



# ENEPEX

ENCONTRO DE ENSINO,  
PESQUISA E EXTENSÃO

8° ENEPE UFGD • 5° EPEX UEMS

## MEMÓRIAS DA INFÂNCIA ESCOLARIZADA: A PRESENÇA/AUSÊNCIA DOS LIVROS E DAS PRÁTICAS DE LEITURAS NA ESCOLA

**Gislaine Azevedo da Cruz<sup>1</sup>**

UFGD-FAED, Email: [gislaineazevedocruz@hotmail.com](mailto:gislaineazevedocruz@hotmail.com)

<sup>1</sup>Mestre em Educação-PPGEdu/UFGD

### RESUMO

Este texto visa abordar aspectos das práticas de leitura, a presença/ausência do livro e sua relação com o currículo escolar a partir das memórias de professoras aposentadas de Dourados-MS. Baseamo-nos em estudos como os de: Chartier (2009), Bourdieu e Chartier (2001); Silva (1999); Hamilton (1992); Gallo (2002); Perrenoud (2003); Paraíso (2009) Souza (2000); Grammont (2012) e Rouxel (2012), assim como o aporte possibilitado pelas obras de Norbert Elias contemplado na dissertação. As memórias das infâncias vividas em décadas diferenciadas no país possibilitam compreender algumas mudanças na educação das crianças que viveram suas infâncias em 1930 a 1970, modificações que perpassam as práticas de leitura, o currículo escolar, as concepções de educação, bem como as culturas que permeiam as instituições de ensino.

**Palavras-chave:** Leitura. Infância. Memória. Currículo escolar.

### INTRODUÇÃO

O currículo tornou-se um tema constante nas produções brasileiras e no exterior, com diferentes perspectivas teóricas, fontes e tendências, permeado por variados aspectos, como: as relações de poder, as disciplinas escolares, processo de aprendizagem, a interdisciplinaridade, relações de gênero, étnico racial, entre outros, assim como relacionados ao currículo escolar e as práticas de leitura. Buscaremos neste texto<sup>1</sup>, abordar alguns aspectos do currículo escolar e as práticas de leitura desenvolvidas, as lembranças sobre os livros existem a partir das memórias de

---

<sup>1</sup>Trabalho apresentado a disciplina de “Leitura no século XXI: políticas, espaços de formação, abordagens e avaliação” sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dra<sup>a</sup> Idméia Semeghini-Siqueira, Prof<sup>a</sup> Dra<sup>a</sup> Neide Luzia de Rezende e o Prof. Dr. Max Butlen na Universidade de São Paulo no Programa de Pós-Graduação em Educação, por meio do convênio PROCAD-NF/CAPES/MEC/USP/UFGD em 2013.

professoras aposentadas de Dourados-MT. O trabalho de dissertação<sup>2</sup> que visava analisar as lembranças de escolarização da infância de cinco mulheres que vivenciaram este período que abrangeram as décadas de 30, 40, 50, 60 e 70 no Brasil durante o século XX. Memórias das infâncias vividas em décadas diferenciadas no país, possibilitam compreender algumas mudanças na educação das crianças deste momento histórico, modificações que perpassam o currículo escolar, as concepções de educação, as representações de infância, bem como as culturas que permeiam as instituições de ensino privilegiada na socialização e como mecanismo civilizador.

Para subsidiar as discussões, utilizaremos as contribuições da disciplina “Leitura no século XXI: políticas, espaços de formação, abordagens e avaliação” a partir de teóricos como: Chartier (2009), Bourdieu e Chartier (2001); Silva (1999); Hamilton (1992); Gallo (2002); Paraíso (2009); Souza (2000) e Rouxel (2012), assim como o aporte possibilitado pelas obras de Norbert Elias em relação aos processos civilizadores ao longo da sociedade, referencial contemplado na pesquisa, entre outros. A compreensão de currículo é entendido aqui, como um artefato heterogêneo, permeado por diferentes saberes, práticas, relações de poder, discursos diferenciados, disputa, modos de vida, de rompimentos e inúmeras possibilidades.

Os estudos mediante a memória permitem compreender algumas especificidades das lembranças das docentes relacionadas ao currículo escolar, a presença/ausência dos livros e as práticas de leitura na escola, no caso específico desta pesquisa selecionamos duas docentes que vivenciaram suas infâncias nas décadas de 1960 e 1970 em Mato Grosso uno<sup>3</sup>. Desta forma, a memória é composta de maneira individual, a partir das especificidades dos diferentes sujeitos e permeada de elementos compostos pelo grupo que os indivíduos pertencem. A metodologia contemplada na pesquisa baseia-se na História Oral, por possibilitar a construção de narrativas enquanto fonte que permite compreender diferentes conhecimentos e saberes, que constroem, desconstroem, reafirmam, contestam, rejeitam ou reafirmam, memórias que falam.

