



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

MINERVINA JOSELI ESPÍNDOLA REIS

EXPERIÊNCIAS LEITORAS DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS
E O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DO LEITOR

SALVADOR – BA
2010

MINERVINA JOSELI ESPÍNDOLA REIS

**EXPERIÊNCIAS LEITORAS DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS
E O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DO LEITOR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Dinéa Maria Sobral Muniz.

Salvador - BA
2010

Biblioteca Anísio Teixeira / Faculdade de Educação da UFBA

R375 Reis, Minervina Joseli Espíndola.

Experiências leitoras de professores universitários e o processo de constituição do leitor / Minervina Joseli Espíndola Reis. – 2011. 288 f.

Orientadora: Profa. Dra. Dinéa Maria Sobral Muniz.

Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2011.

1. Leitura. 2. Professores universitários – Livros e leituras. 3. Professores universitários – Entrevistas. 4. Memória. 5. Interesses na leitura. I. Muniz, Dinéa Maria Sobral. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 372.4

TERMO DE APROVAÇÃO

MINERVINA JOSELI ESPÍNDOLA DOS REIS

Experiências leitoras de professores universitários e o processo de constituição do leitor

**Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de
Doutor em Educação, Área de Concentração: Educação, Sociedade e Práxis
Pedagógica, Universidade Federal da Bahia, pela seguinte Banca Examinadora:**

Dinéa Maria Sobral Muniz.– Orientadora _____
Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia.
Universidade Federal da Bahia

Maria Cecília Sonzogno _____
Doutora em Psicologia, Pontífica Universidade Católica de São Paulo.
Universidade Federal de São Paulo

Eliseu Clementino de Souza _____
Doutor em Educação, Universidade Federal da Bahia.
Universidade do Estado da Bahia

Mary de Andrade Arapiraca _____
Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia.
Universidade Federal de da Bahia

Roberto Sidnei Macedo _____
Doutor em Ciências da Educação, Universidade de Paris Vienne à Saint-Denis
Universidade Federal da Bahia.

Licia Maria Freire Beltrão _____
Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia.
Universidade Federal da Bahia.

Salvador, 25 de março de 2011.

Ao meu pai, Paulo Espíndola, *in memoriam*, que sempre acreditou na educação.

À minha querida mãe, Maria das Dores, mulher batalhadora, não leitora das letras, mas leitora do mundo. Com sabedoria me ensinou a ler as maravilhas que Deus faz por nós.

Ao meu esposo, Marcelo Apolonio, meus filhos, Marina e João Vitor, pelo carinho e colaboração, por compreender meus stress e minhas ausências.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me proporcionado condições de realizar este estudo.

Aos professores colaboradores, Célia, Guilhermina, Isaú, Jorge, Josinéa, Jucilene, Marli, Nelcida, Solon, pela confiança de compartilharem suas experiências leitoras, pela disponibilidade e por permitir a socialização de suas histórias com outros leitores.

À professora Dra Dinéia, pela confiança e pelas orientações.

Ao irmão Célio e ao amigo Mauro, pelo incentivo, pelas críticas e sugestões.

À professora Dr^a Maria Cecília Sonzogno, por fazer parte do meu processo de formação acadêmica.

Ao professor Dr. Eliseu Clementino de Souza, pela disponibilidade, pelas indicações bibliográficas e contribuições dadas no Exame de Qualificação.

Aos professores Dr. Roberto Sidnei e Dr^a Mary Arapiraca, pelas observações e contribuições ao longo do curso.

Ao GELING, em especial, à professora Dr^a Dinéia e à professora Dr^a Lícia Beltrão, pelo acolhimento.

À professora Dr^a Liana Sodré, pelo incentivo constante.

Ao colega de curso Crispim, pelo companheirismo.

Aos amigos que de algum modo participaram deste processo, pelo apoio e incentivo.

Ao Departamento de Educação – Campus X – UNEB, por possibilitar minha dedicação à tese

À UNEB/PAC, pelo apoio financeiro.

O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História.”

Paulo Freire.

RESUMO

Esta tese tem como objetivo principal conhecer, analisar e estabelecer relações entre experiências leitoras, concepções de leitura e a constituição do sujeito-leitor. Para isso, foi delimitado como objeto de pesquisa as narrativas de experiências leitoras de um grupo de nove professores dos cursos de licenciatura do Departamento de Educação – Campus X da Universidade do Estado da Bahia. Para o desenvolvimento da pesquisa, foi feita a opção pela concepção qualitativa na perspectiva da História de Vida. Os registros de narrativas resultantes das entrevistas semiestruturadas foram analisados com base na Análise de Discurso francesa, por considerar que o discurso não é constituído aleatoriamente, mas a partir do entrecruzamento constante das posições sociais que o sujeito ocupa ou já ocupou nas relações sociais de que participa. Cada narrativa revelou o percurso de constituição de leitor de cada professor colaborador, as suas interpretações, além dos sentidos atribuídos por eles às experiências leitoras vividas em um determinado período da vida. A singularidade e pluralidade das narrativas forneceram-nos pistas significativas sobre a constituição do sujeito-leitor. Em cada narrativa, foi objeto de destaque as pessoas lembradas, as instituições sociais e as diversas práticas leitoras experimentadas em cada instituição, além do gosto e das leituras realizadas hoje pelos professores. Ao concluirmos essa pesquisa, podemos afirmar que, para que se tenham efetivas melhorias na educação é preciso conhecer o sujeito - professor, a sua história, o seu jeito de ver e de se relacionar com o mundo. Isso se torna necessário uma vez que por meio do conhecimento das histórias de vida e formação dos professores, é possível conhecer, analisar, refletir e propor estratégias para superar problemas que há anos afligem o cotidiano da educação brasileira. Para se constituir leitor, não há o caminho a ser seguido, mas um a ser traçado de acordo com a história de vida da pessoa. Assim como não existe um percurso único para se constituir humano, cada ser, cada leitor é único, é múltiplo, é diferenciado. Essa é a beleza de ser humano, de ser leitor da vida que deve ser lida e sentida de diferentes maneiras, em diferentes contextos.

Palavras-chave: leitura, professores universitários - livros e leituras, narrativa de professores, memória.

ABSTRACT

This thesis aims at knowing, analyzing and establishing relationships between reading experiences, conceptions of reading and the constitution of the reader subject. Therefore, it was defined as the research object the narratives of a reading experience group of nine teachers of undergraduate courses in the Department of Education - Campus X at University of Bahia. For the research development, a qualitative conception in the perspective on the history of Life was chosen. The narrative records from the semi-structured interviews were analyzed based on French Discourse Analysis, considering that the speech is not made randomly, but from the constant intertwining of social positions that the subject occupies or has occupied in the social relations that he participates. Each narrative showed the reader constitution course of each contributor teacher, their interpretations, besides the meanings attributed by them to the reading experiences lived in a particular period of life. The uniqueness and plurality of narratives provided us significant clues about the constitution of the reader-subject. In each narrative the reminded people, the social institutions and the various reading practices experienced in each institution, besides the taste and the readings taken by teachers today were object of spotlight. Concluding this research, we can claim that, to have effective improvements in education it is necessary to know the individual became a professor his story, his way of seeing and relating to the world. This becomes necessary because through the knowledge of life histories and teacher training, it is possible to understand, analyze, consider and propose strategies to overcome problems that for years have been affecting the Brazilian education. To constitute the reader, there is no path to follow, but one to be made according to the person's history of life. Just as there is no single path to be human formed, every being, every single reader, is multiple, is different. That is the beauty of human being, to be the reader of the life that must be read and perceived in different ways, in different contexts.

