena as memórias subterrâneas afloravam conflitos entre memórias emergentes e memórias estabelecidas (BENJAMIM, 1993), que se faz traduzível, através dos tons de voz e dos discursos verbais e não-verbais, como a rejeição, que ainda hoje, todos têm, pela cartilha de ABC. Os docentes, ao reverem suas memórias, afirmam que era muito difícil compreender a lógica da carta de ABC, como enfatizam Selene e Nereida. Para Selene que tinha facilidade na matemática, e pouca aptidão para as letras, sempre era castigada porque lhe custava entender, como uma palavra curta, na hora de soletrar se multiplicava em muitas sílabas, ficando a palavra soletrada, quando escrita, maior que a palavra original. Segundo

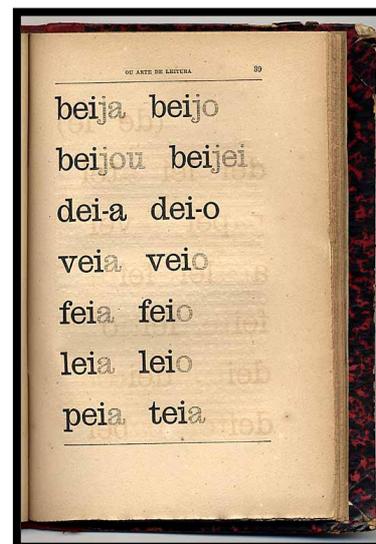


Figura 14 – Cartilha
Fonte: (Acervo Nedhel)

ela, “[...] *perguntava sempre à professora se existiam dois alfabetos, aquele que significava a palavra e aquele que correspondia à soletração*”, levando muito “bolo” na escola, por questionar tudo e não gravar as coisas. Ela fazia tudo para não memorizar, como seu tio lhe aconselhara. Ao refletir no português, como fazia nas aulas de cálculo, terminava recebendo castigos, já que em vez de escrever casa, escrevia “ceacaceasa” –“ce a ca ce a sa”–; cometendo inúmeros erros que fizeram com que a professora imaginasse que ela tinha problemas de entendimento. Para ela, foi um suplicio, “[...] *tinha que decorar!, levava a lição para a casa e tinha que decorar, não podia dizer as coisas com as minhas palavras. Com a cartilha, depois de soletrar, era a junção de letras, as sílabas [...] até a formação da palavra*”. Com a professora Íris aconteceu quase similar. Escutando a leitura de sua, mãe, comentando as histórias do pai que ainda que não soubesse ler, memorizava tudo e, por último, sabendo ler, devido às aulas que sua irmã professora lhe lecionava, provocou o desenvolvimento de seu raciocínio lógico muito cedo. Ao pensar sobre a soletração, acostumada a refletir em casa e dominando o ato léxico, antes de entrar na escola, não entendia porque a palavra caça se soletrava “ce a ca ce a ça”, quando na realidade deveria ser com “s”. Nos depoimentos, esta professora nos explica que, “[...] *achava que na palavra caça, em vez de dizer “ce a ca ce a ça”, tínhamos que dizer “ce a ca esse a sa”, pelo som do “c” diante da vogal que parece com “s” [...]*”.

Formas singulares de raciocinar, que se verificadas no trajeto de todas as entrevistas, podemos constatar, que os docentes quando crianças, que tiveram alguma pessoa perto, que os orientassem nos estudos, a não aprenderem nada de forma mecânica e ao pensar sobre o que estavam falando, tiveram problemas de serem compreendidos no processo de ensino pelos seus próprios professores, por não se ajustarem às normas de aprendizagem estabelecidas. Familiares ou conhecidos, com os rudimentos da escrita e da leitura, que ao indicarem a estes sujeitos-alunos-leitores aprenderem com um mínimo de práticas mnemônicas ou estabelecendo outras estratégias de aprendizagem, não se sustentando somente na memória para analisar as temáticas abordadas; ao questionar na sala de aula sobre algumas inquietações com respeito ao tema trabalhado, estes alunos terminavam sendo prejudicados e incompreendidos na maioria das vezes pela turma e pelo próprio professor. Se para Chartier (1995), cada leitor “[...] a partir de suas próprias referências, individuais ou sociais, históricas ou existenciais, dá um sentido mais ou menos singular, mais ou menos partilhado aos textos de que se apropria”(CHARTIER, 1995, p.20). Para Bakhtin (1985), o que se transmite de memória é a palavra autoritária, sendo esta monológica, diferente de quando nos apropriarmos do escrito-lido com nossas próprias palavras, tendo um caráter novo, convincente, contemporâneo, sendo ao mesmo tempo, bivocal e bilíngüe. Na perspectiva de Bakhtin, segundo Larrosa (1999, p.122).

A palavra “semi-alheia” ou “semi-nossa” não é acabada, mas aberta; é capaz de descobrir a cada novo contexto dialógico novas possibilidades semânticas. Por isso também, embora não saibamos da mesma tudo o que nos pode dizer, a introduzimos em novos contextos, a aplicamos a um novo material, a colocamos em uma nova situação para obter dela novas respostas, novas facetas quanto a seu sentido e novas palavras próprias (porque a palavra alheia produtiva gera resposta, de maneira dialógica, nossa nova palavra).

Se nos esforçamos por compreender o processo de socialização secundária entre, Mnemósine, Afrodite e Nereida, podemos verificar que existe muita diferença entre a alfabetização e a escolarização da primeira, se comparada com as outras duas professoras. Acostumada ao convívio com os livros, com a poética de seu pai e com o exemplo sempre vivo de sua avó, Mnemósine, não se lembra de ter coberto as letras nem de ter soletrado. Acredita que foi lendo aos poucos, apreendendo os nomes das coisas e dos animais nas figuras que sua mãe lhe mostrava e escrevendo debaixo de cada imagem a palavra correta. Primeiro formando palavras, depois as frases. Seu pai, poeta não formado, tinha herdado o espírito literário de seu avô, que ainda que não permitisse a aprendizagem da leitura e da escrita a sua mulher, sempre se referia a ela com trechos de versos e prosas. Sua avó se lembrava dos versos entoados por seu marido “[...] *Justina quando eu te chamo e logo tu não respondes, vou procurando o lugar para ver onde te escondes*”.

O seu pai, amigo de Humberto de Campos, promovia encontros com colegas. Muitos deles versavam e ali Mnemósine tinha às vezes que cantar ou recitar versos para orgulho de seus pais. *“Papai tinha o mesmo costume de meu avô, acordava de manhã a minha mãe cantando-lhe quadrinhas, ‘lenha verde pouco ascende quem muito dorme pouco apreende’”*. A infância desta professora se desenvolveu entre livros, leitores, poesias e escrita, lembrando-se em seus depoimentos de uma de suas primeiras leituras: La Fontaine.

O processo de socialização primária e o convívio com a escrita-lida, se reflete na entrada e permanência na escola, tirando sempre as melhores notas e conseguindo levar um desenvolvimento linear e ascendente em toda sua formação docente. Ao falar das suas aulas de português, termina compartilhando conosco o ritual a ser seguido nesta matéria, na qual sempre teve dois professores.

As aulas de português eram três vezes por semana. A segunda feira era só redação. O professor criticava diante de todos em voz alta e, eu para não passar vergonha estudava todos os dias, também era sempre cobrada por meus pais. Dependendo do erro, o professor dava uma aula de gramática explicando aquilo que não tinha sido compreendido. As terças feiras era sobre gramática, baseando-se na arguição individual de cada um, ninguém sabia quem ia ser chamado. As sextas, era uma aula só de verbos, conjugação em diferentes pessoas e os sábados era análises dos trabalhos quase sempre baseado em Camões [...]

Se para Afrodite, apesar de entrar na escola sem noções mínimas de leitura, consegue em pouco tempo se transformar na melhor aluna da turma, pelas cobranças da tia e do pai, e pelo estímulo de sua professora refletido nas ações pedagógicas, tendo que abandonar os estudos e continuar suas caças furtivas e suas apropriações leitoras acompanhando a convalescença de seu pai; para Nereida foi muito mais difícil, por não ter a oportunidade de ser orientada na sua aprendizagem e ter sido obrigada a trocar o lápis e o caderno por uma máquina de tecelagem. De família muito humilde e de mãe analfabeta, não tinha ninguém que a ajudasse com a leitura e com a escrita. Estudava muito, mas na escola, *“[...] o tempo era muito pouco. Éramos muitos alunos e de diferentes séries em uma mesma sala. A professora era boazinha, mas não podia estar muito tempo com cada um”*. *Escolarizada numa escola “dos pés descalços”⁸⁹*, com poucos recursos e com pouca atenção por parte do professor por motivos endógenos do próprio processo. Nereida termina o quinto ano com sérias dificuldades de se relacionar com as letras, sentindo-se obrigada quando adulta a fazer um curso intensivo de português para erradicar os vícios e erros não corrigidos no seu processo de escolarização, *“[...] erros que até hoje me escapam, tendo necessidade quando trabalhava na escola, de mandar corrigir o português de qualquer trabalho que escrevia”*. Ainda

⁸⁹ Denominação das escolas municipais criadas pelo escritor e jornalista Sousândrade (1832-1902), para atender a população mais carente na Cidade de São Luís.

que ambas tenham interrompido os estudos primários por motivos contrários e alheios ao processo de escolarização, Afrodite sendo a melhor da turma, ganhando em competição com o resto dos alunos todos os prêmios que a sua professora colocava como meta, e Nereida, ainda que de forma mais reservada e com um esforço pessoal persistente, conseguisse chegar até a quinta série; as duas professoras tratando de manter o sonho de ser formadas e de ter um meio de vida mais adequado e estável, retomam o processo de escolarização, decididas e empenhadas a dedicar-se ao magistério. Para ser objetivadas as práticas de leitura numa análise transversal, se faz necessário repensar as relações de maneira infinitamente mais complexas, para apreender “[...] como um grupo ou ‘homem comum’ se apropria, à sua maneira, que pode ser transformadora ou mutiladora, das idéias ou das crenças de seu tempo” (CHARTIER, 1988, p. 53), onde o reconhecimento destas práticas é distinto e imprevisível, seja pelo autor, seja pelas formas de legitimação dos grupos sociais.

Apesar dos empecilhos apresentados na aprendizagem do lido e do escrito no processo de alfabetização e das dificuldades de compreender a lógica da carta de ABC, as primeiras formas de apropriação nas escolas domésticas têm constituído para muitos(as) dos(as) entrevistados(as), um ensino sem sentido, mecânico e estéril, que termina no esquecimento, uma vez aprendido o *como* ler e o *como* escrever. Este impasse é quase sempre resolvido e superado, pela admiração e respeito que tinham estes jovens alunos do século XX pelas suas professoras. Apolo, ao lembrar-se da sua, emociona-se ao dizer que “*Dona Fausta Reis e Dona Julia Pimenta, eram umas santas. Dedicadas e sempre dispostas a nos ensinar, hoje vejo que as professoras não são assim*”. Para Tália, “[...] *sua professora era muito elegante, doce e preocupada com o ensino. Ela só não suportava quem não estivesse aproveitando a lição*”, querendo imitá-la, inclusive na sua própria casa. Dando lições a crianças pequenas em forma de brincadeiras e lendo alguns livros para um caixeiro-viajante, colega de seu pai que se hospedava lá.

O ensino da leitura e da escrita, por outro lado, também era muito prejudicado, pelo efeito simbólico e o sentido repressivo que tinha a não compreensão dos textos, a não pronúncia correta das palavras, a não entonação devida das frases, que ampliava seus entraves ao serem utilizados os castigos psíquicos e corporais. Todos foram unânimes em afirmar que era comum o uso da palmatória, da régua, e dos castigos de joelho ou em pé, de frente para a parede. Isso ocorria quando, os alunos nas “sabatinas” não sabiam a lição, principalmente, a tabuada. Independentemente das diferentes metodologias adotadas nas escolas públicas e privadas e dos métodos exercidos pelos docentes; a prática da sabatina, parecia que era uso regularizado no ensino na Primeira República na sua generalidade, na medida que, em São Luís, Rosário, Paço do Lumiar, Caxias e São João dos Patos, inclusive na zona rural, eram presentes, segundo os depoimentos dos entrevistados.

No que diz respeito ao ritual escolar; “[...] todas [as crianças] deveriam ficar atentas à chamada da professora. Ao chamar meu nome me tremia toda. Deveria ficar de pé e ir a sua frente. Depois ela chamava outros alunos. E perguntava 2×2 , 3×8 , se eu acertava, tudo bem; sem não, lá vinha a palmatória. Estendia a mão para receber os bolos” (NEREIDA). Os castigos mais de que uma forma de punição, causavam o constrangimento do aluno frente aos demais. Posto que, servia de motivo de brincadeiras e apelidos entre eles, como nos revelou constrangida, Atenas que “[...] tinha muita dificuldade de aprender a tabuada de dividir. Por isso eles me chamavam de Maria palmatória. Às vezes chegava a chorar”. Outra forma de castigo mais constrangedor, era quando por não saber juntar as letras das cartilhas as crianças ficavam de pé, de frente para a parede com a Carta na mão, para memorizar a lição. Para Selene, se ficar em pé, era cansativo e desgastante, “[...] de joelho doía a minha alma, a dor era enorme. A professora, não tinha coração [...]”.

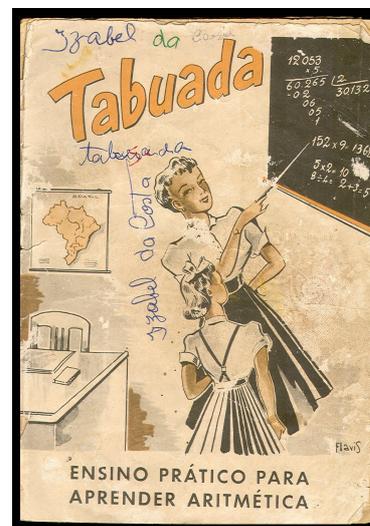


Figura 15 – Tabuada
Fonte: (Acervo Nedhel)

Observamos que na maioria das escolas públicas os castigos eram naturais e regulares no processo de escolarização, tanto quanto, nas escolas privadas; inclusive exercidos com a aprovação plena dos responsáveis pela criança, seus pais. Embora tivessem sido abolidos na Reforma da Instrução Pública, em 1919 (MOTTA, 2003). Hoje, contraditoriamente ao esperado, os próprios entrevistados julgam que esses castigos fizeram com que ao assumirem a docência, seguissem os mesmos princípios disciplinares, apesar de não adotarem os mesmos tipos de métodos reguladores. Castigos e formas de constrangimentos, que tinham nos pais, o aval para serem executados, na medida em que “[...] quando chegava em casa com as mãos doloridas e vermelhas da palmatória, a minha mãe, dizia que era para eu aprender [...]” (APOLO).

Também se pode observar que há uma nítida separação entre as formas de aprender a ler e escrever. Primeiro, aquelas e depois esta. Entretanto, a rigidez e os castigos estão presentes nos dois atos. Em relação à escrita, a maioria dos entrevistados, iniciou esse processo cobrindo as letras primeiro em seus cadernos e depois a professora escrevia as letras no quadro-negro, sempre fazendo a distinção entre maiúsculas e minúsculas, para que os(as) alunos(as) as reescrevessem. Um aspecto comum nas falas dos sujeitos era a repetição de exercícios, na medida em que, havia uma concepção generalizada de como na leitura, a escrita deveria ser memorizada. A chave do aprendizado da escrita, para Chartier (1995), está no deslocamento das operações de reconhecimento e memorização das figuras de sentido, para as operações de recomposição das unidades significantes, por meio das

regras de correspondências⁹⁰ e as regras de composição⁹¹. Mas com respeito à leitura, sendo esta “[...] uma prática positiva em si mesma, independente do que é lido ou de quem lê” (CHARTIER; HÉBRARD, 2002, p.21), que nunca está alheia do social num processo de construção, na perspectiva charteriana, o fato do ato léxico partir do ritmo natural da palavra, pode levar ao pequeno-leitor a produzir mecânica e corretamente os sons; mas nunca a descobrir o sentido. A leitura e a escrita aos olhos da escola sobre os diferentes vernizes das modas pedagógicas, segundo estes docentes-leitores “[...] trata apenas de colocar na memória, à força de repetição, uma combinatória elementar da qual nos serviremos para transformar os signos escritos em som e vice-versa [só devendo fracassar] nisto, os incapazes e os preguiçosos”(HÉBRARD, 1996. p. 350), colocando a responsabilidade do sucesso ou não, do lido e do escrito, num sentido ontológico de desenvolvimento e seleção.

No que se refere à escrita dos números “[...] a gente escrevia numa lousa pequena, primeiro fazia no caderno e depois a gente passava para a lousa, entregava para que a professora revisasse na hora do recreio. O argüimento era só no sábado” (AFRODITE). O que concerne ao escrito em sentido geral, havia todo um trabalho de orientação aos alunos em relação aos espaços, à linearidade e clareza, através dos exercícios de caligrafia. “Os cadernos de caligrafia eram sempre utilizados. Era obrigatório que tivéssemos, pois aprendíamos a escrever as letras de maneira bonita”(MNEMÓSINE). Para todos, “[...] esse caderno era cheio de linhas onde deveríamos escrever, sem passar de uma linha para outra, sem errar, do contrário tínhamos que repetir desde o início [...]”(TÁLIA). Íris destacada como sempre na leitura e na dramatização, ficava atrasada em relação à escrita, por ser canhota, apanhava tanto dos professores como da mãe, já que não conseguia escrever sem borrar a letra. “Fui muito difícil para mim, pegava muito bolo de minha mãe. Sem querer passava a mão pela tinta. Quando era aquela letrinha manuscrita, aí era pior. Eu chorava muito e ela terminava deixando-me. Às vezes quando ela estava de costa eu mudava de mão, terminei aprendendo a escrever com as duas”.