---

<sup>2</sup> Trabalho intitulado: “**De criança a aluna: memórias da infância e escolarização de professoras (1930-1970)**”, orientado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Magda Sarat, docente da Faculdade de Educação da UFGD, Coordenadora do Grupo de Pesquisa e Estudos “Educação e Processo Civilizador”. E-mail: [magdaoliveira@ufgd.edu.br](mailto:magdaoliveira@ufgd.edu.br).

<sup>3</sup> Expressão utilizada para diferenciar o Estado de Mato Grosso antes da divisão, no qual foi desmembrado em Mato Grosso do Sul em 11 de outubro de 1997, formando assim, dois Estados brasileiros.

## 1. CURRÍCULO ESCOLAR E CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO: ALGUNS APONTAMENTOS TEÓRICOS

As discussões em torno do currículo enquanto organizações criadas explícitas ou implicitamente tem mostrado os diferentes embates em relação ao tema. O currículo tem sido um artefato debatido, questionado e reformulado historicamente. Abordagens diferenciadas surgem no sentido de compreendê-lo, analisá-lo, reformulá-lo, em constantes tentativas de captar as diferenças dos sujeitos, neste diversos embates, a escola pode ser percebida como uma arena privilegiada de disputas, de relações de poder, de saberes e fazeres, permitindo formas diversificadas de compreensão do que venha a ser o currículo escolar a partir dos diversos sujeitos que compõem as instituições de ensino.

A noção mais comum, ou possivelmente reducionista, em relação ao currículo é aquela no qual entende-o como um conjunto de saberes, ou conteúdos previamente selecionados, a fim de atingir um determinado objetivo, este normalmente fixado rigidamente e mensurado provavelmente por avaliações padronizadas. Contudo, esta é apenas uma das noções de currículo, como mostra Silva (1999, p. 21) a necessidade dos estudos e pesquisas proporcionaram e proporcionam ainda, diferentes debates e formas de compreendê-lo, pois,

A emergência do currículo como campo de estudos está estreitamente ligada a processos tais como a formação de um corpo de especialistas sobre currículo, a formação de disciplinas e departamentos universitários sobre currículo, a institucionalização de setores especializados sobre currículo na burocracia educacional do estado e o surgimento de revistas acadêmicas especializadas sobre currículo.

Maneiras diferenciadas de estudar e pesquisar sobre o currículo enquanto uma construção história mostram que este artefato é modificado, re/nomeado, re/interpretado, já que o currículo pode ser compreendido como sendo um:

[...] lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 1999, p. 150).

Desta forma, o currículo possui muitos significados, em diferentes tempos, lugares, abordagens e sujeitos, construído historicamente, por isso a multiplicidade e provisoriamente de

pensá-lo, compreendê-lo aqui conforme mostra Silva (1999), enquanto um mecanismo que corporifica diferentes conhecimentos, permeado pelas relações sociais de poder entre os sujeitos que dele fazem uso, um espaço de disputa. Currículo enquanto reproduzidor das relações sociais, das estruturas de classe da sociedade capitalista e da cultura, resultado de um processo histórico. O currículo por fim, é entendido por nós como afirma Paraíso (2009, p. 278),

[...] cheio de possibilidades de rompimento das linhas do ser; de contágios que podem nascer e se mover por caminhos insuspeitados; de construção de modos de vida que podem se desenvolver de formas particulares. Um currículo é um artefato com muitas possibilidades de diálogos com a vida; com diversas possibilidades de modos de vida, de povos e de seus desejos. É um artefato com um mundo a explorar. Afinal, mesmo sendo um espaço disciplinar, por excelência, muitas coisas podem acontecer em um currículo.

Neste sentido, podemos compreender o currículo enquanto um artefato que abrange diferentes temas, como a escolarização das infâncias. O currículo escolar deste modo, está intimamente relacionado a concepção de educação, as práticas desenvolvidas pelos sujeitos, discentes, docentes, funcionários, gestão, pelo saberes e fazeres que perpassam as instituições de ensino.

No entanto, devemos compreender as instituições de ensino como sendo também, um importante instrumento utilizado para civilizar os indivíduos, conectados com as demais instituições como a família, como mostra Elias (1994) estes mecanismos existem a partir das diferentes relações de interdependência estabelecidas socialmente.

Desta forma, podemos assim, entender a cultura escolar que permeia a escola, *a grosso modo*, como sendo uma dimensão sociocultural, as relações estabelecidas e as atividades que são realizadas no espaço escolar. A escola, portanto, pode ser entendida como um local diferenciado dos demais, com estruturas e organizações particulares constituídas a partir das demandas construídas historicamente em cada sociedade ao longo do tempo, assumindo diferentes papéis e características. Como nos mostra Souza (2000, p. 5),

[...] a escola sempre foi considerada um lugar de cultura. Antes, desde uma concepção idealizada, ela era vista como lugar de aquisição de conhecimentos e de normas 'universais'. Depois, desde uma perspectiva crítica, como lugar de inculcação ideológica e de reprodução social. O fato é que a escola está sempre vinculada à formação de pessoas, à reprodução de indivíduos e subjetividades.