Keywords: reading, academics, books and readings, teacher narrative, memory.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 A LINGUAGEM NA CONSTITUIÇÃO DO SER HUMANO	20
1.1 Alguns fios condutores das ideias de Vigotski, Bakhtin e Paulo Freire	20
1.1.1 L.S. Vigotski: relação linguagem e pensamento	21
1.1.2 Bakhtin: dialogismo	24
1.1.3 Paulo Freire: linguagem e presença do ser no mundo	29
1.1.4 Tecendo os fios	33
2 O POLIEDRO DA LINGUAGEM ESCRITA	36
2.1 Leitura no espaço escolar	40
2.2 Concepções de leitura	45
2.3 Políticas públicas de leitura: do controle à fomentação	48
2.3.1 O controle: da década de 1930 à década de 1970	49
2.3.2 O fomento a partir da década de 1980	57
3 MEMÓRIA E NARRATIVAS: CONHECIMENTO DE SI E FORMAÇÃO	63
3.1 Memória: desenvolvimento dinâmico e dialético	63
3.2 Memória e história	69
3.3 Narrativa de si: uma abordagem teórica	74
3.4 Narrativa de si e formação de professores	80
3.5 Método (auto) biográfico e formação de professores	83
3.5 Início dessa narrativa	88
4 CAMINHO METODOLÓGICO	99
4.1 Escolha dos narradores	104
4.2 Apresentação dos narradores	106
4.3 Coleta das narrativas	109
4.3.1 Caderno de campo	109
4.3.2 Entrevista narrativa	109
4.4 Análise interpretativa	113

5 NARRATIVAS DE CADA UM	119
5.1 Tempos e instâncias	119
5.1.1 Infância: primeiras leituras	119
5.1.1.1 Família: multiplicidade de leituras	120
5.1.1.2 Escola: processo formal de aquisição da leitura	136
5.1.1.3 Igreja: uma motivação a mais	154
5.1.1.4 Espaço favorável à formação leitora	156
5.1.2. Adolescência: leituras obrigatórias	158
5.1.2.1 Família: cumprimento das leituras exigidas pela escola	159
5.1.2.2 Escola : mais visibilidade no percurso de formação leitora	166
5.1.2.3 Igreja: estímulo à leitura	180
5.1.2.4. Leituras desvinculadas da realidade vivida	182
5.1.3 Idade Adulta: leitura e formação profissional	184
5.2 O leitor hoje	199
5.2.1 Leituras que deixaram marcas no percurso de formação dos professores colaboradores	200
5.2.2 Opções de leitura	209
5.2.3 O tempo e a necessidade definindo as leituras	216
5.2.3.1 Ciclo de formação e leitura	220
5.2.4 Práticas leitoras e concepções de leitura no fazer pedagógico	222
5.2.5 Recantos de leitura: na intimidade do leitor	228
6. TECENDO ALGUMAS INTERPRETAÇÕES FINAIS.....	239
7. REFERÊNCIAS	250
ANEXOS	261
ANEXO 1 – Modelo entrevista narrativa.....	262
ANEXO 2 – Modelo Autorização	263
ANEXO 3 – Relação das dissertações e teses defendidas de 1987 a 2007 de acordo com o Banco de Dados da Capes	264
ANEXO 4 - Poesias compostas pelo professor Jorge	267

ANEXO 5 – Músicas e poesias citadas pela professora Marli	268
ANEXO 6 – Imagens dos livros citados pelos professores colaboradores	275

INTRODUÇÃO

Aquilo em que cada um se torna é atravessado pela presença de todos aqueles de que se recorda.
(DOMINICÉ, 1988, p. 56)

O fazer pedagógico do professor está relacionado com a sua história de vida e com o seu percurso de formação. Os valores éticos e morais construídos ao longo da vida fundamentam o seu ofício. Por isso, hoje se reconhece a necessidade e importância de dialogar com o sujeito-professor. Não dialogar com o professor é enxergá-lo apenas como um executor de tarefas estabelecidas por outro.

Um modo de interagir com o sujeito-professor é possibilitar que ele narre as suas experiências pessoais e profissionais vividas. Nóvoa afirma que:

A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino. Será que a educação do educador não se deve fazer mais pelo conhecimento de si próprio do que pelo conhecimento da disciplina que ensina? Eis-nos de novo face à pessoa e ao profissional, ao ser e ao ensinar. Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam as nossas maneiras de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal (2000, p. 17).

O diálogo entre o “eu pessoal” e o “eu profissional” desafia o sujeito em processo de formação a pensar a sua história social. É no diálogo íntimo consigo mesmo que é revelada a necessidade de superar certos saberes já construídos e de incorporar outros. Relembrar e narrar a trajetória de formação é um modo de reconhecer conhecimentos construídos, desafios superados, sonhos esquecidos. É um caminhar para a sua história. O reconhecimento do percurso de formação pode possibilitar que o professor se constitua sujeito da sua própria formação, o que favorece tecer caminhos diferenciados na tentativa de aperfeiçoar-se e de superar-se enquanto pessoa e enquanto profissional.

A gênese desta tese encontra-se nos estudos realizados para a construção da dissertação de mestrado, intitulada: “Novos caminhos na formação do professor: uma análise sob a ótica dos professores-alunos”. Os estudos evidenciaram que a formação dos professores tem sido, ao longo destes anos, excessivamente centrada na dimensão técnico-pedagógica. É como se a história de vida do sujeito em formação não fizesse parte do contexto do seu processo de formação. A partir do conhecimento de pesquisas que trazem como proposta cursos de formação de professor com uma prática pedagógica mais próxima do sujeito e da sua realidade cotidiana, percebemos a necessidade de aprofundar os estudos sobre essa temática. Portanto, um capítulo da dissertação foi dedicado para estudos sobre “História de vida e formação de professores”. O estudo fortaleceu o desejo de pesquisar a temática, por compreender a importância de interagir e respeitar o sujeito em formação.

Outro fato determinante para construção deste estudo foi constatar, durante a construção da dissertação, que os alunos do curso de Pedagogia, sujeitos daquela pesquisa, todos eles, professores da Educação Básica nos primeiros semestres, não percebiam a importância da leitura no seu percurso de formação e para o desempenho do trabalho docente. Contudo, a necessidade de cumprir as atividades propostas em algumas disciplinas, assim como a participação em debates promovidos em sala de aula e os diálogos estabelecidos com determinados professores, fez com que muitos alunos se dedicassem mais às leituras, o que ocasionou, em alguns, um despertar para a importância do ato de ler em suas vidas.

Entretanto, a análise das entrevistas realizadas para a construção da dissertação demonstrou que nem todos os professores da graduação contribuíram efetivamente para esse fato, uma vez que os relatos dos professores-alunos sempre sinalizavam quais professores os estimulavam à leitura, seja por meio da prática pedagógica ou nos diálogos estabelecidos dentro ou fora da sala de aula.

Sabe-se, com base nos estudos de Freire (1995), Kleiman (1993), Lajolo (1988), Soares (2005) e outros, que a formação do leitor é um processo. Kleiman (1993, p.15) afirma que para “formar leitores, devemos ter paixão pela leitura” e para Bellenger (1979, p. 17) “leitura se baseia no desejo e prazer”. Para Lajolo (1984, p. 53),

se a relação do professor com o texto não tiver um significado, se não for um bom leitor, são grandes as chances de que ele seja um mau professor. E, à semelhança do que ocorre com ele, são igualmente grandes os riscos de que o texto não apresente significado nenhum para os alunos, mesmo que eles respondam satisfatoriamente a todas as questões propostas.