Esse processo de ensino fechava-se com aprendizagem da tabuada, onde se aprendia “[...] as contas de somar, dividir, multiplicar e subtração. Aí era que eu apanhava!. Quando a professora pulava de uma tabuada para outra, eu me enrolava toda, e bolo para mim! [...]” (NEREIDA). Segundo os entrevistados, o ritual era o mesmo da aprendizagem da carta de ABC, falando ao uníssonos em voz alta, mecânica e sem reflexão, baseando-se o ensino no mnemotismo das práticas. Mas era aqui onde os castigos com a palmatória apareceram de forma mais evidente, ao estabelecer-se disputas entre todos os discentes nas sabatinas regularmente ocorridas todos os

⁹⁰ Entre os grafemas ou morfemas

⁹¹ No sentido das palavras

fim-de-semana. Os alunos eram obrigados a responder corretamente os resultados das “contas”, mas aqueles que esqueciam, não acertavam ou simplesmente não sabiam, apanhavam da professora e dos próprios colegas que davam as respostas corretas. Estas políticas educativas e de alfabetização que guardam um otimismo pedagógico inabalável, desde as reformas no Século das Luzes até as expansões escolares do XIX e inícios do XX refletidas no plano educacional brasileiro, têm reconhecido apenas uma modalidade universal de leitura (ABREU,1999). Utilizada como um meio para transformar os valores e os hábitos dos grupos sociais que são seu alvo, e no caso da escola, “[...] aquela que por sua transparência, permite ao livro pela mensagem, transformar a cera mole que imaginamos ser o leitor”(HÉBRARD, 1995, p. 36).

Se por um lado, esta “educação doméstica” termina marcando o início da formação escolar e das práticas de leitura dos(as) professores(as) entrevistados(as); pelo outro, traz também as marcas de um tempo, as materialidades e circularidade de uma cultura escolar específica e de uma prática docente comum nas localidades – urbana e rural, onde os docentes-leitores aprenderam a ler e escrever. Independente das categorias macro-analíticas de origem geográfica, econômica, de gênero e de etnia; as formas como aprenderam os fundamentos da leitura e da escrita são semelhantes. Situação que nos faz reconsiderar, ao tentar compreendermos a formação leitora e a organização de práticas estendidas na tipologia das apropriações e na variabilidade das representações do leitor, não em determinantes estreitas e superficiais, como ambientes favoráveis ao ato léxico, ou a situação socioeconômica dos indivíduos tão defendidos por muito teóricos; mas, nos obriga a cedermos espaços em nossas análises à sujeição do sujeito diante do lido. Nunca no sentido de sujeitar-se o leitor, pelo texto; mas, no sentido de apropriação da leitura pelo leitor, nas diferentes formas de dialogar com o livro, com o texto e com o próprio autor, ao se integrar na formação do sentido na medida que lê, fazendo sua, aquela escrita que não lhe pertencia, antes do escrito ser lido, numa situação específica e particular de leitura (CERTÉAU, 1994).

Se por um lado a família, para alguns professores foi importante na sua formação leitora, a escola como instituição de referências para todos, em maior ou em menor proporção, foi quase determinante. As entrevistas realizadas trouxeram a tona uma prática docente importante na formação inicial de crianças na Primeira República. Professoras que ensinavam a ler, escrever e contar em suas residências. Mulheres professoras, que se dedicavam ao magistério como uma forma de sustentação individual se não eram casadas ou, quando decidiam contribuir com o marido, na manutenção do lar.

Educação destes docentes-leitores, que dependendo das condições socioeconômicas, tiveram uma continuidade nos grupos escolares de maneira mais ampla e imediata. Outros, continuaram a depender, por um período da educação doméstica ou do apoio e interesse de

terceiros. Neste caso, Tália que de origem humilde e negra residente na zona rural de Penalva, depois de ter aprendido a ler e escrever, não teve condições de continuar com os estudos por falta de escola. Valeu-se da amizade de um rapaz, vizinho do bairro para dar continuidade aos estudos, mesmo que de maneira informal. Estudo que só foi retomado depois, aos 11 anos, quando foi morar na sede do município. O pinheirense Apolo, com história diferente à da professora citada e de família com poder aquisitivo e cultural, continuou seus estudos logo depois ter adquirido os rudimentos da leitura, da escrita e do cálculo. Os entrevistados – homens e mulheres, que iniciaram seus estudos em cidades do interior maranhense e que tinham condições objetivas, se matricularam nos grupos escolares, possibilitando-nos esses dados compreender o cotidiano dessas escolas.

O ritual pedagógico, nos grupos escolares, iniciava-se sempre com todos os alunos, separados meninos e meninas em fila indiana, para exercerem os exercícios religiosos e pátrios. Sobre isto nos esclarece Mnemósine:

Antes de entrar na sala de aula havia um ritual de 30 minutos. Todos os alunos enfileirados rezavam a Ave Maria, Pai Nosso, e cantávamos o hino do Brasil. Nas sextas-feiras, cantávamos também o hino do Maranhão, da independência e outros. Depois íamos para a sala-de-aula, esperar a professora. Quando ela chegava, todos ficavam de pé e em coro gritávamos – Bom dia, professora. Só depois as aulas começavam.

Nos grupos escolares se desenvolviam algumas práticas já adotadas nas escolas particulares como o exercício da memorização, os exercícios de caligrafia e os exames orais. Era, então, prática comum, a oralização das atividades do ato léxico, na medida em que os alunos individualmente faziam as suas leituras e, eram pela professora indicados, para que de pé, lessem o trecho sinalizado. A finalidade desta atividade era a percepção do professor pela pronúncia, pelas regras gramaticais e pela postura do aluno; o que estava em jogo, eram as formas técnicas de se ler, corrigindo-as, criticando-as em voz alta diante de todos e, até recorrendo a castigos violentos, se necessário. Para alguns professores entrevistados, esta foi uma das formas mais consistentes de aprendizagem nessas instituições, como se pode perceber na falas de alguns deles(as).

Para Selene, o ato de ler e a apropriação do lido foi por vezes, momentos de críticas e de contração, aceitando essas penalidades na aprendizagem da leitura, não por inércia, mas como uma estratégia de conseguir um objetivo traçado: *“lá que aprendi a gostar de ler, nas aulas de português, apesar das críticas em voz alta que recebia da professora, quando cometia erros na pronúncia de uma palavra ou na entoação de uma frase* (SELENE). Para Apolo, em posição mais vantajosa e estimulado pelo apoio de seus pais e dos amigos, com quem estudava em lugares combinados, era muito mais fácil a compreensão do texto, como também as formas de apropriação

das técnicas de leitura. “No grupo escolar “Odorico Mendes” [Cidade de Pinheiro] era comum a gente ficar em pé com o livro de leitura na mão para ler[...]” contos, poesias, lições que estavam nos textos. “A professora via se a gente já estava sabendo ler certinho [...] as vezes tinha vergonha de errar por isso treinava em casa a leitura, antes de ir para a escola. Minha mãe me ajudava nisso [...]” (APOLO).

Essa avaliação da professora, fazia com que os alunos ficassem atentos e silenciosos, e certamente, nervosos, esperando serem chamados, um a um, “[...] todos os alunos liam as lições, morrendo de medo de errar por onde ia, não sei que era pior, se a entoação, se seguir a leitura com a vista, ou a pronúncia correta na hora que nos tocava ficar em pé lendo! [...]” (NEREIDA). Leitura coletiva, em silêncio e em voz alta consecutivamente, que contribuíam para de um lado, criar um laço de cumplicidade no ato de ler; mas pelo outro, se criava um espaço de disputa e de competição entre os alunos, na medida em que aqueles que não tinham um desempenho adequado eram considerados inaptos. Assim, a escola classificava os leitores: aqueles que sabiam ler, os que pronunciavam melhor as palavras e os que mantinham uma postura adequada no momento da leitura. Ao inquirir os entrevistados em relação a que postura seria essa, entendemos que a mesma não variava de lugar para lugar, mantendo-se sempre atenção à forma como o livro era aberto e ao modo que o leitor devia se posicionar para ler.

Um fato lembrado por alguns docentes, era que aqueles que apresentavam maior capacidade leitora, ganhavam o direito de representar a turma nas festividades escolares como o dia das mães, da Independência do Brasil, lendo nestas festividades, poesias criadas por eles mesmos:

[...] era uma festa, nos vestíamos desde cedo, toda a família ia para ver a gente declamar. Minha mãe, me vestia cedo, com a farda limpinha, passada a ferro com goma. No cabelo botava uma pomada. O sapato brilhava. Não deixava me levantar, nem correr para não sujar a roupa. Atravessávamos a Praça da República olhando se não tinha lama ou areia para não correr o risco de acabar com a minha beleza juvenil” [...] em Pinheiro as festas escolares eram uma novidade, ia a cidade inteira, o prefeito, o juiz, todo mundo (APOLO).

Essas festividades certamente se constituíam numa forma de estímulo e de recompensa para aqueles alunos que desenvolviam com maior propriedade suas habilidades leitoras. Mas, também visto de outro ângulo, poderia ser uma forma de discriminação daqueles que por motivos diversos – timidez, déficit de linguagem, problemas oculares e até ausência de um orientador externo ao espaço escolar – não desenvolviam com presteza essas capacidades. Para muitos alunos, esta atividade se constituía na primeira iniciativa sistemática de uma leitura escolarizada, contribuindo assim para desencadear um processo individual de leitura, notadamente expressa nos romances. Sendo este gênero preferencialmente explorado pelas mulheres.

Nessa época [dos grupos escolares] comecei a ler romances. Mas antes já tinha mania de ler. Herdei do meu pai. Ele quando ia para São Luís, trazia livros para mim e minhas irmãs. Aqui em São José [de Ribamar] os livros naquela época eram difíceis [...] mesmo sendo perto de São Luís, tinha que ir de cavalo até o Anil, depois ia de bonde [...], Não é como hoje rápido. Às vezes durava mais de um dia. Se era inverno pior. Mas quando ele ia, trazia a mercearia – arroz, carne seca, café, e outras coisas. Doces ele trazia bastante. E sempre vinha junto um livrinho. Eu lia rápido, lia mais de uma vez (MNEMÓSINE).

Para esta professora a leitura de romances era um hábito comum. Para outros docentes, ler esse gênero literário, constituía emprenhar-se de vários artifícios para conseguir debruçar-se no ler do texto. Leituras às escondidas, o vigiar a presença dos adultos na encenação de um estudo que não acontecia, colocando debaixo dos cadernos da escola o livro proibido, eram artimanhas que muitos deles faziam “[...] *Li Camilo Castelo Branco, me lembro bem do título, um livro lindo Amor de Perdição, li, também, Machado de Assis, José de Alencar. Mas escondida do meu pai e de minha tia, eles achavam que esses livros não eram para moças. Eles achavam que podiam levar para o mal caminho*” (AFRODITE). Para Atenas, a história se repete, a leitura de romances foi um ato contínuo, só que proibido pela tia. Ao mesmo tempo que não deixava que esse gênero fosse lido por sua sobrinha por ter que se dedicar ao estudo, era lido constantemente por ela. Segundo Atenas, sua tia era viciada nos romances de José de Alencar. “*Eu pegava as escondidas. Para continuar lendo quando ela não estivesse em casa, deixava a numeração da página, registrada no meu caderno da escola, e fingia que não lia*” (ATENAS).

Se para estas professoras os romances, mesmo sendo censurados, foram lidos, para outras, essa não foi uma prática e nem uma censura, como no caso de Clío e Nereida. Ambas não tiveram oportunidade de lerem pela falta de estímulo ou condições econômicas. Uma delas, Clío, leu apenas um romance em toda a vida, “[...] *não sei o nome. Foi emprestado por um rapaz que era professor em Anajatuba. Era uma linda história. Linda, linda, era de amor. Me lembro que chorei muito. Li duas vezes*”. Nereida, pelo contrário, nunca leu romance, mas toda a leitura que fazia era sobre a vida dos Santos, “[...] *era um padre daqui de Rosário, que me emprestava. Ou então pegava na casa dos padres para ler. Mas era obra de igreja. Coisa assim, sabe, de Deus*”.

Através dos depoimentos podemos observar que apesar da prática leitora de romances, nos ambientes familiares ou escolares, fosse censurada, os leitores em potencial, se utilizavam de múltiplas estratégias para lê-los. Sabendo das constantes proibições em instituições escolares como a Escola Normal, o Seminário de Santo Antonio e na Escola Primária Rosa Castro, não significava, que estes jovens-leitores não planejassem meios contra-hegemônicos para fazê-lo.

3.3 Formação como professor

Sabendo que cada história de vida, cada percurso, cada processo de formação do leitor é único e, reconhecendo paralelamente que só uma história de vida permite captar o modo como cada pessoa, cada professor, cada docente-leitor permanecendo ele próprio, se transforma; terminam por evidenciar-nos estas máximas, os modos como o professor(a)-leitor(a) na sua singularidade mobiliza os seus conhecimentos, valores e energias que modelam sua identidade, num diálogo constante com os textos, com os contextos, com os grupos e com ele próprio, tratando de compreender nesta variabilidade de práticas léxicas, a emergência das diferenças, da diversidade cultural, da multiplicidade das experiências humanas, num processo tênue de instauração da alteridade “[...] o reconhecimento do outro nas relações entre pessoas e grupos”(D’ALESSIO, 1998, p.279).

Numa história de vida de um docente-leitor, formador(a) de leitores(as) podem identificar-se as continuidades e as rupturas, as coincidências no tempo e no espaço, as transferências de preocupações e de interesses e, os quadros de referenciais dos lugares-habitados (CERTEAU, 1988), ao mantermos uma relação de partilha, de colaboração e de escuta empática com o(a) professor(a), no ato da entrevista. Utilizando-nos da memória, não como categoria de análise; e sim, como instrumento investigativo. Onde a temporalidade e a espacialidade, ainda que não se definam, se revisitem, se entrecruzem, se bifurquem entre elementos argüidos e não lembrados, entre práticas esquecidas e representações confusas, podendo compreender e sentir as diferenças e as mudanças de atitudes, ante o lido entre o docente-leitor de épocas datadas, e este docente-leitor atualmente entrevistado, situado numa identidade única no ato da rememoração (HALL, 2000). “A memória a ser revitalizada por meio da relação pessoal com os tempos idos, é uma memória subjetivada, que (re)conecta o homem contemporâneo, presa do quadro rarefeito da modernidade, ao passado enquanto fonte de identidade, e estatuto de origem” (LOWENTAL, 1998, p. 143).

Observando a formação pedagógica das entrevistadas, podemos iniciar nossas análises tratando de compreender as trajetórias percorridas por Atenas e Mnemósine, que embora, diplomadas pela Escola Normal Primária Rosa Castro e existindo poucos anos de diferenças entre elas, os seus percursos apresentam singularidades, como: Mnemósine, foi alfabetizada pela avó e pela mãe, ajudada pelo pai e acostumada a transitar entre livros, leituras e leitores; Atenas de família muito humilde, só se depara com as letras aos seis anos na igreja e nas aulas de sua madrinha de Crisma. A primeira passa pelo Grupo Escolar “Padre Antonio Vieira” no Anil, até a quinta série ingressando ao ano seguinte no Colégio Rosa Castro com 10 anos; a segunda, estudando numa

escola rural unidocente, aonde já chegou atrasada e conseguiu fazer só até a quarta série, interrompendo os estudos por um ano e meio e só voltando a estudar com a ajuda de parentes, obtendo mais tarde, uma bolsa de estudo de internato no mesmo colégio que a primeira professora.

Ao rememorar o tempo de formação como professora na Escola Normal Primária “Rosa Castro”, Atenas nos expõe que era muito difícil para ela porque não tinha condições de comprar seus livros. O estudo, baseado no empréstimo de colegas, tinha que ser muito rápido e minucioso sem poder colocar anotações, nem sublinhar nada no suporte cultural alheio, embora sempre tenham proibido nas aulas, estarem marcando os impressos, conscientizando-os da importância dos livros para o uso de outras pessoas. *“Tinha que estudar sempre com os outros, às vezes necessitava ler sozinha para compreender as coisas. Por vezes conseguia, quando alguém me cedia o livro, mas tinha que aproveitar a ocasião. Tinha que tomar nota de tudo e depois passar a limpo no caderno de estudar que me servia para os exames”*, às vezes quando acompanhada utilizava a Biblioteca Pública como espaço reservado de consultas. Para Mnemósine foi muito diferente. Acostumada a ler, no convívio com os livros e biblioteca em casa, onde seu pai – coletor e poeta –, se dedicava a comprar a primeira seleção das edições, teve um percurso mais tranquilo, seja com a sua formação pedagógica, seja com seu preparo intelectual e literário, dedicando-se aos estudos e as outras leituras nos tempos livres. Entra na terceira turma da Escola Normal Primária “Rosa Castro” com 14 anos, tendo durante os cinco anos de sua formação um só professor de português, o qual sempre a estimulou, não só a ler autores portugueses, como também obras francesas, *“[...] o professor Arimatéia Cisne era muito rigoroso, sempre nos corrigia os erros, mas ao mesmo tempo nos estimulava a ler muitos autores, entre eles franceses. Eu preferia esses!”*.