Assim, a cultura escolar é uma construção histórica, longa e conflituosa, composta por diferentes indivíduos. As formas particulares de cada pessoa compõem a cultura da/na escola podendo ser percebidas no interior deste ambiente de maneira específica ou não, a partir da gestão, das organizações, das práticas desenvolvidas diariamente em sala de aula, nos pátios, nos tempos e espaços das instituições de ensino.

Nesses espaços, onde se faz a educação menor<sup>4</sup>, são criadas relações de dependência e interdependência entre as pessoas, as crianças, objeto de nosso interesse, passam a ser permeadas por essas características, bem como nas relações com os adultos. Silva (2006, p. 206) relata que:

[...] a escola é uma instituição da sociedade, que possui suas próprias formas de ação e de razão, construídas no decorrer da sua história, tomando por base os confrontos e conflitos oriundos do choque entre as determinações externas a ela e as suas tradições, as quais se refletem na sua organização e gestão, nas suas práticas mais elementares e cotidianas, nas salas de aula e nos pátios e corredores, em todo e qualquer tempo, segmentado, fracionado ou não.

Dentro desta relação de dependência nas instituições de ensino são estabelecidas relações de poder, nem sempre conscientes pelos sujeitos, mais que constituem a cultura escolar. Configurações das instituições de ensino formadas por normas, regras, condutas estabelecidas, que geram conflitos e tensões entre os diferentes indivíduos que as compõem. Essas tensões e conflitos são, possivelmente, a materialização destas relações de poder e convergências criadas a partir destas configurações, normalmente divergentes.

Elias (1994), nos mostra que as mudanças são constituídas de processos, longos e conflitantes em cada sociedade, no qual, cada indivíduo estabelece relações de poder tais como: professoras/es e alunas/os, alunas/os e alunas/os, diretoras/es e coordenadoras/es, coordenadoras/es em relação as professoras/es entre outras configurações de interdependência de poder, a medida que cada indivíduo estabelece com outras pessoas e com a sociedade e vice versa. Por isso, a importância das pesquisas que abordam as especificidades das instituições de ensino, da sala de aula, das

---

<sup>4</sup> Gallo (2002) nos possibilita refletir sobre dois tipos de educação. A educação maior, aquela forjada pelas políticas públicas de educação, dos instrumentos reguladores, da LDB, da Constituição, aquela educação pensada e produzida normalmente, fora das instituições de ensino. A segunda maneira, a que adotaremos neste texto é a educação menor. Conforme Gallo (2002) a educação menor são os atos de revolta, de resistência, de luta, de busca de mudanças, de militância. A educação menor é aquela que acontece cotidianamente no chão da escola, que permeia a sala de aula, os pátios, a diretoria, os corredores, educação expressa nas ações cotidianas de cada indivíduo que a compõe.

práticas, da educação menor. Produções que criam, o dessaber, que indague os conhecimentos cristalizados, questione, entranhe, lute, como nos mostra Albuquerque (2007), pois,

Tarefa nobre não é só produzir o conhecimento, mas o desconhecimento também; não é só produzir o saber, mas o dessaber; não é definir e se apropriar do objeto, mas fazê-lo perder-se, desdefini-lo; não é só identificar o sujeito, mas desidentificá-lo, desacontecê-lo (ALBUQUERQUE, 2007, s/p).

Portanto, estudar sobre os tempos, espaços e principalmente sobre os sujeitos que compõem a educação, necessitamos ir além do que é evidente, pois o que é evidente geralmente mente (NÓVOA, 2005).

## **2. MEMÓRIAS DA INFÂNCIA ESCOLARIZADA: O LIVRO E AS PRÁTICAS DE LEITURA**

Os mecanismos utilizados para socializarem as crianças, estão relacionados expressamente a maneira de compreender a infância. Cada sociedade cria e utiliza formas diferentes para socializarem seus indivíduos. Normas, leis, direitos, estatutos, estabelecidos previamente, são difundidos por meio da convivência, das mídias atualmente e principalmente da educação. Neste sentido, estas construções criadas e regularizadas, regerem as vidas e comportamentos das pessoas em cada estágio das sociedades.

Elias (1980) em *“La civilización de los padres y otros ensayos”*, nos permite compreender o longo processo da construção das relações entre pais/mães e filhos/as e a criação de diferentes espaços de educação e convívio, que passam a reger e permear da vida das crianças, como a escola.

Neste sentido, as intuições de educação tornam-se um importante mecanismo disciplinador, assumindo cargos anteriormente destinados apenas aos pais/mães. A escola assumi funções de disciplinar, ensinar os códigos de condutas, de moral, antes atribuições designadas as famílias, portanto as instituições de ensino mudam as configurações das relações estabelecidas entre adultos e crianças.