Nesse sentido, se para o professor o ato de ler é sofrimento, é obrigação, dificilmente ele causará em seus alunos o desejo pela leitura. Seus alunos, como ele (o professor) poderão ler simplesmente para cumprir as tarefas, sem compreender o que estão lendo e, deste modo, sem sentir os prazeres da leitura. (MUNIZ, 1999)

A partir dessas reflexões, foi delimitado como objeto desta pesquisa, narrativas de experiências¹ leitoras de professores dos cursos de licenciatura, do Departamento de Educação da Universidade da Bahia – Campus X, a fim de analisar e estabelecer relações entre tais experiências, concepções de leitura e processo de constituição do leitor.

A delimitação desse objeto se justifica por reconhecer, baseado nos estudos de Dominicé (1988), Josso (1988, 2004), Freire (1979, 1992), Nóvoa (1988, 2000), Pineau (1988, 2003), Souza (2006, 2008) entre outros, que as experiências profissionais são entrelaçadas com as histórias de vida. No entanto, o professor “aborda sua prática e a organiza a partir de sua vivência, de sua história de vida, de sua afetividade e de seus valores. Seus saberes estão enraizados em sua história de vida e em sua experiência do seu ofício” (TARDIF, 2002, p. 232). Nessa perspectiva, o modo como o professor universitário se relaciona com as suas experiências leitoras tem implicações no desempenho da sua prática pedagógica.

Oportunizar aos professores rememorar as suas experiências leitoras poderá provocá-los a refletir sobre o modo como concebem a leitura no seu fazer pedagógico e acerca do processo de constituição do sujeito-leitor. O trabalho com narrativas de experiências pode também, segundo Larrosa (1996), proporcionar uma reorganização das experiências e das histórias de vida, pois no processo de lembrar

¹ O termo experiência é utilizado de acordo Larrosa (org.Costa,1996): experiência seria aquilo que nos passa. Não o que passa. E segundo Josso (2004, p.49), a experiência implica a pessoa na sua globalidade de ser psicossomático e sociocultural, como abordaremos no desenvolvimento do trabalho.

e esquecer, o professor pode construir suas reminiscências e atribuir sentidos diferenciados às experiências pessoais e profissionais lembradas.

No desenvolvimento da pesquisa, foram entrecruzados três temas considerados de extrema relevância para investigação: leitura, memória e narrativas de professores. A escolha se justifica por considerar a importância desses temas na constituição do ser humano. No entanto, tem-se como ponto de referência e fio condutor do estudo a concepção sócio-histórica da linguagem e do sujeito, pois além do caráter histórico e social apresenta a relação dialética entre o homem e o mundo, sendo essa relação mediada pela linguagem e por signos.

No capítulo 1, “A linguagem na constituição do sujeito”, é discutida a função da linguagem na constituição do ser humano, segundo as teorias de Vigotski, Bakhtin e Paulo Freire. No primeiro momento, são apresentados os fios condutores da teoria de cada autor, posteriormente, os fios são tecidos, destacando-se os pontos que se aproximam. O diálogo entre as teorias estudadas demonstra que a linguagem não só constitui o ser humano, mas também é através dela que se podem adquirir melhores condições para refletir sobre si e sobre o meio em que se vive. A ideia de que a fala é sempre povoada por vozes e que o discurso é um entrelaçado de diversas vozes que se entrecruzam nas diferentes posições sociais que o sujeito ocupa na sociedade, constitui-se também, como questão central nas teorias dos autores que fundamentaram o desenvolvimento desta tese.

No segundo capítulo, “O poliedro da linguagem escrita”, é apresentada uma reflexão sobre a linguagem escrita, afinal vivemos em uma sociedade que se organiza em torno da escrita, portanto a sua aquisição representa ter acesso a um importante meio para se interagir com o mundo, conquistar, construir e transformar conhecimentos. Nesse sentido, o ato de ler no estudo é considerado como uma ferramenta ideológica, um instrumento poderoso que pode proporcionar a construção de conhecimento. A leitura é considerada uma atividade que favorece o indivíduo ampliar seus horizontes e conhecer outros modos de pensar e se relacionar consigo mesmo e com o mundo. Por outro lado, pode também servir de manipulação do indivíduo, por aqueles que consideram a leitura um meio “de depositar, de transferir, de transmitir valores” de acordo com os seus interesses. (FREIRE, 1979, p. 67). Por isso, a importância de conhecer e analisar as concepções

de leitura que fomentam o fazer pedagógico dos professores, uma vez que as atividades leitoras vivenciadas no espaço escolar deixam marcas significativas no percurso de formação da pessoa.

No final do capítulo, o foco é direcionado para as políticas públicas de leituras presentes nos programas oficiais do Governo Federal brasileiro, no período de 1930 até o final do século. Foi identificado o contexto social e histórico em que os programas foram implantados. O estudo demonstra que há décadas vem se desenvolvendo políticas públicas voltadas para a formação do leitor, mas permanece a necessidade de continuar investindo em programas e projetos que possibilitem a formação de uma sociedade leitora. A pesquisa revela também, que uma mudança no modo de conceber a leitura no cotidiano das escolas e nas relações sociais ultrapassa a implantação de políticas públicas, passa pelo resgate dos professores enquanto leitores, aprendizes e coautores do seu percurso de formação e do seu fazer pedagógico e pelo desejo de cada um de se tornar leitor.

O capítulo 3 aborda o tema, “Memória e narrativas: conhecimento de si e formação”. No início do capítulo, é feito um estudo sobre a memória e para tanto foram utilizadas diferentes perspectivas teóricas, como determinadas obras de Bergson (2006), Bosi (1979 e 2003), Halbwachs (2006) e Vigotski (1994). De acordo com os autores, o ato de lembrar faz parte do ser humano e a memória é um fenômeno social que se desenvolve de modo dinâmico e dialético.

No mesmo capítulo, são apresentadas reflexões teóricas sobre narrativas relacionadas ao interesse desta tese, tendo como referência teórica algumas obras dos autores: Bakhtin (2006), Benjamin (1994), Dominicé (1988), Connely e Clandini (1995), Josso (1998, 2004), Nóvoa (1988, 2000), Pineau (1988, 2003), Ricoeur (1994), Souza (2006), entre outros. Esses autores reiteram que a narrativa é um modo fundamental de (re) constituição da nossa subjetividade e de nossa história.

No capítulo 4, “O Caminho Metodológico”, consta a opção metodológica utilizada para o desenvolvimento da pesquisa. A opção foi feita de acordo com o objetivo geral da tese: conhecer e analisar as experiências leitoras dos professores dos cursos de licenciatura do Departamento de Educação – Campus X

– da Universidade do Estado da Bahia e estabelecer relações entre tais experiências e concepções de leitura e processo de formação professor-leitor. Por isso, a escolha pela concepção de pesquisa qualitativa, na perspectiva da abordagem “História de Vida” que permite “desenhar a genealogia das formas de ler a partir das narrativas de vida e o significado cultural da leitura na vida de cada indivíduo” (CORDEIRO, 2007). Como base teórica foram utilizadas algumas obras dos autores: Goodson (2000), Josso (1988, 2004), Jovchelovitch e Bauer (2002), Macedo (2004), Novoa (1988), Souza (2006), dentre outros.

O “corpus” da pesquisa é composto pelas narrativas de um grupo de nove professores dos cursos de licenciatura do Departamento de Educação – Campus X da Universidade do Estado da Bahia. Os critérios estabelecidos para a escolha dos nove professores colaboradores estão elencados e justificados no capítulo 4. No mesmo capítulo, há uma breve apresentação dos professores que colaboraram com essa pesquisa.