Com Afrodite, Íris e Selene seus percursos de formação, ainda que diferentes, apresentam mais homogeneidade se nos referimos à natureza das práticas leitoras, ao convívio com os livros e à cobrança e ajuda por parte da família. Afrodite, depois de ter perdido anos de estudos por condições alheias ao processo educativo e sendo uma leitora refinada pela ação da professora no primário e pelas cobranças constantes de seus parentes, ao entrar na Escola Modelo “Benedito Leite” continua estudando esmeradamente e consegue fazer o Curso Profissional no Liceu. Selene depois de ter reprovado a segunda série do primário e ter sido levada do Paço do Lumiar ao culminar a quinta para a casa de seus tios no Anil, consegue ter uma formação centrada na sua escolarização no Colégio São Luís do professor Luiz Rêgo. Estudo que lhe facilita a entrada direta no curso profissional normalista. Já Íris, sendo alfabetizada em casa por seus pais e irmã com métodos diversos e cobrada e castigada por escrever com a esquerda, consegue terminar seus estudos no Grupo Escolar “João Lisboa”, em Caxias, passando mais tarde para o Colégio Caxiense onde cursa o ginásial e o normal. As três professoras com trajetórias escolares opostas, convivem

com os livros e com as leituras de maneira gradual, mas de forma incisiva. A vontade de crescer e de serem independentes faz com que Afrodite e, especialmente Selene, por ser filha de lavrador, se esforcem na sua formação pedagógica. A primeira já ajudava desde muito cedo a seu pai no comércio, lugar onde consegue de forma autodidata brincar com os números e com as letras. Ao freqüentar o curso de normalista, não teve tantos problemas com as disciplinas “[...] adorava química, todas as meninas queriam estudar comigo. Eu gostava, assim aprendia e me exercitava como professora”. A segunda, mais reservada nos seus depoimentos, consegue lembrar-se não só das vezes que tinha de levantar mais cedo, obrigada por seus tios que lhe cobravam, para estudar e para fazer as coisas da casa, como também, as situações constrangedoras que teve que passar, principalmente por ser pobre.

No Curso Normal no Liceu, notava um pouco de preconceito entre pessoas que tinham mais possibilidades que outras, inclusive as preferências dos professores. Eu não vi isso no primário, até porque os que estavam na escola eram todos pobres, não tinha o que discriminar! Quando me tentava aproximar, algumas de nariz empinado queriam humilhar, seja pela roupa, seja pelos grupinhos que se formavam. Era um pouco difícil estudar, tanto pelos conteúdos, como também pelos relacionamentos fora e dentro da escola.

Contrário a Selene, embora os comentários partam de instituições diferentes, Atenas, Mnemósine e Afrodite não sentiram nem passaram por esses processos discriminatórios no Normal Primário, “[...] nunca passamos por constrangimentos, a professora Rosa Castro não fazia distinção entre ricos e pobres, e dava muita bolsa. Eu por exemplo fui aluna bolsista e pensionista o tempo todo, mas para isso tinha que tirar media acima de sete” (ATENAS). Desdobrando-se destes depoimentos (desencontrados), que o preconceito dependia do contexto e dos sujeitos envolvidos, e não, como prática institucional.

No que se refere às seis professoras normalistas independentemente, de suas formas de lidar com o lido, das diferentes apropriações de leitura e das diferenças entre as instituições de formação pedagógica, há coincidência sobre as exigências por parte dos(as) professores(as) em enveredar os(as) alunos(as) pelo caminho da leitura e as dificuldades em aprovar os exames pelo grau de complexidade que apresentavam. “Entrei numa turma de 19 meninas, só nos formamos 8. O estudo era muito puxado e tínhamos que fazer práticas de ensino. Depois estudarmos e prepararmos para os exames. Só conseguia quem tinha muita vontade e condições, claro!”(MNEMÓSINE). “Eu sempre lia, já era um hábito, mas estudar mesmo, só conseguia quando nos reuníamos em casa duas ou três colegas ou às vezes na Biblioteca Pública, quando não tínhamos as obras. Eu explicava algumas coisas, elas outras. As três, nos formamos juntas” (AFRODITE). “Tinha muitas coisas que minha irmã me ajudava. Eu usava seus livros e alguns ela

conseguia para mim; mas os trabalhos, das disciplinas, tinha que fazê-los sozinha, porque ela trabalhava” (ÍRIS). Estas conversas fugidias e estas lembranças revisitadas nos demonstram, as mil artimanhas e estratégias que estas professoras, em processo de formação tiveram que fazer para se transformarem em docentes-leitores e formadores(as) de leitores(as). Na opinião de MEIRELES (1998), “[...] o estudo no Maranhão era muito puxado, inclusive, se estudava francês no primário” (MOTTA, 2003, p. 67), se comparado aos cursos que ele tinha freqüentado em outros Estados.

Apolo, não fez nenhum curso de formação pedagógica, igual que as professoras Clio e Tália, mas observamos elementos norteadores implícitos nesses percursos, embora alguns sejam desconhecidos. Depois de ter-se alfabetizado na “escola doméstica” da professora Fausta Reis e continuar estudando até a 3ª série na escola de Silva Pimenta, este professor de família abastada – filho de criador de gado e dono de uma fábrica de pilar arroz –, entra na 4ª série no Grupo Escolar “Odorico Mendes”, onde se apropria da leitura e da escrita, ajudado por pais e colegas de estudo. *“Os livros eram comprados em São Luís e enviados pelo meu tio, promovendo-se recitais de poesias e de leituras na minha casa por meus pais”*, trocando habitualmente com os colegas livros e outras materialidades de impressos.

Por outro lado, se as trajetórias das duas professoras anteriormente citadas, com respeito à alfabetização e à escolarização, se assemelham em alguns aspectos; as estratégias de apropriação da leitura e da escrita, a relação com os livros e as formas de representações, são bem diferentes. Tália, na luta constante por se relacionar com as letras, consegue iniciar a escola formal um tanto atrasada, ainda que alfabetizada. Em Clio, o caminho percorrido na procura das letras se faz muito mais sofrido, conseguindo olhar a escrita de longe. Embora se tenha esforçado em aprender nos seus anos de infância, poucas foram as verdadeiras oportunidades que encontrou para debruçar-se no lido. A primeira inicia a escola entre mudanças e saudades da família, pensando constantemente nos anseios do pai de vê-la formada, o que faz que crie e invente formas de adquirir as materialidades culturais na própria escola e fora desta, conseguindo para si, livros doados e pedidos, a professoras ou a conhecidos. Livros que intercambiava, sistematizando assim, um mecanismo de troca. Segundo Tália, ao emprestar seus livros, pedia outro como garantia de perda, chegando a ler diferentes autores e diferentes textos, em português, já que não tinha o domínio de outra língua como algumas dos(as) professores(as) anteriormente citados(as). A segunda, (Clio), longe de tudo quanto era leitura, inventa e reinventa palavras de remédios no lugar onde estava empregada, num jogo sozinha de intelecto, no qual descobre aos poucos o significado das palavras e a função de seu uso, conseguindo interagir com o lido, ainda que a passos lentos. Estudando já moça numa escola primária para adultos, na qual com muito empenho consegue-se formar. Na visão bourdieiriana, “Se

a leitura é produto das condições nas quais [o sujeito] tem sido produzido enquanto leitor, o fato de tomar consciência disso é talvez a única chance de escapar ao efeito dessas condições”(BOURDIEU; CHARTIER, 1996, p. 235).

Este trio de pedagogos, ainda que assistemática na sua formação como docentes, consegue entrar no cenário educativo de diferentes maneiras e por diferentes meios. Docentes-leitores, com histórias justapostas que coincidem somente na necessidade de serem professores(as). Apolo ao terminar o primário, entra no Seminário de Santo Antonio na cidade de São Luís, consolidando-se sua formação como leitor, *“Passei a ler noutras línguas como francês e, também, apreciava o latim”*. Mas tarde depois de formado e em socorro de seu pai, volta ao lugar de origem onde é convidado a trabalhar no mesmo Grupo Escolar que se formou em 1931.

Embora Tália não conseguisse ser normalista, quando estava terminando a 8^a. série, já iniciava as suas primeiras aulas como professora para João, um caixeiro amigo de seu pai. Por não ter material para exercitar-se e não ter como adquiri-lo, João que adorava suas leituras, terminava-lhe pagando o tempo empregado, com livros que encontrava nas viagens que fazia. Ela em troca, lia para ele e comentava as histórias, o caixeiro aprendia e ela aumentava cada vez mais seu acervo cultural e material. *“Eu as vezes estava ocupada, mas meu pai nunca deixara seu amigo esperando. Eu tinha que ler, em algumas ocasiões, duas ou mais vezes. Ele era tão danado que aprendia a leitura de memória. As vezes eu ficava surpresa, porque sem saber ler, ele procurava a página e as vezes o parágrafo que queria que eu repetisse”*(TÁLIA). Numa história das maneiras de se ler, deve-se identificar as posições específicas que distinguem as comunidades de leitores, da tradição da cultura. Lugar onde as formas produzem os sentidos, e a leitura, é uma prática encarada em gestos, espaços e hábitos coniventes com a infinitude do escrito-lido. *“O que converte o texto em infinito é essa vivificação, essa aproximação, essa constante (re)contextualização dialógica, essa permanente tradução a nossas próprias palavras, chave de sua pluralidade, de sua polissemia, de sua riqueza”*(BAKHTIN apud LARROSA, 1998, p. 123)

A prática pedagógica com Clio teve um impulso com os colaboradores da Igreja. Ela ia explicando os temas a serem discutidos e o padre lhe pedia que lesse, para as crianças, *“[...] de inicio tive medo, não me sentia capaz, depois foi aumentando o número de aluno, os pais me iam cumprimentando, e terminou dando certo. Mais tarde ensinava em casa, até que fui indicada por um parente para dar aulas de alfabetização”*. Estas formações pedagógicas empíricas ainda que corram o risco de não empregarem os princípios didáticos estabelecidos na formação do professor e não sejam aplicadas as metodologias orientadas pelos teóricos para o ensino da leitura, podem trazer resultados positivos na formação leitora do aluno(a), ao se aplicarem as próprias estratégias de leitura adotadas na formação leitora do(a) próprio(a) professor(a).

Ensinaamentos não mecânicos, por estar em jogo não só a apreensão dos conteúdos e a operacionalização das regras gramaticais, mas, a relação de afeto e de confiança estabelecida entre o ‘discente-leitor; mau-leitor; não-leitor’, a leitura e o docente, como orientador das práticas leitoras em diferentes momentos de se ler. Lançando-se nesta prática uma série de experiências pessoais, diversificando o material didático, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, as seqüências dos programas, entre outras formas de fazer que incentivam a criatividade e a reflexividade pedagógica. “Antes da estabilização, as incertezas, as inconseqüências e o insucesso geral tendiam de preferência a restringir qualquer tentativa de diversificar a gestão das aulas e a instaurar uma certa rigidez pedagógica” (HUBERMAN, 1995, p. 41).

Ainda que algumas das entrevistadas freqüentassem outras escolas, antes do normal, como a do Prof. Arimatéia Cisne e o Colégio São Luís. Escolas que foram reconhecidas pela importância que tinham na época, por possuírem um ensino muito rigoroso e positivamente aceito, como revelou Selene. É na Escola Normal estadual e na Escola Normal Primária “Rosa Castro”, o celeiro da formação desses docentes, evidenciando todos, nos seus depoimentos, a importância dessa formação para entrar no campo da educação e a exigência que se requeria para entrar nestas instituições. Nas quais, aprendiam um conjunto de saberes que as habilitavam ao exercício do magistério, além dos cuidados domésticos.

As aulas nestas instituições, como se resgata das falas das professoras-leitoras, tinham uma qualidade e um resultado visível pelos(as) professores(as) que a administravam, entre eles, grandes nomes da educação da cidade, como a Profa. Rosa Castro, Zuleide Boga, Zoe Cerveira, Arimatéia Cisne, Luiz Rêgo e outros, além das exigências com os conteúdos, com as apropriações de leitura e com a formação intelectual. Também se exigia uma presença condizente com a figura imagética do professor. Além das aulas era preciso “[...] *estarmos sempre aseadas, unhas cortadas e cabelos arrumados. Dona Rosa dizia que uma professora deveria sempre primar pela arrumação[...]*”(ATENAS). Dentre as várias disciplinas integrantes do currículo, algumas professoras removendo as cenas de sua formação, recordaram as mais preferidas. Se umas optaram pelas letras e as artes, como o Português ou a Música, em detrimento dos cálculos por serem muito difíceis; outras simplesmente preferiram a Química ou a Geografia, não se identificando nos depoimentos, ligações concretas entre a escolha das letras ou das ciências, com as questões de gênero. Idéia que tem sido muito defendida por vários educadores, em capítulos anteriores citados.

Aqueles(as) professores(as) entrevistados(as) que tinham uma prática leitora anterior, continuam ampliando-a, através de obras de autores portugueses e estrangeiros, notadamente os de língua francesa. Isso se deve ao fato de que o ensino de inglês, francês era parte integrante do currículo, não havendo lamentavelmente, lembranças dos títulos das obras. Entre outros tipos de

suportes culturais com preferências de serem lidos, também aparecem nas histórias contadas, o almanaque e os folhetins “*nessa época lá era muito difícil o jornal. Agora tinha almanaque de Bristol, que trazia a Lua, os eclipses, servia para nomear os filhos*” (ÍRIS). Os jornais e as revistas, em São Luís, também aparecem como um canal importante de leitura, onde as partes mais procuradas e lidas, são as novelas, os contos e as poesias, “[...] *histórias contadas por parte [...] eu gostava muito. Toda semana era um capítulo da história. Era como as novelas de hoje, por pedacinho [...]*” (AFRODITE).

Sobre revista, Íris recorda que a primeira vez que olhou uma, foi quando esteve em São Paulo com uma tia. “*A Revista Feminina. Trouxe algumas delas para o Maranhão, foi um sucesso. Guardei por muitos anos, mas depois foram rasgando e deram traça, era uma revista lindinha*” (ÍRIS). Em São Luís, Selene lembra da Revista Elegante “[...] *trazia novidades da moda, aos poucos aprendi a costurar no tempo livre e, fazia algumas peças, para mim e para algumas alunas necessitadas*”.

Ao inquirirmos os(as) entrevistados(as) sobre a frequência de leitura e visitas à biblioteca pública e a contribuição delas na sua formação leitora, somente Apolo, Afrodite e Atenas relacionaram esta instituição, as suas práticas leitoras, a seus hábitos de leitura e as suas maneiras de apropriação do sentido das materialidades culturais lidas, relidas e reinventadas (CERTEAU, 1994). Apolo relata que começou a frequentar a biblioteca, ainda quando morava em Pinheiro, “*Pois havia lá uma boa biblioteca criada por Elisabeto Barbosa de Carvalho e outras pessoas importantes da cidade*”. Segundo Castro (1999) a biblioteca de Pinheiro foi criada em 1926, no auge do movimento cultural e educacional pinheirense que resultara nas criações de diversas instituições de ensino público e privado, dos quais se insere a Biblioteca Pública Municipal. Em relação às bibliotecas não verificamos a existência, pela fala dos entrevistados, que houvessem bibliotecas nas instituições de ensino.

Do conjunto dos docentes-leitores entrevistados, chama a atenção a maneira pela qual, as duas professoras não-normalistas, exercitaram suas práticas leitoras e se apropriaram dum acervo cultural que lhes propiciou dar aulas particulares e serem indicadas por terceiros, para trabalharem no ensino público. Tália, por meio de seus depoimentos, emocionando-se e emocionando-nos na penúltima conversa em coletivo, ao lembrar os difíceis caminhos que recorreu para se dizer professora conseguindo o sonho de seu pai, revive no ato da entrevista, as constantes frustrações que passou para conseguir apropriar-se do escrito e do lido, decidindo-se a contar-nos, um trecho de sua persistente história de professora-leitora. Ela nos diz:

Como era muito pobre, foi alfabetizada por uma parteira e ajudada pelo meu pai, quase analfabeto, debaixo de uma lamparina. Depois de trabalhar na roça, procurava pela insistência dele, aprender a ler, a escrever e a contar. Como aqui no interior de Penalva não tinha escola e tivemos que mudar-nos porque a chuva tinha acabado com o plantio, fomos recolhidos por uns parentes em Viana, onde terminei aceitando as aulas de um vizinho, que ao não ter cadernos nem livros para estudar; terminava coletando do lixo, papéis velhos e escritos por um lado para podermos exercitar. Meu pai teve que regressar por não conseguir emprego, deixando-me com essa família para ajudar nas atividades da casa. Mas meu pai me liberou, com a condição que fosse para estudar. Era a única forma de me deixar na casa dos outros. Lá fiz até o quinto ano no Grupo Escolar. Estudava tudo, gostava de estudar de noite, a pouca luz e conforto terminou estragando minha vista. Como era muito dedicada e tinha a letra muito bonita por treinar tudo dia para que as professoras não brigassem comigo, a dona da casa, me mandava fazer cartas para o seu filho que morava em Belém. E nessas cartas, sem ela saber eu mandava pedir livros e revistas. E ele mandava dizendo que era para eu ler para a sua mãe. Mentira! eu sabia que era para mim. Era um segredo. Assim eu fui lendo, lendo bastante. Às vezes emprestava. Tornei-me uma espécie de emprestadeira de livros. Mais tinha que devolver. Depois resolvi fazer o seguinte: só emprestava meus livros se me emprestassem outro. Assim li muito. Até hoje gosto de ler, a vista é a que não ajuda. Depois que casei; as atividades domésticas fizeram com que parasse de ler um pouco, tive sete filhos. Mas quando podia lia. Depois como professora naturalmente tinha que ler.

Todas estas trajetórias da formação leitora docente, compreendidas desde a infância, nos deram uma visão bastante ampla, sobre os diversos modos como eram formados os leitores e os diferentes contextos em que se desenvolviam as práticas leitoras nas diferentes situações de leitura no Maranhão na Primeira República. Mas certamente, a dificuldade inerente à idade dificultou a obtenção de dados mais consistentes pelos hiatos de memória dos entrevistados. Dados que de certo se reproduzem nesta investigação, na medida em que as fontes escritas utilizadas, não nos permitiram compreender o movimento do leitor na época.