Com o distanciamento entre mães/pais e filhas/os oriundos das modificações da sociedade proporcionam um longo processo de autorregulação de comportamentos internos e externos, que demandam mais tempo e são mais profundos e complexos a cada estágio da sociedade. Essas novas configurações, conforme Elias (1980) exigem

dos adultos e principalmente das crianças, novas posturas, maneiras diferentes de aprendido, a associação de conhecimentos produzidos em grande massa nas sociedades atuais, demandando um longo processo para tornarem-se pessoas funcionais.

Podemos compreender por pessoas funcionais conforme Elias (2009) aqueles indivíduos que dominam os múltiplos códigos de conduta e as normatizações de uma determinada sociedade, a exemplo dos símbolos da escrita e das normas de conduta. Neste sentido, discutiremos brevemente sobre as práticas culturais a partir das memórias das docentes em relação ao livro e a leitura, possibilitado enquanto elemento que permeiam o currículo escolar.

De acordo com Bourdieu e Chartier (2001) “[...] o sistema escolar representa o papel que representa em nossa sociedade, isto é, quando se torna a via principal ou exclusiva do acesso à leitura, e a leitura torna-se acessível praticamente a todo mundo”. A escola assim torna-se um dos principais mecanismos de acesso ao livro e a leitura, regendo as maneiras de como ler<sup>5</sup>, o que ler e quando ler.

Conforme Zilberman (s/d) a leitura consolidou-se como uma prática social que possibilita ao indivíduo consumir cultura. A leitura pode possibilitar ao sujeito leitor atribuir sentido a vida, despertar prazer, a imaginação e principalmente para a construção da identidade.

Um dos efeitos da escola nas práticas desenvolvidas em relação ao livro e as formas de leitura nas salas de aula, podem construir maneiras idealizadas de como ler e o que ler. A este respeito, Bourdieu e Chartier (2001) afirmam que

[...] Há um efeito de erradicação da necessidade de leitura como necessidade de informação: aquele que toma o livro como depositário de segredos, de segredos mágicos, climáticos [...], biológicos, educativos, etc. [...] o sistema escolar tem esse efeito paradoxal de desenraizar essas expectativas- pode admirá-lo ou deplorá-lo [...]

Desta maneira, a escola pode exercer efeitos de construir novas leitoras e leitoras, ou não, pode ter o efeito contrário, ao desencorajar, controlar e desestimular uma certa forma de leitura. Entendemos a leitura como “[...] apropriação, invenção, produção de significados” (CHARTIER, 2009, p. 77), podemos indagar assim: Quais

---

<sup>5</sup> Conforme Rouxel (2011) uma das práticas de leitura desenvolvidas nas instituições de ensino é a leitura analítica. A leitura analítica interessa-se pelo detalhes do texto, pois ela “[...] pretende formar um leitor capaz de responder às injunções do texto, e esse leitor não tem nenhuma voz enquanto sujeito sobre o assunto” (ROUXEL, 2011, p.275).

são os objetivos da leitura? Como são formados as/os leitoras/os nas instituições de ensino? Nas salas de aulas? Nas bibliotecas?

A história da leitura possibilita entender as diferentes formas de se ler, de interpretar o sujeito leitor, de compreensão do livro, processos que foram mudados ao longo da história da sociedade, como nos mostra Grammont (2012) sobre as políticas criadas para promoção da leitura literária no Brasil.

De acordo com Chartier (2009, p. 77) as formas de ler e do livro, são modificadas ao longo das sociedades, pois,

Os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler. Novas atitudes são inventadas, outras se extinguem. Do rolo antigo ao códex medieval, do livro impresso ao texto eletrônico, várias rupturas maiores dividem a longa história das maneiras de ler. Elas colocam em jogo a relação entre o corpo e o livro, os possíveis usos da escrita e as categorias intelectuais que asseguram sua compreensão.

Portanto, cada sujeito em diferentes tempos e lugares atribuem formas diferenciadas em relação as práticas de leitura e ao livro, podemos perceber algumas mudanças neste sentido a partir das memórias das professoras.

Conforme Meihy (1996), a pesquisa de História Oral, metodologia contemplada na dissertação, possibilita compreender as experiências de pessoas consideradas “anônimas” na sociedade, mais que possuem histórias e memórias singulares, pois permitem apreender diferentes saberes, concepções particulares de determinado momento da vida humana. Dessa forma, temos como objetivo compreender o processo de escolarização da infância de professoras aposentadas. Entendo a infância como uma construção histórica conforme Kuhlmann Jr. e Fernandes (2004), presente nos diferentes discursos históricos, ora com tratamentos relacionados ao abandono, ao infanticídio, a falta de cuidado, ora, visando a proteção e atendimento específico a cada faixa etária, movimentos que culminaram nos processos de compreensão da infância<sup>6</sup> hoje, sentimento moderno que deve ser valorizar e garantir os direitos elementares neste período inicial da vida.