Para a coleta das narrativas, foram utilizados como recursos metodológicos a entrevista narrativa e o caderno de campo, recursos que permitiram melhor conhecer e interagir com as narrativas de experiências leitoras dos professores colaboradores. As entrevistas foram gravadas, sendo transcritas pela própria pesquisadora à medida que foram acontecendo.

A análise interpretativa das narrativas foi feita a partir da teoria da Análise de Discurso por considerar que o discurso não é constituído aleatoriamente, mas a partir do entrecruzamento constante das posições sociais que o sujeito ocupa ou já ocupou nas relações sociais de que participa. Como embasamento teórico, foram utilizadas algumas obras de Bakhtin (2003, 2006), Freire (2000, 1979), Orlandi (2007), Nóvoa e Finger (1988), Manguel (1997), dentre outros.

No capítulo 5, “A Narrativa de cada um”, é apresentada as interpretações feitas a partir das análises dos registros de narrativa. Depois de repetidas leituras e do entrecruzamento das falas, as unidades temáticas foram constituídas tendo sempre em foco o objetivo geral da tese. As narrativas, mesmo sendo heterogêneas por natureza, se estruturam a partir dos ciclos da vida e de uma referência cronológica. Os ciclos da vida se associam a uma sequência mais ou menos

ordenada dos movimentos polissêmicos da vida (PINEAU, 2003). As unidades temáticas emergiram levando em consideração as fases do desenvolvimento do ser humano, sendo elas:

- 1 Infância: as primeiras leituras.
- 2 A adolescência: leituras obrigatórias e leituras proibidas.
- 3 Idade Adulta, leitura e formação profissional: a escola como espaço dominante.
- 4 Leitor hoje: marcas significativas, desejos de leituras e expectativas para o futuro.

Como as experiências leitoras narradas pelos professores colaboradores são marcadas pelas instituições sociais: família, escola e igreja, as unidades temáticas foram tecidas e organizadas tendo como referência essas instituições. A intenção é conhecer e interpretar a presença das instituições e das pessoas que marcaram o processo de formação do leitor, assim como as atividades de leituras lembradas e narradas por cada professor.

Cada narrativa revela o percurso da formação leitora de cada professor colaborador, as interpretações e os sentidos atribuídos às experiências leitoras vividas em um determinado período da vida. A singularidade e pluralidade das narrativas nos fornecem pistas sobre a constituição do sujeito-leitor. Em busca dessas pistas, em cada narrativa foram destacados: as pessoas lembradas, as instituições sociais e as práticas de leitura experimentadas em cada instituição, a diversidade de leituras, o gosto de leitura de cada um e a leitura realizada no dia a dia.

A pesquisa promoveu uma interação com professores que atuam no Ensino Superior, colocou-se à escuta de suas narrativas de experiências de leitoras, e estabeleceu relações entre tais experiências, constituição do leitor e concepções de leituras. Isso possibilitou conhecer a trama de cada um e os processos singulares e múltiplos, diferenciados e semelhantes em que os professores dos cursos de formação de professores da Educação Básica se constituíram leitores.

No capítulo 6, “Tecendo algumas interpretações finais”, reconhecemos que, devido à amplitude do tema abordado, muito do que se questiona acerca do

processo de formação do leitor ainda permanece sem respostas e talvez, nem mesmo foi abordado nesse estudo, dada à impossibilidade de se tratar de todos os inúmeros aspectos que envolvem a constituição do leitor.

A pesquisa chama atenção pelo fato de que mesmo a escola sendo a instituição de vanguarda no processo de formação do leitor, as experiências leitoras vividas no espaço familiar e na igreja foram mais significativas que as vivenciadas na escola durante o percurso de constituição desses leitores. Tanto que essas instituições constituem um referencial de leitura para os professores colaboradores. É importante destacar que nos gestos de falas dos professores foi possível perceber uma emoção ao lembrar e narrar tais experiências, o que revelou o carinho por esses momentos vividos no contexto familiar e religioso, mas que não foi percebido quando os professores narraram suas experiências leitoras vividas no contexto escolar.

O estudo fortalece a importância social da memória, da narrativa e da leitura no processo de constituição do sujeito. A tese demonstra que a memória, a narrativa e a leitura são práticas sociais que entrelaçadas possibilitam um melhor desenvolvimento individual e social do sujeito. Por essas práticas sociais se pode construir, desconstruir e reconstruir conhecimentos significativos à formação pessoal e profissional. Por isso, a memória, as narrativas e as leituras experimentadas pela pessoa em processo de formação precisam ser valorizadas e respeitadas, seja em qualquer idade que ela se encontra

Este tipo de estudo torna-se importante por acreditar, com base em Nóvoa (2000, p.19), que "aproximar da história de vida dos professores é o melhor modo de se conhecer as realidades educativas e do cotidiano dos professores". Dialogar com os professores, conhecer a suas experiências leitoras formadoras revela estratégias diferenciadas para se obter significativas melhorias no percurso de formação do sujeito e no processo educacional.

1 A LINGUAGEM NA CONSTITUIÇÃO DO SER HUMANO²

Há, sem dúvida, muitos tipos de vozes no mundo,
nenhum deles, contudo, sem sentido.
Apóstolo Paulo (I, COR. 14 :10)

O homem como ser histórico está inserido num constante movimento, no qual se faz e refaz. Para se mover nesse contexto social, utiliza diversas e diferentes formas de linguagem. As linguagens têm a função de estabelecer a comunicação entre os seres, sendo construídas socialmente e transmitidas culturalmente. A linguagem oral constitui-se como um aspecto fundamental na dimensão humana uma vez que, “pela palavra nomeamos o mundo e somos nomeados.” (FONTANA, 1997, p. 79). Assim, a linguagem é um importante instrumento para as relações sociais, uma vez que a partir do uso da linguagem produzimos e reproduzimos relações sociais.

1.1 Alguns fios condutores das ideias de Vigotski, Bakhtin e Paulo Freire.

Diante da importância da linguagem oral nas relações sociais e na história de vida de todo o ser humano, percebemos a necessidade de realizar um estudo sobre a função da linguagem na constituição do ser humano, a partir de determinadas obras de três importantes autores, Vigotski, Bakhtin e Paulo Freire que se interessaram e se dedicaram a pesquisar sobre a subjetividade do ser humano no plano da linguagem. A escolha por esses autores se justifica pela relevância e pelo fato de que eles se baseiam no materialismo dialético, entendem “a linguagem como ponto de partida na investigação das questões humanas e sociais” (JOBIM e SOUZA, 1995, p. 95) e consideram o sujeito como um ser histórico, social e cultural. A intenção é apresentar de forma breve as principais ideias desses pensadores em relação à linguagem por considerar que em muito contribuirá no momento da análise

² Acreditamos que o homem não nasce humano, mas torna-se humano, a partir das relações sociais estabelecidas num contexto histórico e cultural.

das narrativas de experiências leitoras dos professores que colaboraram com esta pesquisa.

1.1.1 L.S. VIGOTSKI: relação linguagem e pensamento

Para entender melhor Vigotski (1896-1934), é preciso considerar o contexto em que desenvolveu as suas teorias. O referido autor viveu numa Rússia que passava por profundas transformações sociais devido a Revolução de 1917. Após essa revolução, o país vivenciou um período de efervescência intelectual que em muito contribuiu para grandes transformações sociais. “Vigotski, envolvido pelo entusiasmo de criar uma nova sociedade, entregou-se também a tarefa de construir uma teoria psicológica dinâmica e transformadora” (FREITAS, 1996, p.74).