Por outro lado, entendermos que estes docentes-leitores, ao buscarem lembranças familiarizadas com as iniciativas primeiras de aprendizagem da leitura e da escrita, com as dificuldades encontradas para terem acesso ao livro e à leitura, com os fatores endógenos ou exógenos a eles no processo de formação leitora, trazem nas suas reminiscências e nas suas oralizações, as representações do significado que têm tido nos seus percursos de leitores(as), a escassez de livros, o acesso às letras e o impedimento ao escrito-lido. Ao fundamentarem nos seus testemunhos, as lembranças de seus avós e pais leitores; este estudo, alça vãos não previstos – mesmo que sejam rasos –, permitindo-nos compreender o modo como a sociedade maranhense nas últimas décadas do século XIX aprendiam e se apropriavam ou não das materialidades de leitura.

3.4 Atuação como professor

Por todo o exposto anteriormente, estamos cientes que não podemos reduzir as práticas leitoras e as formas de apropriação, a dimensões racionais, realçando essencialmente a dimensão técnica, já que o relacionamento entre o professor e o aluno e, a convivialidade expressa no processo educativo, se faz necessário para o desenvolvimento e a criação destas próprias práticas. Segundo Nóvoa (1995, p. 18) , “se nós somos, se todo indivíduo é a reapropriação singular do universal social, [cultural], e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social [e as práticas culturais] a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual”.

Independente que existam percursos diferentes, de acordo com o momento histórico da formação dos(as) professor(as) entrevistados(as) e se estabeleçam variabilidade nas estratégias de apropriação do escrito-lido, por parte do docente-leitor, do docente formador de leitores(as) e, do próprio aluno-leitor ou não-leitor no ensino da leitura, deve evitar-se no processo de formação das práticas leitoras e nos modos de apropriação das materialidades culturais, o distanciamento afetivo entre os(as) professores(as) e os(as) alunos(as), que pode provir, em parte “[...] da sua pertença a gerações diferentes e, por tanto, das suas diferentes “subculturas”, entre as quais o diálogo [teria que ser] mais fácil”(HUBERMAN, 1995, p.45).

A preocupação com o cantor e não com a voz, neste caso específico, com o leitor e não com a leitura, numa análise das técnicas de como ler, das formas gramaticais do escrito, da entonação correta, do quantitativo dos livros lidos, se fazem totalmente irrelevantes, se fica no esquecimento a pessoa que nos transmite um sentido ao ler, o esforço de suas práticas, o percurso de sua formação leitora e as diversas estratégias que utiliza na construção de suas habilidades quando lê. Não se podendo ler diretamente, “[...] a alteridade cultural na especificidade profusa dos objetos a ela destinados, mas sim, no uso que se faz deles” (CHARTIER; HÉBRARD, 1998, p. 30).

Tentando compreender as formas de atuar e de intervir no processo de ensino e aprendizagem da leitura dos docentes-leitores argüidos, poderíamos centrar nossa análise, pelas formas de lidar com o ato léxico na sala de aula e as relações estabelecidas entre os diferentes aspectos que estão inseridos no próprio ato de ler. Leituras e releituras, tanto dos momentos esquecidos no espaço escolar e não-escolar; como também, das práticas escondidas nos cantos da memória que ao serem filtradas por “lentes mentais” do presente tendem a serem interpretadas. “Relembrar o passado é crucial para nosso sentido de identidade: saber o que fomos confirma o que somos. Nossa continuidade depende inteiramente da memória; recordar experiências passadas nos liga a *nostros selves* anteriores, por mais diferentes que tenhamos nos tornado” (LOWENTHAL, 1998, p.63) (grifo do autor).

Das professoras normalistas entrevistadas, embora o caminho seguido para a formação docente tenha sido não-homogêneo, as práticas pedagógicas com respeito à leitura, em quase todas, constituem o reflexo de sua formação como leitor, ainda que para elas, existam diferenças nas formas de abordá-la. Compreendermos a história destas práticas e sua aplicabilidade no espaço educativo da leitura, nos conduz a interpretar o *como* os leitores-consumidores do escrito puderam aproximar-se, atravessar, invadir, habitar (mesmo sem autorização) os espaços textuais (CERTEAU, 1994).

Se para Selene, o fato de ter passado pelo Colégio São Luís, de ter-se formado no Curso Profissional do Liceu e ter saído bem no “Tirocínio”, constitui um estímulo para continuar os estudos num curso preparatório, expondo-se a uma seleção para trabalhar na escola rural do bairro Maracanã, onde tinham “[...] *professores recém formados em período integral, com o objetivo de serem distribuídos pelas escolas rurais no interior do Estado*”; e para Íris, o ter-se formado e ter sido parabenizada na última prova que faziam todos os pedagogos, simbolizou constituir uma família e dar aulas particulares de acompanhamento, as quais não eram de “[...] *conteúdo como na escola. Eu explicava para meus alunos aquilo que tinham que apresentar. Era uma aula de apoio para eles se saírem melhor quando tinham que apresentar os deveres exigidos pela outra professora*”. Para Mnemósine e para Atenas, a formação pedagógica na Escola Normal Primária “Rosa Castro”, teve outros significados.

A primeira, depois de ter obtido o ‘mérito com distinção’ no final do curso, teve que se integrar ao ensino no Sítio do Apicum, no interior de São José de Ribamar, ainda que sua família morasse em São Luís, já que “[...] *o governo determinou que somente poderia trabalhar nas escolas da capital, quem ensinasse dois anos no interior*”, sendo nomeada mais tarde como professora titular da 5^a. série na Escola Modelo “Benedito Leite” na qual permaneceu 23 anos, promovida mais tarde, a inspetora de ensino. Para a segunda, a formação como professora depois de um Tirocínio um pouco sufocado, pela timidez e insegurança – fruto de sua criação –, lhe possibilitou inaugurar o Colégio Paulo Ramos, construído pela prefeita de sua cidade natal Dona Noca e lecionar a 4^a. e 5^a. série. Colégio, que segundo Atenas, estimulou o ensino interventor formado por grupos escolares⁹². Integrando-se mais tarde a um curso de formação continuada, culminando sua carreira na mesma posição que sua colega anterior; inspetora de ensino⁹³.

Afrodite e Nereida como últimas pedagogas deste grupo a nos referirmos, envolvida a primeira, entre livros e leituras, entre tinta e papéis, a segunda, tendo que trabalhar na fábrica de

⁹² Segundo intervenção da Profa. Dra. Diomar Motta; participe desta entrevista em fevereiro de 2007. O Estado do Maranhão foi o terceiro estado a criar Grupos Escolares, depois de São Paulo e Rio de Janeiro.

⁹³ Função que surge em 1843 e têm novas funções a partir da década de 1950 com o planejamento educacional, significando o inquisidor em plena administração científica (MOTTA, 2007).

estopa e estudar no momento que tecia, nos expõem, cada uma, salvando as distâncias que lhe assistem, suas experiências na prática pedagógica e seus entraves no ensino da leitura e da escrita. Afrodite, ao término de sua formatura com nota máxima é nomeada para Rosário. Lugar onde se estabelece e constitui família, lugar onde convive com a realidade da educação rural. Depois de ter vivido algum tempo, retorna para a capital e se integra no Grupo Escolar “Enedina Leite”, confessando a pouca aplicabilidade que tinham as práticas de ensino, nas escolas do interior. *“Eu ficava angustiada, porque o problema não estava em ensinar, o problema não estava em eles aprender, o problema estava nas degradantes condições que tinha para trabalhar, sem material para escrever, sem cadeira para sentar. Muitos alunos de varias idades na mesma turma, como é que ia ensinar?”*. Nereida, depois de ter passado um período de sacrifícios e de privações e, ter sido ajudada por terceiros, consegue entrar no Curso Normal, com atraso de idade e, se formar. Se bem que com muitas dificuldades, por seu percurso de vida, mas segundo ela, *“[...] com a missão cumprida”*. Ao término do Curso Normal, Nereida, por intermédio de Dona Zenobia Jansen Pereira, que era professora primária, *“[...] uma das melhores [...]”*, começou a lecionar para meninos e meninas na zona rural de Tibiri, nos arredores de São Luís. *“Era uma escola muito pequena, uma sala-de-aula e um lugar onde guardávamos livros. Adorava ensinar, trabalhava sozinha e podia inventar novos métodos, diferentes da Cartilha. Como eu sempre gostei de jornal e revista, levavá-los para a sala, e as crianças recortavam as letras e as figuras formando novas palavras”*. Sendo transferida, no governo de Paulo Ramos para o Grupo Escolar “Sotero dos Reis”, onde se aposentou. Opiniões semelhantes aparecem no depoimento de Selene ao referir-se à quantidade de alunos nas turmas que tinha que atender simultaneamente no Paço de Lumiar. *“Trabalhava de 1ª a 5ª. série, eu não sei como me virava!. As crianças que não sabiam ler, eu trabalhava uma parte com ele, e a outra, a parte prática, era com os alunos da 5ª. série que trabalhavam fazendo o papel de monitores. Fazia falta outra professora, mas nunca veio”*.

De todas as normalistas que exerciam suas práticas pedagógicas no ensino público excetuando a Íris; só Mnemósine, depõe em favor da educação e das formas estruturais de trabalho. Coisa que não é de estranhar, já que desde 1904, o então diretor Barbosa de Godois, já se referia à situação privilegiada da Escola Modelo “Benedito Leite”. Lugar onde os métodos de ensino, a estrutura física, o material didático e a nomeação dos professores, poderiam ser comparadas, com os melhores colégios de São Paulo. Espaço escolar, que ainda que correspondesse a modelos alheios e não-locais da educação maranhense, todas as escolas e os grupos escolares do Estado eram obrigados a equiparar-se à ela, mesmo sem o mínimo de condições. Aparecendo nos relatórios do Presidente de Província, como modelo ideal de educação. Modelo fictício para nós !. Se comparado com a instrução primária no interior do Estado, assim expressa:

[...] a nossa marcha é outra [...] No que em São Paulo o ensino da língua materna se da pelos métodos de silabação e palavração, aqui se faz o methodo sentenciado; o cálculo em vez de ser pelas taboas de Parker, com um processo mecânico, aqui se faz pelo processo de Calkins; por ultimo o desenho, em vez de ser a imitação de figuras, nos fazemos o desenho do natural recomendado pelos pedagogistas de maior competência⁹⁴.

Depois de quase 27 anos deste texto ser escrito, podemos observar que a escolarização e a formação leitora de uma parte dos docentes entrevistados tem na sua essência, a realidade do ensino da leitura e da escrita da Escola Modelo “Benedito Leite”. Similares problemas com a instrução, com os métodos de aprendizagem da leitura e com as estratégias de apropriação dos suportes culturais. Entretanto, aqueles docentes que transitaram por outros espaços escolares, que o ensino deveria ser equiparado de direito ao desta Escola Modelo, e que de fato não se materializava, nos leva a questionarmos: Com quais métodos se formaram estes(as) professores(as) e quais metodologias foram aplicadas no ensino da leitura? Quais foram as estratégias de leitura e de escrita aprendidas em ditos cursos? Como se alfabetizaram? Como era utilizada a memória nesta escolarização secundária? Até que ponto a escola e o(a) professor(a) na sala de aula tinham em conta as necessidades reais destes professores em formação instrutiva? Em que medida o currículo ajudava no desenvolvimento das capacidades na leitura e na escrita destes alunos? Estes e outros questionamentos, através dos depoimentos interpretados, nos respondem com elementos mediáticos, o porquê estes docentes, formados em lugares distintos, com diferentes professores(as), pertencentes a diversas famílias, com valores, noções e concepções esparsas, expõem nos seus testemunhos, inquietudes semelhantes com respeito ao ato léxico, resoluções similares que visam a formação como leitor, ainda que as apropriações do lido e as práticas leitoras sejam diferentes, específicas e singulares.

Apolo por outro lado, nos faz menção ao *como* estimulava o interesse dos seus alunos pela leitura “[...] realizávamos visitas e empréstimos de livros na Biblioteca, líamos jornais, uma vez por mês com apoio e presença de pessoas locais realizávamos tertúlias literárias, onde moças e rapazes declamavam poesias, contos, falavam dos autores e suas obras”. Atenas quando se refere à leitura, nos fala com o mesmo desanimo e com as mesmas dificuldades com as quais se enfrentou na sua escolarização “Procurei desenvolver uma vontade e interesse pelos livros, apesar da escassez em São João dos Patos e do total descaso por parte das crianças, adotando a cartilha de Luís para ter algum resultado”. Entre estes dois docentes-leitores, a impressão que passa, é que suas histórias de vida como leitores e as estratégias aprendidas, procuradas ou inventadas na sua formação leitora se repetem, se duplicam, se revestem de outra roupagem, mas continuam sendo as trajetórias singulares que transitaram quando crianças ou no decurso de suas vidas ao estabelecerem

⁹⁴ GODOIS, Antonio Barbosa. Relatório apresentado ao Presidente de Província (1905, p.3).

relações com o escrito-lido, no ato da leitura. Se por uma parte Apolo, consegue através de suas práticas datadas e de seu comportamento leitor, conduzir suas aulas, suas atividades escolares e extra-escolares, em diferentes direções na procura de novas formas e tentativas de estimular a leitura; Atenas de forma tímida, inerente a sua personalidade, consegue não por iniciativa própria, e sem, por decisões reguladas na instituição que trabalhava, utilizar como instrumento de práticas iniciáticas da leitura e da escrita, a cartilha de Luís.

Esta investigação, ao mesmo tempo em que se centra nas pessoas não-mortas que possam dar seus testemunhos sobre o passado que lhes cerca e lhes preenche, onde cada cenário, cada declaração, cada ação conserva um conteúdo residual de tempos pretéritos; nos permite também, dar vida aos sem-nomes. Memória que recupera a história vivida. A história como experiência humana de uma temporalidade (CERTEAU 1988). Ao mesmo tempo em que estes docentes-leitores criam estratégias e transcendem suas expectativas, conseguem transitar por estratégias alheias, que embora não lhes pertençam, se apropriam nos modos como as usam.

A Cartilha de Luís, usada por Atenas nas suas práticas, tem como autora a professora normalista Zuleide Fernández Bodega, sendo publicada pela Typogravura Teixeira em 1929. Considerada por alguns especialistas, como ideophonética, por partir do som para a sílaba, para palavra, para a frase, em contraposição ao sistema de alfabetização e deletreação anterior; esta cartilha se constitui, um instrumento singular no ensino, sendo adotada por todas as escolas do Estado (MOTTA, 2003). Até aqui, somos espectadores de duas dramaturgias pedagógicas distintas de lutar pela leitura, pelas práticas leitoras e pela apropriação das materialidades culturais, uma ainda viva que pode contar sua história através de suas lembranças do passado, outra que ainda que não seja presente, surge nas rememorações dos tempos idos, marcando com sua obra escrita e com sua ação pedagógica os espaços aqui citados. “O ato de contar uma história, faz com que esta seja preservada do esquecimento. Desta forma cria possibilidades para ser contada novamente de outras maneiras”(BENJAMIN, 1993, p. 58).

Se falarmos sobre a prática de Selene, processos similares acontecem no caminhar de seus depoimentos, “[...] eu gostava de inventar, criar para que eles conseguissem lerem sem aprender nada de memória. Ainda que fosse proibido sairmos do texto indicado, sempre aproveitava qualquer fato ocorrido para comentarmos na sala de aula e ver as opiniões deles. Era o momento em que mais atentos ficavam”, parecendo-nos aqui que esta professora nas suas práticas pedagógicas e, nas estratégias específicas para atingir o interesse de seus alunos pela leitura, trata ao mesmo tempo, consciente ou inconscientemente de resolver nos *outros*, aquilo que não conseguia resolver quando sua escolarização. Ao falar dos filhos, nos intriga como consegue empregar métodos diferentes e dividir processos metodológicos, entre aqueles que são seus alunos e aqueles

que não o são. *“Alfabetizei todos meus filhos, quando entravam na escola já sabiam ler. Eu fazia faixas e colocava nomes a todos os objetos da casa. Classificava todas as coisas aqui. Eles eram obrigados a olhar essas palavras o dia inteiro. Mas criava, porque essa memória mecânica me deu muito trabalho”*(SELENE). No caso de Íris, a diferença do ensino da leitura e da escrita, entre seus filhos e seus alunos é evidente. Ainda que nos tenha comentado que não alfabetizava e que seus alunos já vinham com os rudimentos das letras, nos estabelece uma comparação entre a alfabetização do filho e do sobrinho da lavadeira; e de seus próprios filhos. Os primeiros foram alfabetizados pela carta de ABC, quando ela fazia ainda o Ginásio em Caxias, dando-lhes aulas pela noite *“[...] os colocava a soletrar e cobrir as letras, fazendo e refazendo frases e cópias quantitativa dos erros[...]; com os filhos:*

Carta de ABC para que minha filha aprendesse, nem pensar!!!!. Comprava aquelas fitas de cor, letras. Colocava ao frente delas as figuras e ao lado os nomes; depois tirava algumas letras e deixava as vogais, mandando a colocar as letras para formar outros nomes. Uma vez formado, procurávamos nas revistas a figura correspondente ao nome que eles tinham inventado. Às vezes fazia o contrário, em folha de papel almaço eu colocava um desenho e colocava as letras a disposição para que formasse a palavra correspondente figura que tinha colocado para observarem. Colocava as frutas e lhes perguntava com que letras iniciavam, qual que era a primeira sílaba, e aí ia formando as palavras. No Jardim já sabiam ler e escrever. Eram até avaliados com provas que eu fazia!

Situações similares aconteceram com os depoimentos dos outros docentes-leitores. Mnemósine ao falarmos do cotidiano das suas aulas, das estratégias que utilizava no entendimento da leitura e das formas que criava para o estímulo da mesma, nos repassa que existiam alunos que queriam ler e outros que eram totalmente rebeldes ao ato léxico. Nos comenta que apesar de saber as dificuldades que os discentes tinham com o reconhecimento das letras e das vogais e, noutras turmas, com a leitura correta, tinha que se centrar nas atividades programadas pela escola e não se sair daquilo que estava planejado. Situação que a impulsionou a se decidir dar aulas particulares em casa; não para alunos novos, mas para seus próprios alunos que estavam com serias deficiências na leitura, na compreensão dos textos e um tanto atrasados. Para aproveitar o tempo, *“[...] deixava as tarefas prontas. Utilizava muito o “Livro de Lucia”, lia para eles as histórias e depois fazia perguntas; aos poucos e, fora do contexto escolar, parecia se sentirem mais confiantes, eu acho![...]”* Com aqueles que não sabiam nada ia ensinando-lhes pela cartilha, *“[...] não gostava muito porque era mecânico, mas eram uns quantos, não podia deter-me em todos”*.