Essas concepções são permeadas, também, por diferentes espaços, como a casa, a rua, a escola, a igreja, as festas comemorativas, os passeios, assim como são

---

<sup>6</sup> É possível compreender o processo da percepção da infância, as formas de tratamento, a educação, a escolarização da infância, entre outros aspectos, consultando pesquisas como a de: Ariés (1981), Gouvêa (1999); Freitas e Kuhlmann Jr. (2002); Franco (2002), Kramer (2005) e Gélis (2009) entre outros que se propõe abordar esta temática.

constituídas por diferentes tempos, como: comer, brincar, dormir, obedecer, silenciar, cumprir regras, estudar. Portanto, as lembranças de infância das professoras pesquisadas são intercaladas pelas situações vivenciadas no cotidiano familiar e no ambiente escolar; assim, os tempos e os espaços fundem-se em vários momentos das narrativas, e é possível perceber as semelhanças e as diferenças nas trajetórias das professoras.

A professora Diana<sup>7</sup> nasceu em 27 de abril de 1958, na cidade de Mirante de Paranapanema, São Paulo. Mudou-se para Dourados-MT com sua família, aos dois anos de idade, para um sítio próximo ao Distrito de Vila Vargas, onde passou toda a infância.

Diana, ao narrar suas memórias de infância, revela ser de família pobre, constituída por mãe, pai, uma irmã e um irmão. A primogênita da família, Diana, mostra, no início da entrevista, não possuir boas lembranças deste período da vida, ao falar que “[...] eu não tenho boas recordações da minha infância não. Por que minha mãe era muito brava. Ela judiava muito de mim. Batia muito em mim, todos os dias. Colocava pimenta na minha boca também”.

As narrativas da professora Diana são permeadas pelos silêncios, por ocultamentos. Nas memórias de sua infância são nítidos os conflitos e disputas, como mostra Pollak (1989), e os relatos são constantemente entremeados pelos silenciamentos e esquecimentos, principalmente ao rememorar os aspectos de punição constante de sua mãe. Diana ingressou na escola com sete anos de idade. Apesar de sua grande vontade de estudar antes, aponta a proibição de ingressar antes da faixa etária estabelecida.

De acordo com Diana, a escola era localizada em um sítio a uma certa distância de sua casa. Ao rememorar sobre sua educação escolar, afirma que fazia o trajeto a pé e que:

[...] Tinha, naquele tempo – hoje não tenho mais medo – mais naquele tempo, no caminho que ia para a escola passávamos por muitos índios no meio do caminho. Eu morria de medo. [...]. Passávamos por muitos índios no caminho, e eu tinha muito medo. [...] Eu gostava muito de ir para a escola, mas tinha muito medo do caminho.

Nesse sentido, é possível compreender o trabalho do historiador oral, o movimento da memória ao relacionar os medos de criança e a superação deles atualmente. Conforme Guedes-Pinto, Silva e Gomes (2008, p. 18), a memória é “[...] componente essencial das narrativas, é entendida como uma prática de alteração, como

---

<sup>7</sup> Os nomes aqui apresentados, são identificações fictícias, indicadas pelas docentes, afim de manter o sigilo na pesquisa.

a capacidade de resistir às situações postas, e de crer nas possibilidades”. Assim, ao rememorar, a professora reelabora a maneira de compreender os momentos de temor vivenciados quando criança em relação aos indígenas.

Nas lembranças de Diana sobre a escola do sítio, ela recorda da inexistência de uniforme escolar e do processo de mudança da cartilha para o livro, conforme a mudança de série/ano. A cartilha era comprada com muita dificuldade pelos pais e utilizada pela professora para interpretação de texto nas aulas de português. As demais disciplinas, como Ciências e Matemática, eram escritas na lousa. Conforme Diana, quando indagada sobre as recordações sobre os livros presentes na escola, afirma sobre a inexistência deles em um primeiro momento ao relatar que

Livro de literatura infantil não tinha naquela época. [...]. Era só a cartilha mesmo, o livro do terceiro ano. No primeiro ano era só a cartilha mesmo, não tinha livro. Só no segundo ano, terceiro e quarto não tinha livro de literatura. Não tinha o cantinho da leitura, da literatura infantil não tinha.

As recordações de Diana, mostram a presença dos livros didáticos como um dos principais instrumentos utilizados cotidianamente no ensino. As práticas de leituras limitadas aos livros didáticos pela falta de recursos destinados a escola e a “não prática” de ler na família.

De acordo com Diana, as práticas de leitura eram normalmente voltadas para o ensino, sendo utilizada como instrumento de aprendizagem de determinado conteúdo e controlada severamente pela professora.

[...] Então essa professora do segundo ano. Eles falam assim... Que se eles mandavam a gente estudar um texto, era um livro cumprido assim (mostra com as mãos o tamanho do livro) ... Um livro de história vamos dizer, ela mandava a gente decorar dez questões, ou quinze, não lembro direito. Um tanto de questões, ela mandava a gente ficar de pé e fazia cada pergunta para gente responder oralmente, mais se a gente errasse uma questão que fosse tinha que ficar de joelho lá. E eu fiquei de joelho nas pedras e cheguei em casa com o joelho todo inchado e minha mãe foi lá na escola para falar com a professora.