Nesse contexto, Vigotski se dedicou a estudar o “aspecto do interior do pensamento e da linguagem”, analisar o significado da palavra, que “para a psicologia sempre foi a outra face da lua não estudada e desconhecida.” (VIGOTSKI, 2000, p. 482). Com base em experiências realizadas, o pesquisador tece críticas às teorias anteriores que, segundo ele, consideravam a relação palavra e pensamento como algo simples, uma relação constante e sólida. Para o autor, “todas elas abordam igualmente o pensamento e a linguagem fora da sua história”. (idem, p. 484).

Para Castorina (1995, p. 12), a teoria de Vigotski

aparece como uma teoria histórico-social do desenvolvimento que, pela primeira vez, propõe uma visão da formação das funções psíquicas superiores como ‘internalização’ mediada pela cultura e, portanto, postula um sujeito social que não é apenas ativo mas, sobretudo, interativo.

Na obra, “A Construção do Pensamento e da Linguagem” (2000), o autor apresenta as ideias centrais dos seus estudos sobre a relação linguagem e pensamento. Relata experiências que comprovam a linguagem como mediadora de pensamentos e ações. A partir da obra citada, serão apresentados alguns conceitos básicos formulados por Vigotski que nos ajudaram a entender melhor a relação entre linguagem e pensamento na constituição do sujeito.

Para Vigotski, a linguagem é o instrumento que permite ao ser humano pensar e planejar individual ou coletivamente suas ações. Mas a gênese da linguagem e a gênese do pensamento são diferentes, a relação entre elas não é algo já formado quando nascemos. A necessidade do homem de se comunicar com o outro é que, inicialmente, impulsiona o desenvolvimento da linguagem e o diferencia dos demais animais. “O balbúcio e o choro da criança, mesmo suas primeiras palavras, são claramente estágios do desenvolvimento da fala que não têm nenhuma relação com a evolução do pensamento” (Vigotski, 2005, p. 52). Segundo o autor, o uso da palavra pelo ser humano é desenvolvido gradualmente e mesmo “antes de controlar o próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala”. (id. 1994, p. 33). Vigotski destaca a função social da fala já nos primeiros meses de vida:

Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais. (Vigotski, 1994, p. 38)

A relação das crianças com o meio e com as pessoas é social, dialética e semiótica mediada pelo uso de instrumentos e signos. Na teoria de Vigotski, instrumentos são objetos ou elementos que têm alguma utilidade prática. Signos são elementos que simbolizam e que lembram algo que foi criado culturalmente. Então, signos são criações sociais, portanto, elementos históricos e culturalmente construídos. Para Vigotski, a fala é o principal sistema de signos para o desenvolvimento cognitivo .

Vigotski considera que no desenvolvimento da fala há um estágio pré-intelectual e no desenvolvimento do pensamento há um estágio pré-linguístico. Somente por volta dos dois anos de idade é que “as curvas da evolução do pensamento e da fala, até então separadas, encontram-se e unem-se para iniciar uma nova forma de comportamento”. (id. 2005, p.53). A relação entre o pensamento e a palavra passa a ser um processo, um movimento contínuo de vaivém do pensamento para a palavra e vice-versa.

A partir de então, a fala torna-se intelectual, com função simbólica e o pensamento torna-se verbal, mediado por significados dados à linguagem. A

articulação entre pensamento e linguagem é uma construção social que depende das relações que estabelece com o meio e com os membros do grupo social a que pertence. Esse processo de articulação é complexo e passa por várias transformações, uma vez que palavra e pensamento têm mais diferenças do que semelhanças.

Na análise de Vigotski, para entender a relação pensamento e palavra é indispensável “uma clara compreensão da natureza psicológica da fala interior” (id. 2005, p. 162). O autor reconhece que a fala interior é difícil de ser investigada, entretanto a partir de experiências realizadas e da análise crítica da teoria de Jean Piaget, Vigotski afirma que a fala interior é uma atividade intelectual que opera com a semântica e “está a serviço da orientação mental, da compreensão da consciência; ajuda a superar dificuldades; é uma fala para si mesmo, íntima e convenientemente relacionada com o pensamento da criança” (idem, 2005, p, 166). E afirma que mesmo havendo uma unidade entre a fala interior - semântico e significativo e fala exterior - fonético, os dois processos têm estrutura e movimentos independentes. Por isso, a fala interior não deve ser confundida como uma fala sem som, mas deve ser entendida como uma função autônoma da fala.

É preciso destacar que para Vigotski na fala interior há o “predomínio do sentido da palavra sobre o seu significado, da frase sobre a palavra e do contexto sobre a frase.” (idem, 2005, p., 182). O autor considera que “o sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência” (Idem, 2005, p.181), portanto, o sentido de uma palavra é dinâmico, surge e muda de acordo com o contexto e com a mente de quem a utiliza. Já o significado, “é apenas uma das zonas do sentido, a mais estável e precisa”. O significado de uma palavra permanece estável diante das alterações do sentido. “A palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Logo, o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra” (idem, 2000, p. 398).

O que fica evidente na teoria de Vigotski é que a linguagem exerce papel fundamental no desenvolvimento intelectual do ser humano, uma vez que ela tem a função de organizar e expressar o pensamento. A transição do pensamento para a fala verbal é um processo complexo e dinâmico. “Uma frase pode expressar vários

pensamentos, um pensamento pode ser expresso por meio de várias frases”. (idem, 2005, p. 186).

Assim, o que podemos depreender das ideias de Vigotski é que para “compreender a fala de outrem não basta entender as suas palavras – temos que compreender o seu pensamento”. “Na nossa fala, há sempre o pensamento oculto, o subtexto.” (Idem, 2005, p. 186). E por trás de cada pensamento oculto há necessidades, interesses e desejos que dão sentido às palavras e à história de vida de cada um. Desse modo, a linguagem exerce uma função central na constituição do ser humano e na evolução histórica da humanidade.

1.1.2 BAKHTIN: dialogismo

Como Vigotski, Bakhtin (1895-1975) é russo, viveu o período da revolução e vivenciou um momento de possibilidade da construção de nova sociedade e também, das regras impostas pelo governo stalinista. “Como um crítico do formalismo russo, opôs à sua monotonia monológica, uma visão de mundo pluralista polissêmica e polifônica” (FREITAS, 1996, p. 118).

Bakhtin, ao elaborar a sua tese, faz crítica às teorias do pensamento filosófico e linguístico vigentes na sua época, o subjetivismo idealista e objetivismo abstrato. De acordo com Bakhtin, na teoria do subjetivismo idealista, o fenômeno linguístico é considerado com um ato individual e a língua um instrumento pronto para ser usado. Para o autor, um dos erros mais grosseiros do objetivismo abstrato é “a separação da língua de seu conteúdo ideológico” (Bakhtin, 2006, p. 99). A partir dessas críticas, Bakhtin apresenta uma concepção de linguagem integrada à vida do homem e à vida em sociedade.

Sua obra é extensa e aborda diversos temas e conceitos, mas sua marca central é a concepção do homem como um sujeito histórico e dialógico. Na perspectiva bakhtiniana, a linguagem é uma constituição dialógica, as ideias de homem, de mundo, de vida são marcadas pelo princípio dialógico. Portanto, é impossível pensar o homem fora de suas relações sociais e do contexto, já que a vida é dialógica por natureza.

A concepção de diálogo não se limita apenas à “comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja” (BAKHTIN, 2006, p. 127). A partir da concepção dialógica de homem e de mundo, Bakhtin tece vários conceitos sobre a relação pensamento e linguagem que se entrecruzam e complementam.