Como o resto das anteriores participações, parece que a professora Mnemósine repete as mesmas formas de ensinamentos pelas quais foi escolarizada, por sua mãe e por sua avó. Ainda que em seu caso, por incrível que pareça, até hoje com 95 anos, mantenha práticas mnemônicas registradas em cadernos, que embora não tenham o formato de diário, terminam ocupando esse

espaço e essa função de registros memorísticos. Agenda onde registra desde a década de 1920, talvez antes, com uma caligrafia que continua invejável até hoje, situações e encontros, decepções e práticas de sua vida pessoal e familiar e da sua própria profissão. Caderno que se por um lado nos ajuda a perceber as práticas com respeito à leitura e às formas de ensinamento da escrita, pelo outro, nos mostra a lógica e a dinâmica de suas apropriações e representações, como sujeito feminino leitor e como formador de leitor(as). Entrelaçando nas práticas pedagógicas seus conhecimentos e sua

experiência com outras materialidades culturais, que embora não sejam suas, consegue transformá-las em propriedade uma vez que as utiliza; as reinventando, uma vez que com elas, faz múltiplas atividades.

“O Livro de Lucia”, citado e trabalhado na sala de aula por Mnemósine, é da autoria da professora Rosa Castro. Editado em 1924 e, sujeito a muitas opiniões divergentes, em seu bojo trazia, o trabalho de leitura com os alunos do curso primário e suprir timidamente a escassez do livro didático (MOTTA, 2003). Partindo da não-neutralidade da leitura defendida por Certeau (1994), no qual, o leitor, se apropria de espaços e lugares não-habitados, com caças furtivas, onde aquilo que não é seu; passa a sê-lo, uma vez que o escrito se transforma em texto lido. E transitando pela concepção charteriana, que concebe a leitura como resistência, apropriação, representação e desvio (CHARTIER, 1995). Só podemos inquirir que o “Livro de Lucia”, embora tenha leituras desconfiantes e sentidos polares na visão de autores como Saldanha (1992), o(a) leitor(a), em qualquer lugar, se apropriará mais ou menos daquilo que a autora diz, e comparará aquilo que leu, ainda que inconsciente, com suas leituras próprias anteriores, chegando a apropriar-se do lido, *fora-do-texto*; com as peculiaridades de seu contexto, chegando a conclusões singulares e únicas.

A professora Nereida, ao se referir aos métodos utilizados nas suas práticas leitoras como formadora de leitores(as), e às estratégias aplicadas no ensino da letras, se remete novamente, quase que de forma mecânica e inconsciente a sua infância, aos trabalhos que teve que passar para conseguir estudar e às formas que teve que reinventar para transitar pelo lido. Por incrível que pareça, ao escolher um momento mais significativo na sua formação como docente-leitor, não são

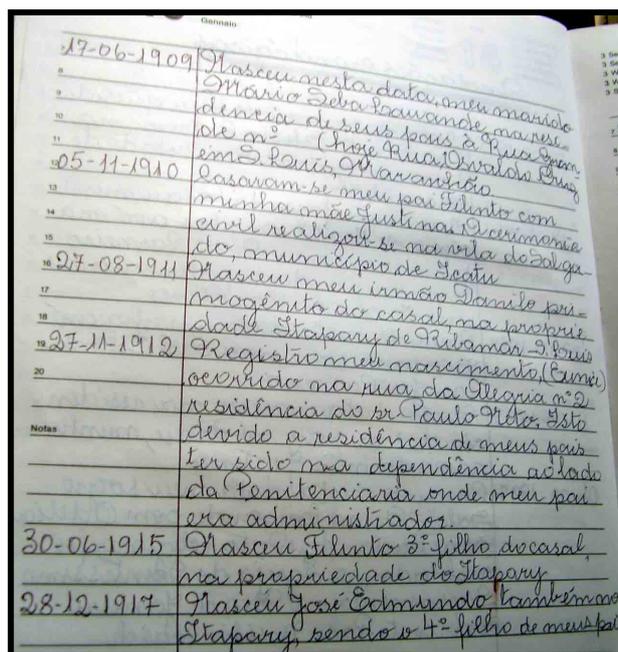


Figura 18 – Diário de uma das professoras entrevistadas

as lembranças do primário e, muito menos do normal que ela se remete. Entre olhos quase úmidos, e palavras entrecortadas, por vergonha ou por embaraço com o restante do grupo, se refere às aulas que dava na fábrica e à roupagem de pipira⁹⁵ que teve que assumir, uma vez que se viu obrigada a abandonar os estudos para ajudar a sua mãe. Completamente criança, ajudava ao porteiro, que quando ela se atrasava, a deixava entrar escondidas para não perder a jornada, fazendo o mesmo com duas gêmeas abandonadas pelos pais, que moravam com a avó na Madre de Deus. Entre retalhos de papel, recortes de revistas e “toquinhos” de lápis, que o sujeito procurava, iniciaram-se as aulas na hora do almoço. Ensinando aos poucos, as letras, as sílabas e depois, as palavras.

Às vezes lia para todos algumas histórias. Santiago que era seu nome, sempre dizia que o dia mais feliz de sua vida, seria quando pudesse ler sozinho as cartas de sua filha; que eu lia. Se foi muito tempo dando aula, era muito pouco o que se podia fazer no dia-a-dia. Então combinamos, eu deixar as tarefas para eles me entregarem ao dia seguinte. Sentia-me uma professora e também aprendia. O dia que decidi deixar a fábrica, com intenções de seguir meus estudos, recebi uma carta. Assustada pensava que era do chefe!. Fiquei sem falar, quando ao abrir, era meu amigo Santiago que quase era como um pai, agradecendo-me por ter-lhe ensinado a ler e escrever, desculpando-se por não me ter contado, queria me fazer uma surpresa! Não sei como consegui sozinho, o único que sei, que me senti a melhor professora do mundoooo! Srsrsrsrsr.

Como todas as normalistas anteriores, a Nereida, se espelha nos estratagemas que criou na sua formação leitora e trata de transmiti-los e inculcá-los a seus alunos(as), de forma consciente ou inconsciente. Olhando-se nos *outros*, ela mesma!. Na sua prática de ensino da leitura e da escrita, ainda que empírica, trata de estimular as expectativas leitoras de seus alunos e influência as mudanças nas crenças com respeito a o lido, visando a variabilidade das situações de leitura, que para Chartier (1996), são como “[...] as capacidades de leitura postas em funcionamento num dado momento por determinados leitores frente a determinados textos” (CHARTIER, 1996, p. 233); situações que são historicamente variáveis. Procurando esta professora, – criança-leitora na época – um sistema de troca onde quem ensina, também aprende, “[...] sendo impossível distinguir a alfabetização ativa da alfabetização passiva” (ROCHE, 1996, p. 183); estudo contínuo, que lhe garantiu sua volta ao espaço escolar. O porque se desdobra no passado e vai procurar lembranças que nem sequer correspondem a sua permanência como normalista, pode-se justificar, já que nessas pessoas em processo de alfabetização, a própria Nereida, estava vivendo suas angústias, suas incertezas e suas tristezas, tentando remediar aquilo que não fizeram com ela. Em sentido geral, acontece com quase todos os docentes-leitores. São professores(as) formadores(as) de leitores(as)

⁹⁵ Denominação das tecelãs, que trabalharam nas fábricas têxteis, a partir do século do século XIX (CÓRREIA, 2006).

que se olham nos seus alunos, comparando-se e revivendo suas próprias vivências escolares, com as vivências de outros; embora em temporalidades distintas e em espaços não marcados.

Exemplos como Santiago, João (o caixeiro), a avó de Mnemósine, a Tália, a Clio e a Nereida, sujeitos amadores das letras, que cada um, com características específicas e pessoais, com percursos de vidas vários independem dos condicionalismos estabelecidos e, conseguem inverter a ordem de forma singular. Seja pelas crenças sobre a leitura, sejam pelas expectativas com o lido ou, motivados pelo encantamento das letras, terminam cultivando uma força interior, que os fins se fazem maiores que as adversidades e, as regras, se dispersam frente às certezas do conseguido. “A presença e a circulação (ensinada como código da promoção socioeconômica por pregadores, por educadores ou por vulgarizadores) não indicam de modo algum o que ela é para os usuários” (CERTEAU, 1994, p.40).

Os textos, também em épocas datadas, foram apropriados pelo leitor popular e por aqueles que não estavam incluídos nessa categoria. Leitores de condição humilde, que tiveram a posse dos livros, que não lhes eram particularmente destinados (CHARTIER, 1994). Scandella, representado por Menocchio, o moleiro friulano de Ginzburg (1987)⁹⁶, em “O queijo e os Vermes”; dá “[...] um sentido próprio a materiais temáticos tão diversificados bem distante do significados que as obras poderiam ter para seus atores ou para outros leitores” (BELO, 2003, p. 52). Tratamento literal das imagens da língua religiosa “[...] que desloca o acento das metáforas, e compreende ‘errado’ sem, na verdade, compreender mal” (HÉBRARD, 1995, p.64), ao achar entranho que um “fruto desgraçado” tivesse ocasionado as calamidades e a morte da raça humana e, que todos fossemos pecadores antes de ter nascido. Maneira de apropriação, que na visão de Chartier, ainda em formato de desvio, não deixa de constituir uma prática (CHARTIER, 1995).

Outros exemplos de não-leitores na procura da leitura, podem localizar-se tanto nas “Memórias de Valentin Jamerey-Duval” de Jean-Marie Goulemont (1981); como também, no “Escravo” de Grego de Tours (1799), analisadas por Jean Hébrard (1995). Se o pastor de Lorena de Clézantaine de 1709, que de forma autodidata por um *Croix-de-par-Dieu*⁹⁷ e com pouca ajuda de terceiros; ao mesmo tempo em que atravessa as fábulas de “Esopo” resignificando suas imagens, também transita timidamente pelas aventuras e romances de cavalarias encontradas na Biblioteca Azul da sua aldeia, “[...] onde devora todos os livros que pode encontrar,[...] memoriza seus textos e

⁹⁶ Estudo de Carlos Ginzburg, (1987) a partir dos processos inquisitoriais, sobre as práticas culturais heterodoxas de um moleiro do nordeste de Itália no final do século XVI, conhecido como Domenico Scandella, que o levaram à morte na fogueira. Sem nunca ter saído de Montereale, e sem saber grego o latim. Scandella, leu e releu um punhado de textos e passagens da Bíblia e Decameron, de Bocaccio, assimilando-os a seu modo à sua memória, descontextualizando-os e chegando a conclusões perturbadoras, que defendeu diante dos inquisidores. (BELO, 2002).

⁹⁷ Alfabeto que custava um vintém, na França do século XVIII, segundo Hébrard, (1995).

recita ‘suas mais belas passagens’ a seus companheiros pastores” (HÉBRARD, 1995, p. 87). O escravo Brachio; por outro lado, segundo Tours (1799), aprende a ler e a escrever antes de conhecer o alfabeto, “[...] aprendendo a localizar na página impressa o texto que deviam ler para ele inúmeras vezes e que, certamente, tinha memorizado”(HÉBRARD, 1995, p. 59). Assemelhando-se nestas práticas rudimentares do lido e na fixação do escrito, ao caixeiro João, discípulo informal que a professora Tália tanto nos fala.

Bastardia cultural (HÉBRARD, 1995), que salvando as diferenças, podemos encontrá-las não só, no I Manuscrito de Neuchâtel, nas “Confissões” de Rousseau e no maravilhamento de Sartre pelas letras, diante da aprendizagem das palavras; como também, em literatos importantes do Maranhão, como Sotero dos Reis, Maria Firmina dos Reis, João Lisboa entre outros, que não tiveram necessidades de abandonar a terra gonçalvina, como muitos fizeram, para se transformarem em grandes escritores. Rousseau, o filho do relojoeiro, acostumado à leitura e aos questionamentos de seu pai, termina esquecendo sua prática iniciática, ao expressar-nos: “Não sei como aprendi a ler; parece-me tê-lo sempre sabido”(HÉBRARD, 1995, p. 41); os segundos, autodidatas que se integram ao primeiro grupo de literatos da Atenas Brasileira, registrados no Parnaso Maranhense.

Por outro lado, Astolfo Marques, Humberto de Campos, João Moraes, escritores menos datados, ainda em condições socioeconômicas desfavoráveis diante da leitura e da escrita, articulam operações singulares e conseguem transitar em contra da corrente das barreiras estabelecidas ao entrarem na Academia Maranhense de Letras. Campos ao lembrar de seu primeiro encontro com Marques, nos conta como este último, cumprindo a função de servente na Biblioteca Pública e estudando nos poucos horários livres, atravessava “[...] a então Rua da Paz, a fim de comprar, na Casa Trasmontana, refresco para Antonio Lobo e Fran Paxeco. E quem vendia, esticado nas pontas dos pés, detrás do balcão, era o menino Humberto”(MORAES; OLIVEIRA, 1970, p. 22)⁹⁸

Trânsfugas de práticas culturais observadas em algumas das professoras entrevistadas, como também naqueles(as), que não mais presentes, emudecidos(as) pela temporalidade, através da memória, se fazem sujeitos-presentes e imprescindíveis no entendimento da história das práticas leitoras do Maranhão. Reportando-nos a professoras como Laura Rosa – também poeta –, conhecida como Violeta do Campo, a qual entre as múltiplas atividades que faz, termina assumindo o jornal escolar infantil dos alunos da escola Mixta Estadual do 2º. distrito do Município de Caxias; a professora Rosa Castro, diretora e editora da Revista “A Escola” de cunho literário dedicada à juventude estudantil e a professora Zoe Cerveira elaborando a cartilha “Brincando Aprenderemos” em parceria com as suas alunas de 2ª. e 3ª. serie da Escola Normal em 1946 (MOTTA, 2003),

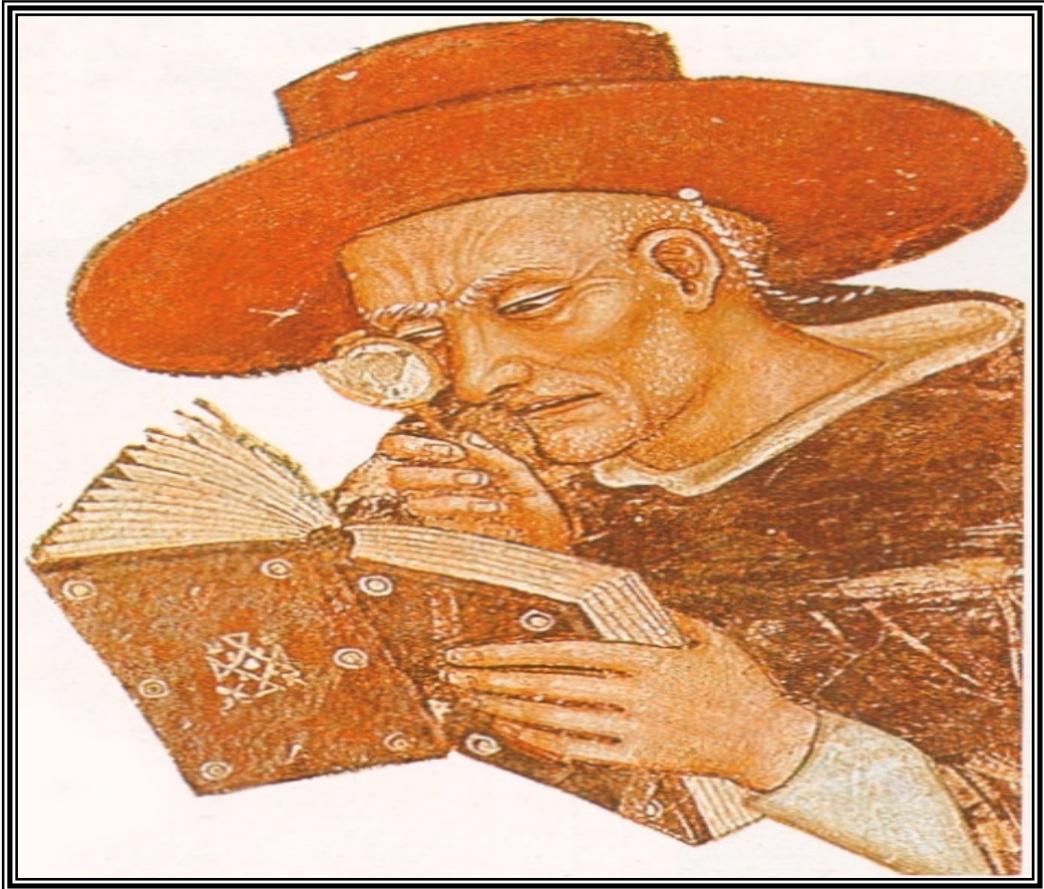
⁹⁸ MORAES, Jomar; OLIVEIRA, Antonio de. Cadeira 10. Revista Legenda: São Luís, 1970

visando todas elas, estratégias que direcionassem ao cultivo do livro, da leitura e da formação como leitor.