Neste sentido, a importância de estudar o currículo e as práticas docentes, pois permitem compreender a partir das lembranças os mecanismos criados de luta, ações diferenciadas que marcam e influenciam os sujeitos. Diana, quando indagada novamente sobre as recordações dos tipos de livro que teve acesso quando criança na escola demora um pouco a lembrar, como nos mostra Guedes-Pinto, Silva, Gomes

(2008, p. 50), “[...] o processo de rememoração é exigente e mobiliza esforço e paciência para aquele rememora”, mais ao relacionar as práticas diferenciadas desenvolvidas pela professora Nair, Diana relata

A professora Nair ensinava muito na música. A música era para todo mundo junto. Não era só para o primeiro, ou segundo ano, terceiro ou quarto. [...]. Ela incentivava a gente a falar poesia. Decorar poesia para falar. Ai teve um dia que ela fez uma festinha para gente na sala e convidou os pais para gente falar poesia lá na frente, no dia das crianças.

Leituras de poesias que marcam as recordações da professora Diana, memórias que nos permitem compreender a leitura como fonte importante na infância que proporcionou momentos de prazer e de aprendizados, assim “É pelo vínculo estabelecido entre o universo da obra e o universo do leitor que o ato de ler ganha sentido e se inscreve na vida do sujeito” (ROUXEL, 2011, p.281).

As narrativas da professora Vitória, sobre sua infância, especialmente a respeito da família e da escola, mostra-se constantemente saudosista dos momentos vivenciados. Vitória nasceu em Andradina, São Paulo, em 13 de setembro de 1961. Mudou-se com a família aos dois anos de idade para Mato Grosso, em um sítio localizado na cidade de Caarapó. Neste município passou sua infância e somente veio a residir em Dourados depois dos doze anos.

As lembranças de Vitória sobre a família e a escola diversas vezes fundem-se, permeadas por brincadeiras, amizades, locais visitados, aprendizagens, normalmente coletivas, e tarefas domiciliares. Vitória, ao ser questionada sobre as lembranças de sua infância, afirma ter sido

[...] uma infância muito bonita! [...] Eu estudava na escola rural, saia da escola e tinha aquele monte de amigos. Nós passávamos debaixo do pé de coco, e já pegava coco, mexerica, então sempre foi assim, sempre uma brincadeira.

A infância da professora é apontada continuamente como um período bom de sua vida, marcado pela saudade. Vitória é a primogênita da família, filha de professora, características que permeará suas lembranças como um diferencial em relação às irmãs e irmão, assim como às demais crianças de sua idade. Seu pai trabalhava na lavoura e sua mãe lecionava um período na escola onde Vitória estudou os primeiros anos. No contraturno, a mãe oferecia aulas de corte e costura, e dessa forma, ficava a seu cargo

cuidar e supervisionar as/os irmãs/irmão mais novas/o enquanto a mãe e o pai trabalhavam.

A docente, ao relacionar as memórias de sua educação escolarizada, imediatamente começa a rememorar sobre uma escola localizada em um sítio, um espaço amplo cedido por uma moradora do interior de Caarapó-MT. Vitória afirma que “[...] a própria escola aos domingos era a igreja. [...] Era uma escola alta, de madeira, bem alta. [...] Era escola e aos domingos ela era igreja.”

A respeito das docentes que lecionavam nesta instituição Vitória relembra as dificuldades iniciais dos estudos e a pressão imposta por sua mãe, consciente ou inconscientemente, marcando as recordações de sua educação escolar, das práticas de leituras desenvolvidas e do acesso a livro, no qual a cartilha consistia na principal fonte de leitura e mecanismo utilizado para alfabetizar e controlar os processos de aprendizagem da escrita e leitura oral.

Então eu tive muita dificuldade para aprender ler. [...] tinha uma cartilha chamada “Caminho suave”, era pequenininha. E tinha uma lição, acho que era a primeira lição chamava “A pata”. A pata nada, era a primeira frase. Eu demorei muito para aprender essa “pata nada” (risos). Por que minha mãe era muito brava, ela não me tratava assim (igual as/os demais alunas/os). Eu tinha que ser o exemplo! [...] Eu tinha que ser o exemplo como ela era professora [...] Ela achava, então cobrava muito de mim. E essas coisas de cobrança dela faziam com que me fechasse muito, então eu tinha dificuldade. [...] Teve uma época que ela ficou brava, muito brava comigo por que eu não aprendia e meu pai falou para ela: ‘Não vamos apostar nessa menina não! Tira e coloca na roça!’ E ela falou: ‘Não! Não vou tirar, ela vai aprender!’ Eu fiquei até tarde da noite, a noite toda preocupada, tentando, tentando e no outro dia de manhazinha acordei bem cedinho e tentei de novo e consegui. Então, mais eu acho assim – hoje eu consigo ver –talvez não fosse uma dificuldade, ou talvez fosse também, mais um pouco era o medo, era aquela insegurança, o medo de abrir a boca, o medo de errar por que a mãe cobrava muito.