Entretanto, para compreender as ideias de Bakhtin é preciso considerar logo de início a sua concepção de ideologia, pois esta permeia os demais conceitos elaborados pelo autor. Bakhtin compreendia a ideologia como espaço de contradição e não apenas de ocultamento. E considerava também que “um produto ideológico faz parte de uma realidade, portanto, a ideologia é uma forma de representação do real.” (FREITAS, 1996, p. 126). Assim, para Bakhtin, “tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo”. E “tudo que é ideológico, é um signo. Sem signo não existe ideologia”. (BAKHTIN, 2006, p. 31).

Os signos, de acordo com o autor, nascem nas relações sociais, nas experiências exteriores, portanto, todo produto de consumo, se for de interesse de um determinado grupo organizado socialmente, pode ser transformado em um signo ideológico. Os signos e o contexto social, assim como os signos interiores e os exteriores, são interligados.

Todo signo ideológico exterior, qualquer que seja sua natureza, banha-se nos signos interiores, na consciência. Ele nasce deste oceano de signos interiores e aí continua a viver, pois a vida do signo exterior é constituída por um processo sempre renovado de compreensão, de emoção, de assimilação, isto é, por uma integração reiterada no contexto interior (idem, p.58).

Por isso, podemos considerar que quanto maior for o domínio dos signos por um determinado grupo, maior será o seu domínio ideológico.

Na concepção de Bakhtin, a palavra é um signo ideológico e por adentrar em todas as relações sociais, é a mais adequada para criar e fortalecer outro signo ideológico, uma vez que “palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios (id. p. 42). É pela palavra que cada pessoa se define em relação ao outro, à coletividade e a si mesmo.

Tendo a palavra como signo ideológico, o discurso não é elaborado aleatoriamente de modo isolado, no vazio, ao contrário, por detrás de cada discurso pronunciado são estabelecidas relações históricas e sociais marcadas, principalmente, pelas posições sociais ocupadas ou que já foram ocupadas, pelos que dele participam.

Nesse sentido, podemos afirmar que são as relações sociais e interpessoais que fundamentam a produção do discurso.

A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido etc.) (BAKHTIN, 2006, p. 116).

Com essa afirmação, Bakhtin introduz a ideia de que a fala pronunciada é construída a partir das condições de comunicação e das estruturas sociais. Isso significa dizer que a atividade mental que organiza a expressão verbal é determinada pelo mundo exterior, pelo contexto e seus participantes. A enunciação, que é sempre um diálogo, não é determinada apenas pelas formas linguísticas, mas também pelos elementos não verbais que estão presentes no contexto e nas relações estabelecidas entre o falante e ouvinte.

A enunciação “é puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística” (BAKHTIN, 2004, p.121). Cada enunciado pronunciado por um sujeito é uma interação de enunciados, pois nenhuma enunciação verbalizada pode ser atribuída exclusivamente a quem a enunciou, uma vez que estamos sempre incorporando os enunciados de outros.

Deste modo, as enunciações são povoadas de vozes de outros, e a partir dessa interação de vozes, o *eu* e o *outro*, vão nos constituindo. No entanto, para o autor, quando falamos, não estamos agindo sós, uma vez que “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, 2003, p.272). E, por conseguinte, o *eu* e o *outro*, a partir dos enunciados pronunciados e assimilados, constroem conhecimentos e um universo de valores. “A nossa própria ideia nasce e se forma no processo de interação e luta com os

pensamentos dos outros, e isso não pode deixar de encontrar seu reflexo também nas formas de expressão verbalizada do nosso pensamento” (BAKHTIN, 2003, p. 297).

Na enunciação, estão presentes conceitos complexos e importantes apresentados por Bakhtin, como a significação e o tema que para o autor, apesar das diferenças, não se pode traçar uma separação clara entre eles e um não existe sem o outro.

O tema é um sistema de signos dinâmico e complexo, que procura adaptar-se adequadamente às condições de um dado momento da evolução. O tema é uma reação da consciência em devir ao ser em devir. A significação é um aparato técnico para a realização do tema (Idem, 2006. p.134).

Assim, o que constitui uma palavra é a sua significação, “se perdemos de vista a significação da palavra, perdemos a própria palavra” (Idem, 2006, p. 50). A significação das palavras se dá de acordo com a situação em que se realiza, de maneira que, para o autor, é a multiplicidade de significações que faz de uma palavra uma palavra. Entretanto, para Bakhtin (2006, p. 137),

A significação não está na palavra assim como também não está na alma do interlocutor. Ela é o efeito da interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro. É como uma faísca elétrica que só se produz quando há contato dos dois polos apostos.

Portanto, quem busca definir um sentido sempre estável para palavra atinge apenas o “estágio inferior da capacidade de significar” (idem, 136). Na concepção bakhtiniana, as palavras, nos enunciados, trazem “consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos” (Idem 2003, p. 294-5). Essa afirmação consiste no que Bakhtin denomina de acento **apreciativo**: toda fala viva tem um valor apreciativo. Sem esse valor não há palavra.

É na entonação do discurso que, de modo mais claro, se realiza o valor apreciativo. “A entonação é especialmente sensível a todas as vibrações da atmosfera social que envolve o falante; na entonação, a palavra se relaciona com a vida.” (JOBIM E SOUZA, 1995, p.106). O contexto em que se dá a ligação entre o *eu* e o *outro* é que orienta o valor apreciativo e a entonação que será atribuída às

palavras pronunciadas. Assim, podemos considerar que a apreciação de cada enunciação é orientada pelo contexto, pelos enunciados previamente interiorizados, ao longo da vida. No entanto, o tema “se desenvolve em função da memória (de ordem discursiva). É a memória que dá sentido a existência do acontecimento enunciativo enquanto tal” (DIAS, 2005, p. 105).

Para Bakhtin, a palavra, com função de signo, é um elemento constitutivo da consciência humana. É no universo das palavras/signos que a consciência se desenvolve que o indivíduo se constitui como sujeito, uma vez que “a consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdos ideológicos (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social.” (BAKHTIN, 2006, p. 34). Assim, é nas relações sociais e no universo de signos criados por determinados grupos de indivíduos socialmente organizados, que nossa consciência se desenvolve. Todo processo mental de compreensão de um enunciado é mediado por palavras, pois para Bakhtin (idem, 2006, p. 154) “somos cheios de palavras interiores”. “A palavra vai à palavra. É no quadro do discurso interior que se efetua a apreensão da enunciação de outrem, sua compreensão e sua apreciação.”

Compreender um enunciado não é apenas decodificá-lo, é estabelecer um diálogo. “É opor à palavra do locutor uma contrapalavra” (Idem. p.137) de tal modo que se possa construir novos significados para as palavras ditas, e também para as não ditas e para os elementos não verbais presentes no momento da enunciação.

Podemos afirmar que, no dialogismo bakhtiano, o sujeito se (re) constitui na interação que se estabelece com os enunciados de outros e frente à realidade vivida. Essa interação dinâmica pode produzir novos sentidos aos enunciados que nunca são construídos de modo isolado. A partir do dialogismo de Bakhtin, compreendemos também, que os discursos nunca são ditos pela primeira vez, mas construídos a partir da relação com outros e nos trazem pistas de histórias de vida que são sempre entrelaçadas por diversas outras histórias de vida.

1.1.3 Paulo Freire: linguagem como possibilidade de ser presença no mundo.

No Brasil, o final da década de 1950 e o início da década de 1960 foram marcados pelos Movimentos de Cultura Popular. Esses movimentos almejavam a transformação das estruturas sociais, econômicas e políticas do país e a construção de uma sociedade mais justa, mais humana, fora dos padrões da ordem vigente. Pretendiam também romper com a dependência do país com o exterior e a valorização da cultura nacional, a cultura do povo. A educação era considerada a principal ferramenta na reestruturação da sociedade.