Docentes-leitores e não-professores(as), escritores(as), todos e todas – leitores em geral, com mais ou menos habilidades para o ato da leitura, construídas socialmente –, que terminam desde seu campo de pertencimento e ação, seja este particular ou profissional, seja de classe social ou de subculturas, criando maneiras de apropriações particulares, singulares e específicas; dependente do contexto e da própria intenção e crença do sujeito frente ao lido e frente ao escrito. Selvagens sábios, autodidatas ou simplesmente namoradores(as) das letras, ainda que negros e mulatos, pobres ou pertencentes ao sujeito feminino, que conseguiram burlar a hegemonia das regras e criar novas estratégias e táticas para se apropriarem de novas práticas de leitura. Pobres, negros, mulheres que nas interferências do ato léxico se apoiaram mais na capitalização cultural específica de seu *eu*, que na aprendizagem técnica da decifração.

Fazendo-se necessário segundo Chartier (1994, p.14), de uma perspectiva histórico cultural, observar as redes de práticas e as regras de leitura, espirituais, intelectuais e profissionais das próprias comunidades de leitores, onde existem contrastes nas competências de leitura, daqueles que lêem de forma diferente. Diferenças entre as práticas leitoras dos letrados talentosos e os menos hábeis; os quais visando a oralização e a escolha, são obrigados a lerem em voz alta para compreenderem e, só se sentem a vontade, com algumas formas textuais ou tipográficas. Múltiplas determinações que governam a prática, fazendo dependente as formas de se ler diferente “[...] por leitores que não dispõem das mesmas ferramentas intelectuais, e que não mantêm uma mesma relação com o escrito”. Atores-leitores sociais, neste caso professores(as), que segundo Chartier (1994, p.27), não é sempre sinônimo de plural, sendo preciso reencontrar “[...] em sua solidão secreta as práticas humildes daqueles que recortavam as imagens das gazetas, coloriam gravuras impressas, liam por exclusivo prazer [...]”, independente da natureza ou complexidade do suporte cultural impresso.

CONCLUSÃO



Chegarmos até aqui!. Ao mesmo tempo em que nos parece algo irreal, pelos esforços feitos, pelas agruras de noites mal dormidas, entre papéis e livros, entre conversas e críticas, fazendo uso e abuso dos teóricos, sonhando, brigando, discutindo com eles o tempo todo, tratando de nos apropriarmos de suas reflexões e pensarmos sobre os diferentes pontos de vista pelos quais perpassa a leitura, as práticas leitoras, as apropriações do lido e suas representações, nos traz este período “finalizador” e “terminal”, um sentimento bipolar de alegrias e tristezas.

Alegrias, por termos realizado aquilo que nos propusemos e, ainda, um pouco a mais!. Se considerarmos o tempo empregado desde a elaboração do projeto de pesquisa, procurando as linhas de investigação que poderíamos inserir-nos no mestrado, até passarmos pelas disciplinas várias e os diferentes olhares, sejam dos nossos(as) professores(as), sejam dos teóricos indicados para estudo ou consulta, que nos serviram para trilhar este percurso, onde os obstáculos, não foram menores que as incertezas.

Tristezas, porque ao tentarmos interpretar e compreender, o *como* se desenvolve nosso objeto de estudo no escrito-lido e *fora-do-texto* com respeito à interpretação que os docentes-leitores entrevistados fazem da leitura e, por outra parte, nos fora-dos-contextos, por referirmos às práticas datadas e aos sujeitos-atores-leitores mencionados, – pertencentes a um presente-ausente emudecido, que fazem suas falas, através das ações, atitudes e reflexões, contadas nos discursos dos outros –; nós atores de hoje, miúdos escritores, também seremos presente-passado, uma vez que entreguemos nossa escrita e nossas reflexões para serem lidas e criticadas, absorvidas e contestadas. Ao terminarmos estas páginas, estaremos abandonando, as marcas, papéis e rabiscos sobre os teóricos pelos quais enveredamos, estaremos colocando numa pasta para ser guardada no armário as histórias de vida das pessoas com as quais trabalhamos; e o mais importante e mais doloroso, estaremos nos despedindo do trabalho realizado.

Fim, que se hipoteticamente se aproxima, por estarmos colocando nas últimas folhas em branco, os últimos caracteres do computador que justificam nossa andança investigativa, estamos convictos, que por tratar-se de uma temática resignificada e de uma mobilidade cultural constante no singular e no coletivo dos indivíduos; na sua essência, as práticas de leitura e as apropriações e representações das formas de se ler, dependem mais de elementos estruturadores, do que elementos estruturantes. Dependendo nos últimos dos possíveis, das múltiplas formas do sujeito reinventar e se apoderar destas práticas a seu modo, visão e entendimento; o que faz deste término, mais que um “receituário” de conceitos terminados e prontos, uma porta inconclusa que convida a todos os interessados nas práticas leitoras, na apropriação e representação do lido e na leitura, ainda

que substantivo, concebendo-a como construção e prática social, a enveredar-se por estes caminhos que aqui, no Estado de Maranhão, são poucos explorados.

Depois de transitarmos pelas reminiscências dos docentes-leitores entrevistados e termos refletido sobre a geografia das suas ações correspondentes às “práticas lentas”, às maneiras de apropriações e de representações dos atores envolvidos, às formas de se ler na sala-de-aula visando a prática pedagógica e à formação leitora dos(as) alunos(as) e, sabendo por outro lado, que não podemos aspirar a uma ação totalmente regulada a partir do conhecimento, a não ser que se conceba um universo fechado para o sujeito-leitor, previsto e reproduzível, realidade totalmente impossível se vista de uma abordagem histórico-cultural; procuramos mostrar, no nosso percurso, a variabilidade dessas práticas que impossibilitam quereremos pedagogicamente no ensino da leitura, assumirmos modelos intransplantáveis pela sua mecanicidade, descontextualização, e desconhecimento geral sobre as crenças, as atitudes e as perspectivas dos alunos, que tratam de ler, nas diferentes situações que o escrito é lido.

Memórias das práticas de leitura, das apropriações e representações dos textos presentes nos objetos culturais e de seus efeitos nos docentes, que através das suas lembranças, tanto nos falam de suas experiências, como também, das práticas de terceiros em épocas anteriores às suas, que lhes serviram de referências na sua formação, como leitores(as) e como formadores(as) de leitores(as). Análises das leituras, do concreto das práticas, das habilidades leitoras, da relação com a escrita, dos estilos de leituras, dos usos sociais dos impressos e da relação da escrita com as práticas leitoras que se metamorfoseiam em formas de apropriações incontroladas e incontroláveis, pela variabilidade dos objetos para serem lidos e da multiplicidade de sua utilização. Criatividade dos usuários consumidores de cultura, que a proliferação de leituras heterodoxas e a polivalência dos usos, acentua-se na medida em que as situações de consumo são reiteradas e quantitativamente mais numerosas (CERTEAU 1994). Leitura que ao se materializar, coincide com o tempo da enunciação, temporalidade em que se identifica o lugar semiótico do destinatário com o lugar semiótico do sujeito de enunciação, já que quando lemos ocupamos imaginariamente o lugar do destinatário e refazemos os processos inventivos de um ato de fala que foi representado na escrita (CHARTIER, 1995), através das *formas mentis* da recepção do discurso e da intelecção dos textos, traduzindo-se no entendimento, a redução, o desenvolvimento e o julgamento do escrito-lido no ato de se ler.

Ao referirmos-nos à circulação, distribuição e comercialização dos diferentes suportes do escrito no período focalizado e considerando entre os consumidores culturais neste estudo investigativo, todos aqueles que de uma forma ou outra se apropriavam dos impressos independentemente de seu lugar de pertencimento, clivagens social ou cultural, as formas rudimentares ou não de apropriação do lido e das diferentes classificações frente ao ato léxico –

letrados, menos-letrados ou não-letrados; alfabetizados e não-alfabetizados; escolarizados, e não-escolarizados com condições de ler –, temos tentado reconhecer e compreender nesta massa consumidora de cultura e nas suas práticas de leitura, a variabilidade de suas apropriações e a heterogeneidade de suas representações. Diferentes formas de interagir com a escrita-lida, que intervêm no sentido construído, daquilo que se lê e, de quem lê, nas diferentes situações de leitura, onde a materialidade do suporte “[...] passa a ser inalienável do espírito das representações a que seus usos deram origem” (CHARTIER, 1995, p.11).

Sujeitos que ao intentarem ler, de forma rudimentar ou não, e compreender nos momentos de leitura, o significado das letras, fazem-se simples construtores de novos sentidos e representações através do ato léxico, seja em constante interação com o lido num diálogo direto estabelecido entre o leitor e o texto ou, entrando em contato com a escrita através de terceiros. Compreendo-se nessa situação do texto-lido, a complexidade do ato de ler que demanda a inserção não formalizável em práticas distintas. Triangulação, onde o mau-leitor ou não-leitor, o interlocutor que lê e o texto do autor, interajam no ato de leitura, motivando a apropriação e representação de novos sentidos em aquele que escuta ler ou, naquele que lê.

Se o entorno escolar contribuiu para alguns dos docentes entrevistados, visando a formação leitora e os múltiplos aspectos implícitos, na escolha das leituras, nos livros, nos autores, nos títulos e nas formas de lidar com o lido; a presença da família – pais e/ou pessoas-outras –, contribui também, para a formação e sistematicidade das atividades com a leitura e nas *formas de fazer* do sujeito no momento que lê. Fazendo-se esta representatividade afetiva, um elo indispensável e sendo diretamente responsável, pelo início de uma prática leitora nesses docentes-leitores nas suas práticas iniciáticas. Papéis das normas subjetivas, que incidem sobre as crenças e as expectativas do leitor, mantidas por pessoas significativas nos ambientes e nos momentos de leitura. Temporalidade de um não-lugar, onde a representação do leitor e o significado do texto, dependem do conteúdo, do tempo de processamento, do produto e dos objetivos de quem lê, isto é, das suas intenções frente ao escrito por ler.

Se os depoimentos têm sido imprescindíveis para evidenciar as diferenças de apropriação da leitura e da escrita, dependente dos sujeitos de quem elas fazem uso, seja na sua educação e formação leitora escolar, seja na atuação como docente-leitor. As evidências sobre a carência de material escolar, como cadernos, livros e outros artefatos culturais, no interior do Maranhão no século XIX e início do XX, se fazem notáveis; embora nem por isso, se faça uso ou abuso das bibliotecas do Estado, já existentes neste período. Práticas de leitura, que em muitos exemplos citados, tem sido fruto das inventivas estratégicas de alguns dos docentes-leitores, os quais se esforçaram por aumentar a quantidade e a variedade dos suportes culturais que

substituísem ou equilibrassem a escassez do “Livro Didático”, que na opinião de Lajolo (1999), aparece somente, como alternativa possível para a profissionalização. Professores e professoras leitores(as) que dependendo das possibilidades de fazer, desde seu campo de atuação e ação no processo de formação de novos(as) leitores(as) e visando incentivar o interesse pela leitura, têm criado estratégias que englobam desde a elaboração de livros ou cartilhas num tempo escolar em que a escassez destes suportes imperava, até a inventividade de criar novas formas de trabalharem com o impresso escrito, embora que estas últimas, tenham sido com materialidades descartadas por outros, ainda aproveitáveis nas suas práticas pedagógicas e no processo do ensino da leitura.

No que diz respeito à formação como professor(a), visando as relações de gênero, não foram tão marcantes como imaginávamos no início, na medida que ao procurarmos professores e professoras leitores(as) para uma análise das práticas com respeito a o lido e das formas de apropriação e representação no ato léxico; o predomínio de mulheres no campo do ensino e na formação para o magistério foi maior que o espaço ocupado pelos homens. Embora, estes últimos, tenham conseguido maior contingente na instrução pública, antes e durante de sistematizar-se esta formação, se debilitando a sua presença, a partir da segunda década do século XX, até a atualidade.

A questão étnica, como macro-categoria de análises, ainda que aparentemente se faça presente, não temos como considerá-la decisiva. Por estarmos interpretando as práticas leitoras dos(as) professores(as), as formas de apropriação e representação, as estratégias aplicadas na formação de novos(as) leitores(as) e; não especificamente, a formação pedagógica nas instituições especializadas – como a Escola Normal Primária “Rosa Castro” e o Curso Profissional Normal do Liceu –, onde tanto os formados, como os não-formados ou habilitados, docentes com formação específica ou os contratados, se repartem “sem discriminação entre negros e brancos”. Não se fazendo nenhuma distinção suspeita que nos leve a creditar que neste grupo, as duas professoras não-formadas, tenham como causa primeira, a sua etnicidade, colocando-se mais em evidência nesta conjuntura, os problemas econômicos e a sua sustentabilidade em lugares de não-pertencimento, como parâmetro impeditivo da formação pedagógica.

Um das questões que nos era importante desvelar nas falas dos sujeitos era sabermos como a formação do docente-leitor contribuiria para formar novos discentes-leitores. Ainda que a formação se faça necessária para ter os instrumentos teóricos e práticos, e empregá-los no processo de ensino da leitura e na formação de leitores(as), neste caso, conseguimos extrair dos relatos memorialístico, que a formação normalista não foi uma condicionante com respeito às práticas leitoras e às formas de apropriação e representação dos(as) alunos(as) no ato de se ler; embora a formação pedagógica tenha sido de suma importância para o exercício do magistério e a qualidade do ensino público, no campo educacional. Os professores, independentes da formação normalista ou

não, terminaram aplicando seus conhecimentos particulares e seus estratégias pessoais, semelhantes às estratégias utilizadas na sua formação leitora, sejam as adquiridas na socialização primária ou secundária, sejam no percurso de sua formação global, como consumidores culturais. Estabelecendo sistemas relacionais de recompensas pelas frustrações e adversidades, vencidas ou bifurcadas na sua própria formação como leitor.

Todos os docentes-leitores entrevistados, independente de etnia, gênero, clivagens social ou localidade geográfica, professores(as) normalistas ou não, foram unânimes em afirmar que ao exercerem a docência, sejam nas escolas unidocentes, sejam nos grupos escolares, ou secundário, na capital e no interior, sempre procuraram desenvolver nos seus alunos interesses pela leitura. Nos expondo as dificuldades de trabalhar, com horários estabelecidos e currículos rígidos a serem cumpridos, que restringiram a utilização de outras atividades estimuladoras da leitura, que não fossem aquelas, que já aparecessem estruturalmente contempladas. Práticas pedagógicas que poderiam ser mudadas quando a inspeção escolar rígida e controladora não fosse sistematizada e materializada. Espaços e tempos em que outras inventividades no ensino da leitura e da escrita eram empregadas, liberdades exercidas pelo docente-leitor, sobre a capacidade de se movimentar dentro de um quadro que só pode mudar parcialmente (NÓVOA, 1995).

A preocupação direcionada somente para a leitura cognitiva, as formas técnicas de se aprender o lido e as avaliações discriminatórias referente ao ato léxico, em detrimento da satisfação com o que se lê e a inexistência de lugares de leitura no espaço escolar que não fosse a sala-de-aula, trouxeram consigo, a não disseminação do gosto e do interesse pelo escrito-lido numa parte dos alunos, existindo quase sempre, múltiplas resistências frente às práticas leitoras e às formas individuais de apropriação do sentido da leitura que levavam à exclusão do discente do processo de escolarização. Práticas que só se iam refinando, na medida em que se estabelecia um vínculo mais estreito e uma dialogicidade mais esparsa com a turma, entre o discente-leitor ou não-leitor e, o docente-leitor-formador.

Acreditamos que se faça necessário nas “formas de fazer” dos docentes-leitores na sala-de-aula com respeito a o lido, ter em conta, as maneiras de leitura, as formas de apropriações e o comportamento leitor de quem lê; e por outro lado, o professor se conscientize, de condicionar uma atitude global no discente-leitor-desmotivado, que não lê em lugar nenhum, ainda que saiba ler. Trabalhar o autoconceito sobre a leitura, a expectativa de sucesso, a expectativa de prazer ou de utilidade, respondendo às pressões sociais e culturais que estão implícitas no processo de formação do sujeito como indivíduo e como leitor, se faz imprescindível no ensino da leitura e nos modos de apropriação do escrito, visando a formação leitora do(a) aluno(a) que não sendo leitores(as) por própria definição acabam-se interessando por estratégias e táticas pedagógicas de ação frente ao

escrito-lido. Intenção de ler, que se dá pelas crenças que o aluno tem sobre a leitura e, pelas expectativas do professor sobre o aluno que lê e o aluno que não lê.

Se as crenças dos discentes-leitores, maus-leitores ou não-leitores, influenciam as atitudes frente ao escrito por ler, então se faz condição necessária mudar essas crenças; embora para uma prática leitora sistematizada, esta estratégia pedagógica não seja condição suficiente. O docente-leitor, assumindo seu papel de ator atuante e, tendo acesso a elas no processo do ensino do lido, deve procurar a oportunidade de modificá-las e de transformá-las auxiliando-se da sua criatividade, de sua prática leitora e das formas de lidar com a leitura. Transformações das concepções, que o discente traz ou constrói no espaço escolar e não-escolar sobre o lido, sobre o *eu*-leitor e sobre as expectativas no sucesso da leitura, que os *outros* reconhecem ou ignoram. Identidade construída que se situa no cruzamento da representação que o discente dá de si mesmo e da credibilidade atribuída ou recusada pelos outros a essa representatividade. Interações entre leitores(as), maus-leitores(as) ou não-leitores(as) que podem acontecer, sejam nas comunidades integrais onde todos participem e consigam escutar as opiniões de todos em constante interação, seja nos programas parentais, onde a família ocupe um papel secundário-presente; o docente-leitor um papel de facilitador e ator coadjuvante e o discente-leitor ou não-leitor, de principal ator, na dramaturgia do escrito-lido no processo e aprendizagem da leitura e das práticas de apropriação e representação.