Vitória relata, assim, memórias de medo e de constrangimento, a imposição da mãe, as cobranças, a vergonha de errar e o *status* criado em torno da “filha da professora”. Estes sentimentos marcaram suas recordações dos primeiros anos na escola. As primeiras leituras de Vitória que permeiam profundamente suas recordações na trajetória escolar, como nos mostra Chartier (2009, p. 91), “Cada leitor, para cada uma de suas leituras, em cada circunstância, é singular”.

A narrativa de Vitória deixa clara a relação estabelecida entre a aceitação da mãe e do grupo escolar, a leitura como um mecanismo de acesso ao mundo, portanto, podemos assim compreender que “[...] a auto-imagem e a auto-estima de um indivíduo

estão ligadas ao que os outros membros do grupo pensam dele” (ELIAS e SCOTSON, 2000, p. 40).

Conforme, as memórias de Vitória é possível compreender também, as práticas de leitura enquanto instrumento utilizado para controlar os conhecimentos ensinados, bem como a constante presença no livro didático assumindo o caráter de “não livro”, uma leitura menor em relação as demais.

Não nessa época (infância) não. Depois que eu comecei a pegar livro para ler essas coisas isso foi mais no ginásio. De livro eu não tenho nenhuma (recordação). Eu não me lembro de ter tido contato com livro a não ser a cartilha. Somente a cartilha. Não tive contato com livro. Tive um pouco de dificuldade com livro.

Vitória mostra as diferenças de leitura, “ler essas coisas” mostra o caráter do acesso que não era disponibilizado na escola durante a infância, as limitações financeiras para comprar livros e a condição de faixa etária para ter acesso aos diferentes tipos de livros, neste sentido Vitória mostra as dificuldades na realização de leituras privadas, mais também mostra os mecanismos criados para realizar leituras solicitadas pelas professoras na escola.

Então, como eu fiz assim... O quinto ano, o sexto ano tinha que comprar o material. Só que eu quase não comprava por que não tínhamos muito condição de ficar comprando, então eu tinha muito amizade com o professor Ramão e eu ia na casa (dele). A casa do professor Ramão era como se fosse uma biblioteca. A casa tinha muito, muitos livros, então sempre que eu precisava eu ia para a casa dele.

Desta forma, as memórias das docentes permitem compreender um pouco sobre as concepções de leitura no currículo escolar, enquanto instrumento para proporcionar acesso cultural as produções da humanidade, o livro como instrumento carregado de um saber “supremo/verdadeiro”. Assim como mostra, Zilberman (s/d, p. 6) “A escola constitui o espaço por excelência de aprendizagem, valorização e consolidação da leitura, cooperando com o processo de legitimação da literatura e da escrita no mundo capitalista”.

Portanto, as memórias da escolarização da infância das professoras, nos permitem perceber a escola enquanto instituição privilegiada, com a possibilidade de

inibir, mais também com o potencial de despertar o interesse pela leitura, de proporcionar acesso aos livros e incentivar as diferentes formas de ler.

#### **APONTAMENTOS FINAIS: possibilidades de pesquisas**

Os estudos e pesquisas sobre currículo escolar permitem compreender a educação enquanto instrumento que permeiam a vida dos indivíduos, com propósitos diferenciados, formas e saberes construídos e regulados historicamente. Deste modo, os diferentes movimentos sobre a educação permitem compreender a escola como um dos principais mecanismos de promoção da leitura. Portanto, entendemos que o acesso as diferentes práticas de leitura, deve ser percebido como instrumento de direito, de acesso a cultura, desenvolvimento da imaginação, da criatividade, da cultura letrada, na ampliação de horizontes e principalmente na construção de identidade dos sujeitos.

#### **REFERÊNCIAS**

ALBUQUERQUE Jr., Durval Muniz de. História: redemoinhos que atravessam os monturos da memória. In: ALBUQUERQUE Jr., Durval Muniz de. **História: a arte de inventar o passado**. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2007.

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flakman, 2º Ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1981.

BOURDIE, Pierre; CHARTIER, Roger. A leitura: uma prática cultural. In: CHARTIER, Roger (Org.) **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2001. P. 231-248.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Editora UNESP, 1º reimpressão, 2009.

COPEs, Regina Janiaki; Saveli, Esméria de Lourdes. **Leitura no Brasil: programa, projetos e campanhas**. Revista Leitura Crítica, 2011.

CUBAM, Larry. **Como os professores ensinavam (1980-1990)**. In: Revista- Teoria e Educação. Porto Alegre: Pannonica, n. 6, 1992.

ELIAS, Norbert e SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Tradução: Vera Ribeiro, Tradução do posfácio á edição alemã, Pedro Süsskind. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

ELIAS, Norbert. **La civilización de los padres y otros ensayos**. Traducción al castellano, Vera Weiler, Grupo Editorial Norma, 1980.