O Movimento de Cultura Popular, criado no Recife, em 1960, por um grupo de estudantes universitários, artistas e intelectuais, dentre eles, Paulo Freire (1921-1997), tinha como objetivo principal encontrar uma prática educacional brasileira ligada às artes e à cultura popular que enfatizasse a conscientização das massas, através de programas de alfabetização de adultos e educação de base. Expressava uma nova filosofia cristã que, num duplo movimento, buscava libertar-se dos princípios da filantropia e do assistencialismo, procurando aprender com o povo através do diálogo, sem impor seus padrões culturais (FREIRE, 1979).

As ideias de Freire em relação à educação e, sobretudo, as que indicam elementos para uma nova pedagogia capaz de apontar caminhos diferenciados para reestruturação da sociedade a partir da década de 60, difundiram-se pelo país e pelo mundo. Hoje o pensamento de “Paulo Freire é um dos pilares de tudo que se conhece por educação popular.” (STRECK, 1999, p. 31). Freire, ao apresentar suas ideias sobre o ato de educar, tece crítica à prática pedagógica que era exercida nas escolas, a qual ele define como educação bancária.

Na concepção “bancária” que estamos criticando, para qual a educação é o ato de depositar, de transferência, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se a superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da cultura do silêncio, a “educação bancária” mantém e estimula a contradição (FREIRE, 1979, p. 67).

Contrapondo-se à educação bancária, Freire considera que a educação é comunicação, é diálogo e não é a transferência de saber, mas um “encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (Idem, 1992, p.

69). Não há sujeitos passivos no ato de comunicar, mas um acordo entre os sujeitos comunicantes “em torno dos signos, como expressão do objeto significado”. (Idem)

Conhecer, para Freire, não é um ato passivo do homem frente ao mundo, mas sim um processo de conscientização que envolve intercomunicação, intersubjetividade, que pressupõe uma busca consciente de ser, estar e agir no mundo. A busca por conhecimento é o que transforma o homem em sujeito do seu percurso de formação. Essa busca se dá pela relação dialética com os outros homens, com a cultura, com o mundo. Portanto, Freire aponta a comunicação, ou seja, o diálogo como princípio que transforma o homem em sujeito de sua própria história. É através de uma relação dialética vivida na sua inserção na natureza e na cultura, que o homem se difere dos outros animais.

Para que essa interação dialógica promova a conscientização do sujeito e a busca por conhecimentos que favoreçam transformações significativas na sua história, é preciso uma reflexão sobre as relações estabelecidas com o meio e com os que participam dessa relação. Desse modo, a interação dialógica está vinculada a um processo constante de reflexão. Refletir sobre a ação e sobre as relações sociais experimentadas constitui o ápice do processo de conscientização do homem, uma vez que é a partir da reflexão que se pode construir novos níveis de consciência e, conseqüentemente, os novos modos de pronunciar e agir sobre o mundo.

O mundo humano para Freire é um mundo de comunicação e nas relações estabelecidas com o mundo, o ser humano se constitui. Nesse sentido, no processo de hominização não é concebido apenas o processo biológico, mas também um processo dialógico, social e histórico. A concepção dialógica presente nas teorias de Freire se consolida quando o autor afirma que é pela palavra que o homem se faz homem e “ao dizer a sua palavra o homem assume sua essencial condição humana” (FREIRE, 1992, p.07). O diálogo entre os homens e o mundo desafia o sujeito a refletir sobre a sua situação no contexto em que se vive. Esse diálogo, na concepção de Freire, é “um jogo dialético, um movimento complexo e constante, de um lado o homem e do outro o mundo, interagidos” (Ibidem, p. 07).

O mundo e o ser humano são considerados, na teoria freiriana, inacabados e, numa relação dinâmica, dialógica e constante, o mundo é transformado e o homem sofre os efeitos dessa transformação. “Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar” (Idem, 1979, p. 92). A linguagem que permeia todo esse movimento é considerada como um ato dialógico, um encontro dos homens para pronunciar o mundo.

Portanto, o direito de pronunciar o mundo, de dizer a sua palavra, não pode ser privilégio de alguns homens, mas é um direito de todos. Para Freire (1979, p. 96), “homem dialógico, que é crítico, sabe que, se o poder de fazer, de criar, de transformar, é um poder dos homens, sabe também que podem eles, em situação concreta, alienados, ter este poder prejudicado.” Por reconhecer o poder do diálogo na constituição do sujeito, os grupos que detêm o poder impõem a cultura do silêncio a outros homens. O propósito da cultura do silêncio é transformar homens em “objetos”³, seres de manipulação que concebem a história como algo já determinado, quase impossível de ser mudado, portanto, não consideram que vale a pena lutar contra o que está imposto.

Entretanto, na perspectiva de Freire, mesmo o sujeito submetido à cultura do silêncio, tem possibilidade de romper com o imposto e validar a sua própria voz e suas experiências. A partir da análise das obras de Freire, Giroux (1997, p. 146) afirma que “a dominação representa uma combinação de práticas materiais e ideológicas, históricas e contemporâneas que nunca têm um sucesso total, sempre incorporam contradições e estão sempre dispostas dentro de relações assimétricas de poder”. Por isso, homens e mulheres devem reconhecer e aproveitar as brechas deixadas pela dominação e romper com o silêncio, com o discurso que promove a acomodação que os impedem de serem “presença no mundo”.⁴

Para tanto, a essência da educação deve ser a promoção da comunicação, do diálogo, para que mulheres e homens possam aprender que pela linguagem eles se fazem e se refazem. “Se mulheres e homens simplesmente

³ Termo utilizado por Paulo Freire (1979, 2000)

⁴ Termo utilizado por Paulo Freire (2000)

fossem não haveria porque falar de educação como um ato de comunicação” (FREIRE, 2000, p.79).

Freire (1996, p.53) nos ensina que “homens e mulheres devem ter consciência da sua função no mundo e não aceitar ser um objeto de manipulação e sim, ser presença do mundo”. O ser só se torna presença do mundo “fazendo-se socialmente na História”, conscientizando-se do “seu estar no mundo”. Desta forma, o homem e a mulher deixam de ser um “suporte/objeto” e passam a ser presença no mundo. “Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz, mas também do que sonha; que constata, que compara, avalia, valora, que decide, que rompe” (FREIRE, 2000, p. 112). Que contribui para que o amanhã não seja apenas a reprodução do hoje. Nesse sentido, a história da humanidade não é concebida como predeterminada, mas construída a partir das relações dialéticas entre homens e mulheres que pensam em si mesmo e no mundo, sem dicotomizar esse pensamento.

Na teoria freiriana, como não há sujeito isolado no mundo, também não há pensamento isolado. Assim, quando o homem

se põe como um sujeito cognoscente frente ao objeto cognoscível, não está senão aparentemente só. Além do diálogo invisível e misterioso que estabelece com os homens que, antes dele, exerceram o mesmo ato cognoscente, trava um diálogo também consigo mesmo. Põe-se diante de si mesmo. Indaga, pergunta a si mesmo (FREIRE, 1992, p. 79).

Nessa perspectiva, não é possível um sujeito pensar sozinho, sem a coparticipação de outros sujeitos. Desse modo, não existe “eu penso”, mas sim, “nós pensamos”. A participação de outros sujeitos no ato de pensar se dá na comunicação.