No que se refere aos instrumentos pedagógicos de ensino da leitura e da escrita, também ficou evidente, o uso da carta de ABC e da Tabuada como materiais escolares fundamentais utilizados no processo de alfabetização e, a utilização das práticas mnemônicas de aprendizagem, como instrumento cognitivo quase generalizado que transita por tudo o espaço da escolarização. Modo fundamental de transmissão assimilativa, que faz distinção entre o discurso alheio do texto aprendido de memória e com as próprias palavras, estabelecendo-se consciente ou inconscientemente no ensino da leitura, uma distinção metafórica entre o sentido sagrado do escrito e o profano. O primeiro, aprendido de memória reproduzindo um texto petrificado, acabado, inerte e morto em sua literalidade, representando uma palavra autoritária; o segundo, mostrado-se fluido, inacabado, dinâmico, vivo em sua traduzibilidade, incorporando um resultado intrinsecamente convincente, expresso nas formas de apropriação e representação do lido, no ensino e aprendizagem da leitura.

Embora os castigos corporais e psíquicos, nas arguições, não apareçam explicitamente, utilizados por parte dos entrevistados. Ficamos um tanto suspeito, já que ao mesmo tempo em que na verbalização sejam descartados, se encontram sempre presentes na memorização e em todos os relatos. Professores(as) que ao serem produtos e produtores desta forma de escolarização, nos seus

depoimentos, as estratégias disciplinares, ficam com uma tônica de aprovação e um tanto maquiadas. Realidade que nos leva a pensar, na possibilidade de que algumas destas práticas fossem reproduzidas, embora que no ato das entrevistas, fossem ocultadas. Ato que ao refletir-se no imagético dos discentes-leitores, termina criando um sistema relacional de causa/efeito, trazendo consigo uma leitura por obrigação, mecânica e repetitiva, em detrimento da satisfação de se ler e o desejo pelo lido. Bifurcação que estabelece obrigações e sanções, avaliações e constrangimento que substituem a leitura, ainda que substantiva, pessoal e inventiva, numa prática completamente racional, objetiva e funcionalista. Atitude racionalizante diante das técnicas de leitura que deveria rodear-se de maiores cautelas, “[...] não havendo nada pior para a razão do que perder a razão... por excesso de razão” (HAMELINE, 1995, p. 54).

Para Chartier (1988), reconhecer como popular, aquilo que é criado pelo povo ou aquilo que lhe é ensinado ao povo, constitui um falso problema, já que o mais importante é identificar como nas práticas, nas representações ou nas produções, se cruzam e imbricam diferentes formas culturais. E pela outra, estarmos conscientes que o significado das práticas leitoras, desde uma perspectiva charteriana, radicam em sua variabilidade, e nas múltiplas formas de reapropriação, desvio, desconfiança ou resistência. Faz-se, muito difícil partindo destes pressupostos, configurarmos e classificar estas práticas, estas maneiras contrapostas de apropriações e de representações, a partir dos condicionamentos feitos pelos intelectuais e eruditos, pertencentes à Primeira República. Grupos de Intelectuais constituídos pelos novos atenienses, que embora, ativos em publicações, fundando e dirigindo revistas, jornais, promovendo debates, festas cívicas e literárias e, criando instituições à época⁹⁹; por outro lado, não consideraram, nem reconheceram, na sua grande maioria, as diversas formas de apropriações dos sujeitos, nem as obras que faziam parte da “biblioteca vivida” de suas leituras, catalogando e discriminando, a textualidade e o escrito-lido, entre códigos estreitos que separam o erudito, do popular.

Situando-se neste limite de expectativa, os leitores hábeis e os maus-leitores ou não-leitores, num mesmo espaço de afrontamentos. Lugar onde os mecanismos de dominação simbólica, representados pelo pensamento dominador do primeiro grupo minoritário de esparsos capital cultural, ao reconhecer as representações e consumações aceitas, paralelamente desqualifica e ilegítima as outras formas e maneiras de fazer, usos e empregos, das materialidades culturais. Formas de apropriação e representação que se encontram em lógicas específicas dos sujeitos condicionados em outras clivagens sociais ou culturais e, pertencimentos locais de grupo com respeito à leitura; não por isso menos significantes, nem menos significadas. Espaço de trabalho

⁹⁹ A academia Maranhense de Letras, o Instituto Histórico e Geográfico do Maranhão, a Faculdade de Direito e a de Odontologia, por exemplo.

entre textos e leituras que ao se compreender as práticas múltiplas e diferenciadas, se pode construir um mundo mais amplo como representação, passando de uma intelectualidade dos pensamentos de topo a uma cultura da maioria, abordagem externa, coletiva, tanto quantitativa com também qualitativa. Leituras feitas nas próprias palavras, como se a linguagem tivesse uma duplicidade externa e interna, sendo esta última, os modos como a cada um, sabem, soam ou dizem as palavras alheias que lê dos outros. Porque ao lermos, se o fazemos com nossas próprias palavras, em nossa própria voz e em nossa própria língua, provocamos uma polissemia de códigos, apropriações e representações, expressos numa plurivocidade de linguagens (LARROSA, 1999).

Para Mindlin (1999), a tipologia do ler na infância ou na mocidade não faz diferença nem tem importância, fortalecendo e estimulando consecutivamente o hábito da leitura, processo no qual, a seleção do que se lê, vem depois. Para Abreu (1999, p. 233), as discrepâncias entre as preferências do público, pelos modelos do escrito-lido, difundidos pelos homens eruditos e pela escola “[...] podem ter contribuído para a difusão das idéias de que o brasileiro [especificamente o maranhense] não se interessara pela leitura”; possibilidade que nos faz pensar, que se havia algum desinteresse, este era dirigido para um tipo peculiar de texto, e não, para o conjunto das obras. História cultural sobre estas práticas, que nos faz refletir a articulação paradoxal entre a variedade e a diferença que se estabeleceu entre povo e elite, ajudando-nos a desprender-nos de nossos limites mais seguros e de nossas evidências por demais familiares. Estudo que nos faz compreender, a partir do trabalho de representação, isto é, das classificações e das exclusões que constituem na sua diferença radical, as configurações sociais e conceituais próprias de um tempo ou de um lugar. Elementos que nos mostram que por detrás de um Maranhão hipoteticamente analfabeto fundamentado nas estatísticas de escolarização, como se registra em muitos textos e muitos discursos, onde nas escolas os alunos saíam semi-analfabetos e a educação era um engodo (SALDANHA, 1992); existem também, sujeitos da terra gonçalvina, que ainda que não fossem escolarizados formalmente ou mesmo, os não-alfabetizados, se interessavam pelo escrito-lido e reinventavam mil maneiras de se apropriarem das leituras. Liberdade gazeteira das práticas destes sujeitos escolarizados ou não, que nos mostram a não-credulidade deles diante da ordem, a sua intenção não-conformista, mesmo que reduzida ao silêncio e o seu poder de resistência frente aquilo que lhes foi imposto. Micro-diferenças, onde a generalidade olha obediência e uniformização, “[...] minúsculos espaços de jogos que tácticas silenciosas e sutis se insinuam”(CERTEAU, 1994, p. 19).

As formas de se construir os comportamentos frente ao escrito-lido, de se formar as crenças sobre a leitura e de adquirir-se as atitudes no ato de ler, são mais enraizadas e introjetadas na socialização primária e secundária, onde as crianças experimentam o sucesso de estarem apreendendo a ler. Então é aqui nesta espacialidade/temporalidade que os professore(as) nas suas

práticas pedagógicas no espaço escolar e não-escolar, deveriam criar, reinventar e refazer estratégias de leitura. Novas formas que permitam aos(as) alunos(as)-leitores(as) e aos(as) não-leitores(as) se apropriarem a partir das suas especificidades, de seus ritmos internos e de suas habilidades, do texto, do escrito-lido, do sentido construído nas situações de leitura. Novas estratégias do lido que garantam as suas expectativas e a credibilidade visando a sua utilidade para o campo profissional e seu uso, para toda a vida.

O estudo das práticas de leitura não deve limitar-se à genealogia única de nossa maneira contemporânea de ler, tentando encontrarmos nessas operacionalidades dos sujeitos individuais e específicos de outras temporalidades e espacialidades, os gestos esquecidos e hábitos desaparecidos, ao postularmos a liberdade de uma prática, da qual só podemos capturar as determinações endógenas e exógenas no próprio ato léxico. Formas de se ler, sempre plurais que ao se caracterizarem como bens culturais, ao mesmo tempo em que são produtos similares aos outros, constituem crenças, que elas próprias deve ser produzidas e traduzidas. Práticas que constroem de forma diferente os sentidos dos textos, mesmo se estes escritos inscrevem no interior de si mesmos, o sentido de que desejariam ver-se atribuídos.

Ao mesmo tempo em que, alguém que não leia, poderá considerar-se um mutilado, por outra parte, o poder do livro, desde que o livro é um poder, a apropriação dele por um escolarizado ou não-escolarizado, por um letrado ou não-letrado, pode constituir-se por si, um poder introjetado (BOURDIEU, 1995). A escolha do que se deve ler ou não, do que é legitimado ou não, através das convicções e concepções de pequenos grupos, não deixa de ser uma ortodoxia e um monopólio de leitura legítima e de expressão de poder. Momentaneidade exata, onde os usuários dos códigos sociais, de qualquer lugar de pertencimento e origem se transformam em metáforas e “elipses de suas caçadas”, transformando a propriedade dos outros num lugar tomado de empréstimo, por alguns instantes, por um passante, sem sair do lugar.

Leitor no plural, que independente da classificação que tenha com respeito à leitura, vive numa lei imposta, e ele, o leitor menos hábil, menos reconhecido e o mais fugido das regras estipuladas, instaura pluralidade e criatividade nas mil formas de apropriação e representação (CERTEAU, 1994). Práticas desviacionistas com respeito ao escrito-lido, que se traduzem e inventam em múltiplas maneiras de “caça não autorizada”. Esquemas operacionais, que em cada individualidade, se estabelece o lugar onde atua uma pluralidade incoerente e muitas vezes contraditória de suas determinações relacionais, expressos nos modos de operação ou esquemas de ação.

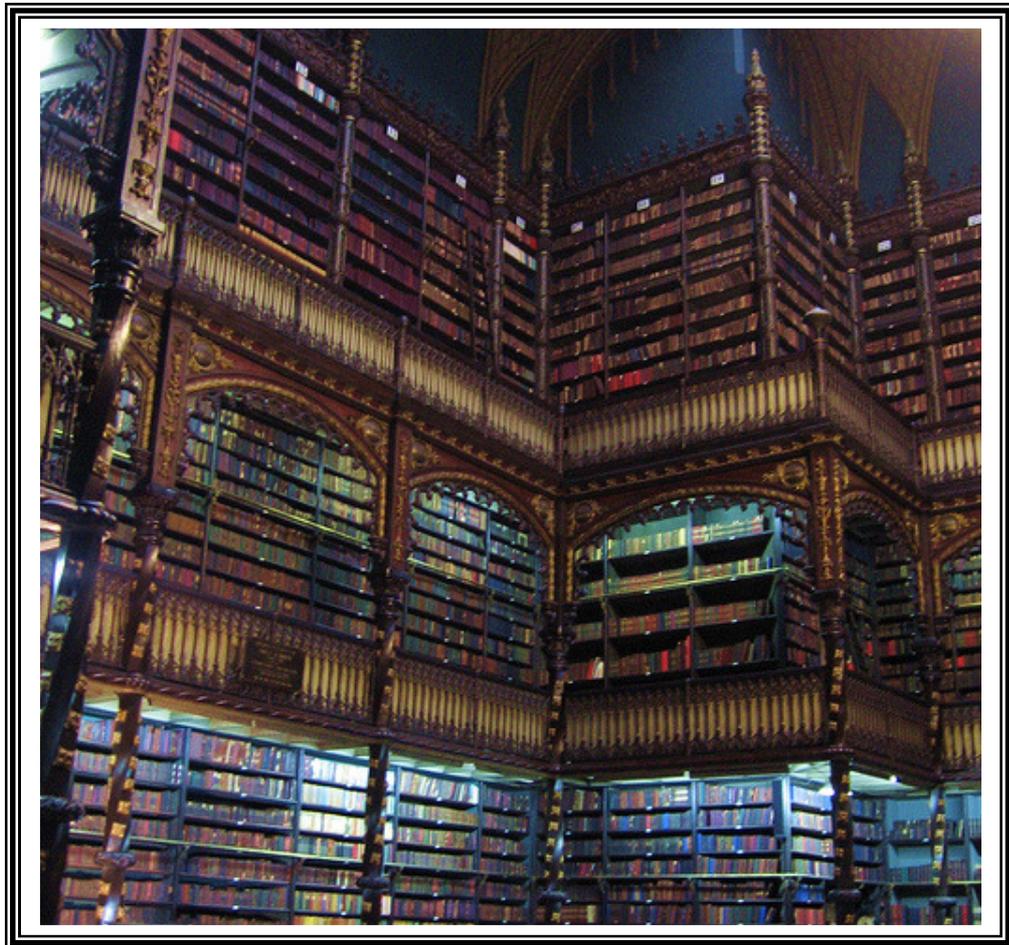
A diferença na visão charteriana, entre alfabetizados e analfabetos com respeito à leitura não esgotam as diferenças em relação à apropriação do escrito e à representação dos textos

nos momento de leitura direta ou indireta com os textos-lidos. Configurações culturais resultantes que se expressam ao darmos voz a sujeitos emudecidos, que através de seus reencontros com o presente-ausente, no ato de rememorar, podemos descobrir as suas temporalidades, apropriações e significados do ato léxico em primeira pessoa ou falando de terceiros não presenciais. Relatos que nos servem de transportes coletivos, ao nos remeter ao não-presente destes professores(as) leitores(as) em função de suas práticas iniciáticas como leitores(as), como professores(as), e como formadores(as) de leitores(as). Práticas de leitura, que ao mesmo tempo em que estes leitores-escolarizados, como os não-escolarizados, produzem sem capitalizar e sem dominar o tempo do lido; as intersecções dos espaços escritos são incapazes de serem “estocados”, no momento que se lê. Trajetórias indeterminadas de leitores alfabetizados, semi-alfabetizados, e analfabetos que pela verbalização da prática e das suas memórias sobre a leitura, conseguem viver o passado como uma presença de ausência, onde a apropriação e a representação, ocupam um lugar determinado.

Através deste estudo e, independentemente das zonas obscuras, que ficaram pela complexidade das práticas de leitura e, a sua mutabilidade incorporada, nas especificidades dos indivíduos que lêem e aqueles que se interessam pelo lido, podemos afirmar, que todos os sujeitos que se inter-relacionam com qualquer tipologia do escrito, sejam eles literatos, professores e professoras, alunos e alunas, indivíduos escolarizados, sejam eles semi-analfabetos, não-escolarizados ou pessoas não-alfabetizadas, todos, desde seu espaço de ação e de pertencimento, apresentam diferentes e contrastantes formas de apropriação do lido, que não significam ausência de significado, nem a não-construção de um sentido.

Para Certeau (1994, p.19), ainda que as micro-diferenças dos(as) leitores(as) não-reconhecidos(as) sejam quase imperceptível, quase inexistentes, ainda que presentes em forma de resistências e inércias, devemos recordar “[...] que não devemos tomar os outros por idiotas”, já que a cada momento de mudança, existe um novo dispositivo estratégico que produz novas artes táticas de saber e de fazer, as quais, só precisam de tempo para serem reinventadas no dia-a-dia. Leituras táticas que ao não deixarem de fazer parte desses fazeres sociais, todos os fenômenos de distinção, desclassificação social, processos de deslegitimação ou de exclusão cultural, são constantemente “trabalhados” no tempo, uma vez que os objetos de ler deslocassem de uma geração (ou de uma estação), para outra, remodelando-se os gestos por meio dos quais cada leitor ao nascer, aprende (ou não) a tornar significantes para ele e, significar para os outros, seu apetite e consumo cultural, sua atividade e sua existência.

REFERÊNCIAS



ABRANCHES, Dunshe de. **O Captiveiro**. Rio de Janeiro: [s.n.], 1941.

ABRANTES, Elizabeth Sousa. A educação feminina em São Luís (século XIX). In: **História do Maranhão: novos estudos**, São Luis: EDUFMA, 2004.

ABREU, Márcia. **Leitura, história e história da leitura**. São Paulo: FAPESP, 1999.

_____. História dos textos, história dos livros e história das práticas culturais – ou, uma outra revolução da leitura. In: _____. **Formas e sentido. Cultura e escrita: entre distinção e apropriação**. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

ANDRADE, Beatriz Martins de. **O Discurso Educacional do Maranhão na Primeira República**. São Luis: UFMA, 1984.

ANTONACCI, Maria Antonieta. Apresentação. **Projeto história**, São Paulo, n. 17, p. 29-44, nov. 1998.

BAKHTIN, Mikhail. **Cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. São Paulo: HUCITEC, 1985.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 1988.

BARCELLOS, Daysi Macedo de. **Etnografia, educação e relações raciais**. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/07etnografia.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2001.

BARROS, José D'Assunção. **O campo da história: especialidades e abordagens**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BATISTA, Antonio Augusto Gómez. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia.. **Leitura, história e história de leitura**. São Paulo: FAPESP, 1999.

BAUMAN, Zygmund. **O mal-estar da Pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BELO, André. **História & livro e leitura**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BENJAMIM, Walter. Experiência e pobreza. In: _____. **Obras escolhidas I**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BEM-PERETZ, Miriam. Episódios do passado evocados por professores aposentados. NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Lisboa: Porto, 1995.

BOBBIO, Norberto. **O tempo e a memória**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

BOERO, P.; PEDEMONTE, B.; ROBOTTI E. **Approaching theoretical knowledge through voices and echoes: a Vygotskian perspective**. PME XXI. [S. l.]: Lathi, 1997.

BOSI, Eclea. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: Cia. das Letras, 1994.

BURKE, Peter. **O que é História Cultural?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BOUMARD, Patrick. **O lugar da etnografia nas epistemologias construtivista**. Disponível em: < <http://www2.uel.br/ccb/psicologia/revista/textov1n22.htm>>. Acesso em: 5 maio 1999.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

_____. ; CHARTIER, Roger (Org.). A leitura: uma prática cultural. In: **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação liberdade, 1996.