\_\_\_\_\_. Sobre os seres humanos e suas emoções: um ensaio sob a perspectiva da sociologia dos processos. In: **O controle das emoções**. GEBARA, Ademir e WOUTERS, Cas (Orgs.). João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.

\_\_\_\_\_. **O Processo Civilizador**. Uma História dos Costumes. Trad. Ruy Jungmann. 2ª. ed.. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de, GONÇALVES, Irlen Antônio, VIDAL, Diana Gonçalves e PAULILO, André Luiz. **A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.1, p. 139-159, jan./abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a08v30n1.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2012.

FRANCO, M.E.W. **Compreendendo a infância**: como condição da criança. Porto alegre: Mediação, 2002.

GALLO, Sílvio. **Em torno de uma educação menor**. In: Educação e Realidade. Porto Alegre, v. 2 n.2. 2002.

GÉLIS, Jacques. A individualização da criança. In: CHARTIER, Roger (Org.). **História da vida privada, 3**: da Renascença ao século das luzes. Tradução Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. A literatura como fonte para a História da Infância: possibilidades e limites. In: FERNANDES, Rogério, LOPES, Alberto e FARIA FILHO, Luciano Mendes (Orgs.). **Para a compreensão histórica da infância**. Porto: Campo da Letras, 2006.

GRAMMONT, Jaqueline de. **Políticas de promoção da leitura literária para a infância no Brasil**: uma análise histórica. Anais do 15º Congresso de Leitura do Brasil. Disponível em: [http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes\\_anteriores/anais15/alfabetica/GrammontJaqueline.htm](http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais15/alfabetica/GrammontJaqueline.htm), 2012.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia; SILVA, Leila Cristina Borges da; GOMES, Geisa Genaro. **Memórias de leitura e formação de professores**. Campinas, São Paulo. Mercado de Letras, 2008.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia; SILVA, Leila Cristina Borges da; GOMES, Geisa Genaro. **Memórias de leitura e formação de professores**. Campinas, São Paulo. Mercado de Letras, 2008.

HAMILTON, David. **Sobre as origens dos termos classe e curriculum**. In: Teoria e educação- Dossiê: História da Educação v.6. Porto Alegre: Ed. Pannonica, 1992.

KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (Orgs.). **Infância**: fios e desafios da pesquisa. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

KUHLMANN JR., Moysés. A circulação das idéias sobre a educação das crianças: Brasil, início do século XX. In: FREITAS, M. C., KUHLMANN JR., M. (Orgs.). **Os intelectuais na História da Infância**. São Paulo: Cortez, 2002, p.459-503.

KUHLMANN JR., Moysés e FERNANDES, Rogério. Sobre a História da Infância. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes (Org.). **A infância e sua educação: materiais, práticas e representações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MEIHY, José Carlos Sebe. **Manual de História Oral**. São Paulo, SP, Edições Loyola, 1996.

NÓVOA, António. **Evidentemente: histórias da educação**. Lisboa, Portugal. ASA Editores, 2º ed., 2005.

PARAÍSO, Marlucey Alves. **Currículo, desejo e experiência**. In: Educação e Realidade. Porto Alegre, mai/ago, 2009.

PERRENOUD, Philippe. **Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo!** Tradução REZENDE, Neide Luzia de. Cadernos de Pesquisa, n. 119, p. 9-27, jul, 2003.

POL, Milan Pol, HLOUŠKOVÁ, Lenka, NOVOTNÝ, Petr e ZOUNEK, Jiří. **Em busca do conceito de cultura escolar: Uma contribuição para as discussões actuais**. Trad. de Gabriela Lopes. Revista Lusófona de Educação, 2007, 10, 63-79. Disponível em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n10/n10a06.pdf>. Acesso em: 08 mar.2012.

REZENDE, Neide Luzia de. **O ideal de formação pela leitura em conflito com as práticas de leituras contemporâneas**. Anais do SILEL. V.1, Uberlândia: EDUFU, 2009.

ROUXEL, Annie. **Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor?** Tradução REZENDE, Neide Luzia de; OLIVEIRA, Gabriela Rodella de. Cadernos de Pesquisa, v. 42, n145, p. 272-283, jan/abr. 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA, Rosa Fátima. Um itinerário de pesquisa sobre cultura escolar. In: CUNHA, Marcus Vinicius da (Org.). **Ideário e imagens da educação escolar**. Campinas: São Paulo, Autores Associados (Coleção Polêmicas do nosso tempo), 2000.

ZARBATO, Jaqueline. **História, Memória e Currículo: reflexões do saber e fazer docente em São José/SC**. Revista Virtual da PPG – USJ, Relatórios de Pesquisas, v. 1, n. 02 2012.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura no Brasil: sua história e suas instituições**. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/memoria/projetos/ensaios/ensaio32.html>, S/D. Acesso em: 17 set 2013.