BRAGA, Fátima. Práticas informacionais e sociedade da informação na Biblioteca pública Benedito Leite. Dissertação (Universidade Estadual do Rio de Janeiro) – Rio de Janeiro, 2002.

CANDAU, Vera Maria. **Sociedade, Educação e Cultura(s)**. Vozes: Petrópolis, 2002.

CASTLE, Marrietta. Ajudando as crianças na escolha de livros. In: CRAMER, Eugene H.; CASTLE, Marrietta. Desenvolvendo leitores para toda a vida. **Incentivando o amor pela leitura**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CASTRO, César. **História da leitura no Maranhão**. São Luis. 2007.mimeo.

_____. PINHEIRO, Ana Luiza Ferreira. Trajetória da biblioteca pública no Maranhão provincial. **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, v.4, n.1, p.38-50, jul./dez., 2006.

CAVALHO, Guglielmo; CHARTIER, Roger. **A história da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 1998.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

_____. **A invenção do cotidiano**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994. v.1.

CHARTIER, Roger. **História cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand-Brasil, 1988.

_____. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XVI e XVIII**. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 1994.

_____. “Cultura Popular” revisitando um conceito historiográfico. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 8, n. 16, 1995, p. 179-192.

_____. A visão do historiador modernista. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Org.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.

_____. **Os desafios da escrita**. São Paulo: UBESPI, 2002.

_____. **Formas e sentido. Cultura escrita:** entre distinção apropriação. São Paulo: Mercado de Letras (ALB), 2003.

CHARTIER, Anne-Marie; HÉBRARD, Jean. A invenção do cotidiano: uma leitura, usos. São Paulo, **Projeto história**, n. 17, p. 29-44, nov., 1998.

CORREIA, Maria da Gloria. **Nos fios da trama?** Quem é essa mulher? Cotidiano e trabalho do operário feminino em São Luis na virada do século XIX. São Luis: EDUFMA, 2006.

CRAMER, Eugene H.; CASTLE, Marrietta. Desenvolvendo leitores para toda a vida. In: _____. **Incentivando o amor pela leitura.** Porto Alegre: Artmend, 2001. Introdução.

DARTON, Robert. A leitura rousseauista e um leitor “comum” do século XVIII. In: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas de leitura.** São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

DERRIDA, Jacques. **Espectros de Marx:** o estado da dívida, o trabalho do luto e a nova Internacional. Rio de Janeiro: Relume – Dumará, 1994.

DIAS, Gonçalves. Relatório da instrução pública. In: MOACYR, Primitivo. **Instrução pública no Império.** São Paulo: Martins Fontes, v.2, 1973.

DWYER, Edward J; DEYER, Evelyn, E. Como as atitudes do professor influenciam o progresso da leitura. In: **Incentivando o amor pela leitura.** Porto Alegre: Artmend, 2001. cap. 5, p. 79-89.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos.** Rio de Janeiro: [s. n.], 1994.

_____. **Os estabelecidos e os outsiders:** sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

ERICKSON, Frederic. **Descrição etnográfica.**

www.Serviços.capes.gov.br/arquivos/avaliacao/estudos/dados. Acesso em: 2004

_____. **O que faz a etnografia da escola etnográfica.** [S. l.: s. n., 1999?]. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em: 4 mar. 1999.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante.** 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 1989.

FABRE, Daniel. O livro e sua magia. In: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas de leitura.** São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

FARIA, Regina. Escravos livres pobres, índios e imigrantes estrangeiros nas representações das elites do Maranhão oitocentista. In: _____. **História do Maranhão:** novos estudos. [S. l.: s. n.], 2004.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil.** 11. ed. São Paulo: [s.n.], 2003.

FEIRREIRA, Luis Alberto. Os clubes republicanos e a implantação da República no Maranhão. In: _____. **Historia do Maranhão:** novos estudos.[S. l.: s. n.], 2004.

- FEBVRE, Lucien; MARTIN, Henry-Jean. **O aparecimento do livro**. São Paulo: Unesp/Hucitec, 1992.
- FENTRESS, James; WICKHAM, Chris. **Memória social**. Lisboa: Teorema, 1994.
- FERNANDES, Henrique Costa. **Administradores maranhenses: 1922-1929**. São Luis: GEIA, 2003.
- FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 1996.
- FINO, C. “Escola da Pena: o emergir de uma cultura ‘nova’”. In: ESTRELA, Albano; FERREIRA, Júlia (Ed.), **Tecnologias em Educação: estudos e investigações**. Actas do X Colóquio Internacional da AFIRSE/APELF. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2001. p. 390-401.
- FINO, C. O lugar das tecnologias na formação inicial dos professores: o caso da universidade da Madeira. In: ESTRELA, Albano; FERREIRA, Júlia (Ed.), **A Formação dos Professores à Luz da Investigação**. Actas do XII Colóquio Internacional da AFIRSE/APELF. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2003. p?
- FINO, Carlos Nogueira. **A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais**. Disponível em: <<http://www.uma.pt/carlosfino/publicacoes/22.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2006.
- FORESTA, Nísia. **Opúsculo humanitário**. São Paulo: CórteX, 1989.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FRIEIRO, Eduardo. **O Diabo na Livraria do Cônego**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1984.
- FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. 4^a. ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. Verdade e memória do passado. In: Projeto história: trabalhos de memória, São Paulo, n.17, p.213-222, nov.1998.
- GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 1989.
- GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1985.
- GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Lisboa: Porto, 1995.
- GOULART, Cecília. Letramentos e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo. **Revista brasileira de Educação**, [S. l.], v. 11, n. 33, 2006.

GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção dos sentidos. In: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

HALLEWELL, Laurence. **O livro no Brasil**. [S. l.: s. n.], 2005.

HALL, Stuart. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: _____. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HAMELINE, Daniel. O educador e a acção sensata. In: NÓVOA, António. Profissão professor. Porto: Porto Editora, 1995.

HANSEN, João Adolfo. Leituras coloniais. In: ABREU, Márcia.. **Leitura, história e história de leitura**. São Paulo: FAPESP, 1999.

HEATHINGTON, Betty S. Afeto versus habilidades: escolhas para professores. In: CRAMER, Eugene H.; CASTLE, Marrietta. **Incentivando o amor pela leitura**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HÉBRARD, Jean. Três figuras de jovens leitores: alfabetização e escolarização do ponto de vista da história cultural. In: CHARTIER, Roger (Org.). **Leitura, história e história de leitura**. São Paulo: Fapesp, 1999.

HILSDORF, Maria Lúcia S. **O Aparecimento da escola moderna**: uma história ilustrada. Belo Horizonte: Autentica, 2006.

HUMERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Lisboa: Porto, 1995.

HUNT, Lynn. **A nova história cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

JAUSS, Hans Robert. **A literatura como provocação**. Lisboa: Passagens, 1993.

JORNAL dos artistas. n. 46 , ano 2. São Luís, 15 mar. 1909.

KLINE, Lloyd, W. Leitura sociedade: lições do mundo lá fora. In: CRAMER, Eugene H.; CASTLE, Marrietta. **Incentivando o amor pela leitura**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LACERDA, Lílian Maria. A história da leitura no Brasil: formas de ver e maneiras de ler. In: ABREU, Márcia.. **Leitura, história e história de leitura**. São Paulo: FAPESP, 1999.

LAFER, Celso. A autoridade de Norberto Bobbio. In: _____. **O tempo e a memória**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

LARROSA, Jorge. Os paradoxos da repetição e a diferença. Notas sobre o comentário do texto a partir de Foucault, Bakhtin e Borges. In: ABREU, Márcia.. **Leitura, história e história de leitura**. São Paulo: FAPESP, 1999.

LE GOFF, Jacques. **A Nova História**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. **Memória**. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1984. (ENCICLOPÉDIA EUNALDI, v.11).

LOWENTHAL, David. Os muitos tempos da memória. **Projeto história**, São Paulo, n. 17, p. 29-44, nov. 1998.

MARTINS, Manoel Barros. **Operários da saudade**. Os Novos Atenienses e a invenção do Maranhão. São Luis: EDUFMA, 2006.

MATTOS, Carmem .L. Guimarães de. Etnografia crítica de sala de aula: o professor pesquisador e o pesquisador professor em colaboração. **Revista da Ciência da Educação: educação e sociedade**, [S.l.]: EDES; PAPIRUS: ano 16, n. 51, ago. 1995.

_____. **Estudos etnográficos da educação: uma revisão de tendências no Brasil**. Disponível em: <<http://www.faced.ufjf.br/educacaoemfoco/integraartigo.asp>>. Acesso em: 26 mar. 2006.

McKENNA, Michael C. Em direção a um modelo de aquisição de atitude de leitura. In: _____. **Incentivando o amor pela leitura**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MEIHY, José Carlos S. B. **(Re)introduzindo história oral no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1996.

MEIRELES, Mário M. **História do Maranhão**. 3. ed. São Paulo: Siciliana, 2001.

_____. **Dez estudos históricos**. São Luis: ALUMAR, 1994.

MICELLI, Sergio. **Os intelectuais brasileiros**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

MINDLIN, José. O bibliófilo e a leitura. In: ABREU, Márcia.. **Leitura, história e história de leitura**. São Paulo: FAPESP, 1999.

MORAES, Jomar. **Guia histórico da Biblioteca Pública “Benedito leite”**. São Luis: FUNC, 1973.

_____. OLIVEIRA, Antonio de. **Cadeira 10**. São Luis: Revista Legenda Editora, 1970

MARQUES, José Maria Cabral. O ensino superior no Maranhão. In: MEIRELES, Mário M. **Dez estudos históricos**. São Luis: ALUMAR, 1994.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, António. **Vidas de professores**. 1995.

MOTTA, Diomar das Graças. A Emergência dos grupos escolares no Maranhão. In: VIDAL, Diana Gonçalves. **Grupos Escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)**. Campinas: Mercado de letras, 2006.

_____. **As mulheres professoras na política educacional no Maranhão.** São Luís:EDUFMA, 2003.

NELL, Victor. O apetite insaciável. In: CRAMER, Eugene H.; CASTLE, Marrietta. **Incentivando o amor pela leitura.** Porto Alegre: Artmed, 2001. **Incentivando o amor pela leitura.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores.** Lisboa: Porto, 1995.

OLIVEIRA, Rosangela Silva. **Do contexto Histórico às idéias pedagógicas predominantes na Escola Normal maranhense e no processo de formação das normalistas na Primeira República.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão.2004.

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

RAPOSO, Conceição. O percurso histórico do ensino normal no Brasil. São Luís. 1993. mimeo.

REIS, Maria Firmina dos. **Úrsula.** Florianópolis: Mulheres, 2004.

REIS, Flávio. **Grupos políticos e estrutura oligárquica no Maranhão.** São Luís: [s.n]., 2007.

ROCHE, Daniel. As práticas de leitura nas cidades francesas do século XVIII. In: CHARTIER, Roger(Org.). **Práticas de leitura.** São Paulo: Estação Liberdade,1996

ROMANELLI. Otaiza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973).** 12. ed. Petrópolis: Vozes, 1990.

SALDANHA. Lílian Maria Leda. **A instrução pública maranhense na primeira década republicana: 1889 a 1899.**Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão. 1992.

_____. **Reconstrução histórica do processo de formação do professor primário no Maranhão (1889-1930).** 1995. mimeo.

SCHAPOCHNIK, Nelson. Das ficções do arquivo: ordem dos livros e práticas de leitura na biblioteca pública da corte imperial. In: ABREU, Márcia.. **Leitura, história e história de leitura.** São Paulo: FAPESP, 2005.

SCHULTZ, Irene. Escrevendo histórias para leitores desmotivados, por que é necessário? In: CRAMER, Eugene H.; CASTLE, Marrietta. **Incentivando o amor pela leitura.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

SILVA, Tomas Tadeu da (Org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

SILVEIRA, Francinete. **Biblioteca, leitura e desenvolvimento: algumas considerações.** Disponível em: <<http://www.informacaoesociedade.ufpd.br>>. Acesso em: 14 abr. 2002.

SOUSA, Jesus Maria. Trabalhar com cenários do futuro. In: FERNANDES, M. et al. (Org.). **O particular e o global no virar do milênio**: cruzar saberes em educação. Lisboa: Edições Colibri/Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2002.

SOUSA, J. M. **Educação**: textos de intervenção. Funchal: Editora Liberal, 2004.

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

VIVEIROS, Jerônimo de. **História do comercio no Maranhão**. São Luís: Associação Comercial, 1954.

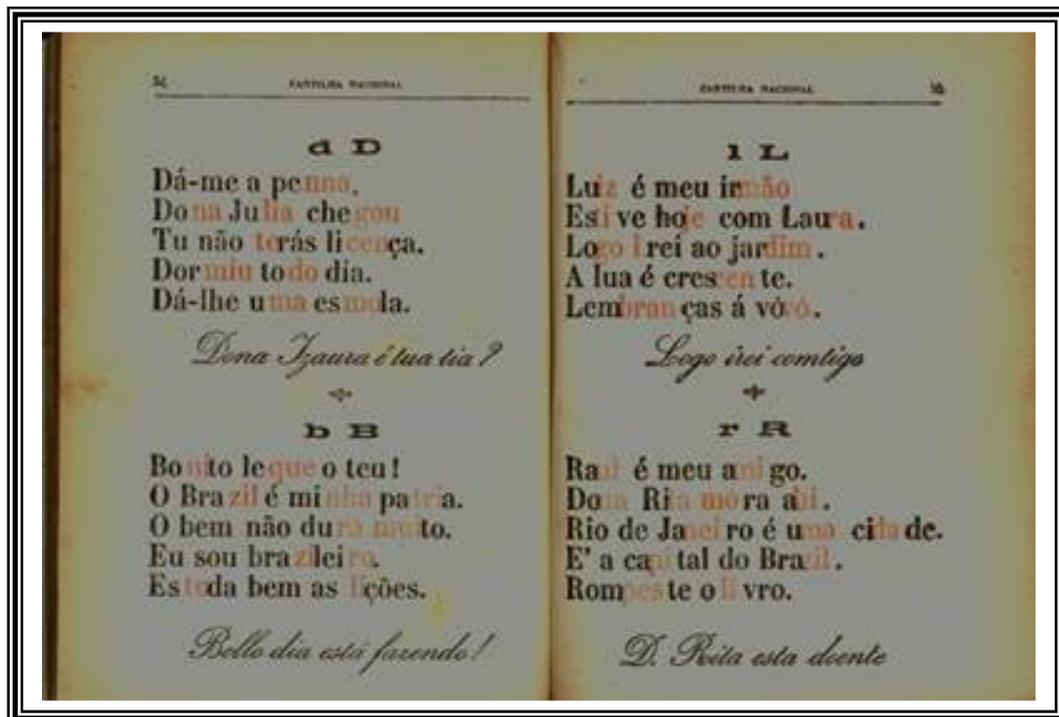
ZILBERMAN, Regina; LAJOLO, Marisa. Sociedade e democratização da leitura. **Revista Leitura, Teoria e Prática**. Campinas: Unicamp, v.5, n.12, 1990.

_____. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.

_____. **A leitura no Brasil**: sua história e suas instituições. [S.l., 2006?]. Disponível em: <<http://www.Unicamp.Br/iel/memória/ensaios/Regina/html>>. Acesso em: 2006.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: _____. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

APÊNDICES



APENDICE A

Roteiro de entrevista

1. Qual é seu nome? Lugar e data de nascimento?.
2. Onde e quando fez o primário?
3. Sabia ler antes de entrar na escola? Em caso afirmativo quem lhe ensinou e como?
4. Seus pais sabiam ler? Foram escolarizados?.
5. Alguém lia para você fora da escola? Quem e onde?.
6. Como ensinavam a ler e a escrever na escola?
7. Estudou através de cartilha? Qual?
8. Fale sobre os métodos aplicados para o ensino da leitura e da escrita.
9. Como eram os exames e como se preparava?
10. Continuou os estudos? Onde?
11. Os métodos continuaram os mesmos ou mudaram? Por que?
12. Era proibido ler romances em casa ou na escola?
13. Lia? Quais? Porque?
14. Existiam castigos na escola, para aprender a leitura e a escrita? Quem os aplicava? Como?
15. Alguém castigava em casa, por sair mal nos exames? Quem? Como?
16. Como gostava de ler? Quando? Que?.
17. Qual era a postura exigida para a leitura? Por que?
18. Lia em casa, na escola ou, nos dois lugares? Por que?
19. Existia muita reprovação e evasão? Por que?
20. Na sala-de-aula eram misturadas todas as classes sociais? Existiam preconceitos? Explique.
21. Contavam histórias na sala-de-aula? Quem? Histórias de que? Com que frequência?.
22. Tinha biblioteca na s escolas pelas quais passou? Quais delas? Como eram? Eram utilizadas?.
23. Que tipo de leitura se trabalhava em sala-de-aula? Lembra algumas delas? Por que se lembra?
24. Formou-se como professor(a)? Quando se formou? Como e onde?
25. Para onde foi nomeada?
26. Se não se formou, como se fez professor(a)
27. Quais métodos aplicava com seus alunos para o ensino da leitura e da escrita?

28. Os métodos de ensino da leitura e da escrita mudavam de escola para escola? Em que mudavam?
29. Leio alguma leitura proibida pela família, igreja ou pela escola? Qual? Por que?
30. Atualmente lê? O que lê? Com que frequência lê?
31. Como ensinou seus filhos a lerem?
32. Fazia diferenças nos métodos aplicados no ensino da leitura e da escrita entre seus filhos e seus alunos? Quais? Porque?.
33. Que mecanismos de leitura, usou na sua formação como professor(a)- leitor(a)?
34. Usou esses meios com seus alunos?
35. Usou outros meios? Quais?
36. Quando se aposentou?
37. Continuo dando aulas?
38. O que faria hoje no ensino da leitura e da escrita que não fez quando era professor(a) ativo(a)?.