O pensamento, na perspectiva freiriana, tem dupla função: cognoscitiva e comunicativa.

A intersubjetividade ou a intercomunicação é a característica primordial deste mundo cultural e histórico. Daí que a função gnosiológica não possa ficar reduzida à simples relação do sujeito cognoscente com o objeto cognoscível. Sem a relação comunicativa entre sujeitos cognoscentes em torno do objeto cognoscível desapareceria o ato cognoscível (Idem, 1992, p. 65).

No processo de construção de conhecimentos, é essencial a presença do diálogo, pois é a partir da relação comunicativa interna consigo mesmo, com os outros e com o objeto, que é possível construir o conhecimento.

Ao privilegiar as ideias de Paulo Freire sobre linguagem e constituição do ser humano, podemos entender que sujeito se faz presença no mundo através do diálogo consigo mesmo, com o outro e com o mundo. Um diálogo que o desafia a pensar na sua história, que lhe revela a necessidade de superar conhecimentos e que o deixa em condições de reconhecer que o amanhã não é a manutenção do hoje, pois a história passa a ser concebida como um tempo de possibilidade de se fazer presença no mundo.

1.1.4 Tecendo os fios

Analisando algumas obras de Vigotski, Bakhtin e Freire, podemos encontrar alguns pontos que coincidem como, por exemplo, o contexto histórico que os influenciaram a construir suas teorias, uma sociedade regida por um governo ditatorial e também um período de euforia diante da possibilidade de reconstrução social. Vigotski e Bakhtin tiveram como fundamentação teórica o materialismo dialético, já o fio condutor das ideias de Freire é a libertação do indivíduo, sendo a origem de suas ideias a ideologia cristã.

Sobre a linguagem na constituição do sujeito, os autores se assemelham em vários aspectos, podendo-se destacar alguns pontos que consideramos coincidentes em suas teorias.

Vigotski, Bakhtin e Freire concebem a linguagem dialógica como a questão central de seus estudos por considerarem que é a partir da linguagem que o ser humano se constitui e se desenvolve. A fala é considerada social e histórica e sempre deve ser analisada, a partir do contexto em que foi pronunciada. A linguagem é considerada anterior ao sujeito e é o principal sistema de signo na sua constituição. Os signos são constituídos culturalmente. Sendo a palavra um signo presente em todas as relações sociais, eles consideram que pela palavra são

refletidos conflitos sociais. Toda palavra está carregada de sentidos e os sentidos estão sempre impregnados de ideologia.

Esses autores deixam claro em suas teorias que o sentido das palavras e dos objetos é constituído pelo homem, a partir da linguagem e também pelas relações estabelecidas com os elementos não verbais presentes no contexto social em que se desenvolve o diálogo e afirmam que uma palavra desprovida de significado e sentido é uma palavra morta.

A questão da linguagem como constitutiva do sujeito está presente na teoria dos três autores. Vigotski traz a fala interior como formadora do pensamento. Bakhtin considera que somos cheios de palavras interiores que mediam o processo de compreensão de um enunciado e para Freire, o homem sempre estabelece um diálogo invisível consigo mesmo. Assim, os autores concebem a linguagem como um aspecto fundamental na organização e na expressão do pensamento. Desse modo, consideram que o homem não só utiliza a linguagem para comunicar, mas também para construir conhecimentos e para resolver os problemas encontrados no cotidiano.

Os autores, Bakhtin, Freire e Vigotski, compartilham do princípio de que o conhecimento é construído a partir da interação entre sujeito e objeto, sendo essa interação mediada pela linguagem e, conseqüentemente, pelo outro presente em todo enunciado. Apresentam uma relação dialógica entre os enunciados, uma vez que consideram que nenhum enunciado é único ou dito pela primeira vez, mas fruto de uma integração de enunciados, sendo, nesse caso, uma integração única. Deste modo, em nossa fala e em nosso pensamento há sempre a presença do “outro”. O que significa dizer que tanto na linguagem interna como na externa existe a presença do “outro”, sendo a partir da interação com o outro que o “eu” se constitui.

Podemos afirmar a partir do estudo realizado que para esses autores, a linguagem é concebida na interação dos sujeitos. Os enunciados são construídos e compreendidos a partir das relações sociais estabelecidas. É nessa interação dialética que o ser humano se move, se faz e se refaz no decorrer de sua história. Então, a linguagem não só constitui o ser humano, mas é através dela que se adquire ou não, o poder de transformar o mundo em que se vive.

E assim, a história da humanidade, também se efetiva pela linguagem, sendo a linguagem escrita, numa sociedade letrada, um eficaz instrumento para se adquirir e se registrar conhecimentos, os constantes movimentos sociais, culturais e a memória de um povo.

2 O POLIEDRO DA LINGUAGEM ESCRITA

A leitura é uma atividade complexa,
plural, que se desenvolve em
várias direções.
Jouve (2002, p. 17)

Como vimos no capítulo anterior, Vigotski, Bakhtin e Freire concebem a constituição do ser humano como um processo dialógico. De acordo com os autores, a vida humana é marcada pelo princípio dialógico que é constituidor de sua existência; desde os primeiros anos de vida estamos interagindo com as mais diversas formas de linguagem. Por isso, segundo Freire (2006, p. 11), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquela.” Nessa perspectiva, antes de aprendermos a ler os códigos escritos, já realizamos a leitura do mundo que nos cerca, atribuímos sentidos às experiências que vivemos às pessoas e aos objetos que nos rodeiam.

Dentre as diversas formas de linguagens em que o ser humano se constitui, consideramos que numa sociedade letrada ter acesso à linguagem escrita é importante na constituição do ser humano, uma vez que a leitura e a escrita se tornaram instrumentos privilegiados para se interagir com o mundo e participar ativamente da vida social. A aprendizagem da leitura da mensagem escrita possibilita melhores condições de se construir conhecimentos que possam fazer refletir sobre si mesmo e sobre as relações estabelecidas com os diversos grupos sociais dos quais o sujeito pertence. Entretanto, é preciso discutir sobre concepções de leitura, sobre a sua função no percurso de formação do sujeito e as práticas pedagógicas realizadas nas escolas.

A importância da leitura na formação do indivíduo hoje é inquestionável, é reconhecido que o exercício da leitura pode promover melhores condições de interagir com o mundo e favorecer o melhor exercício da cidadania. Estamos considerando que o ato de ler é uma fonte de conhecimento e reflexão, no qual o “indivíduo compreende e interpreta a expressão registrada pela escrita e passa a compreender-se no mundo.” (SILVA, 2000, p. 45). Não é apenas a decodificação

dos símbolos, é uma interação com o texto. Como a pessoa precisa do texto para realizar os seus propósitos de leitor, o texto também precisa do leitor para decifrá-lo, uma vez que “todo texto é incompleto” e precisa de “alguém que o ajude a funcionar” (ECO, 2004, p. 37). Nessa perspectiva, Manguel (1997, p. 207) nos fala da relação entre escritor, texto e leitor.

A relação primordial entre escritor e leitor apresenta um paradoxo maravilhoso: ao criar o papel do leitor, o escritor decreta também a morte do escritor, pois, para que um texto fique pronto, o escritor deve se retirar, deixar de existir. Enquanto o escritor está presente, o texto continua incompleto. Somente quando o escritor abandona o texto é que este ganha existência. Nesse ponto, a existência do texto é silenciosa até o momento em que um leitor o lê. Somente quando olhos capazes fazem contato com as marcas na tabuleta é que o texto ganha vida ativa. Toda escrita depende da generosidade do leitor.

A leitura é vista com uma interação social entre as outras diferentes formas de linguagens que constituem o universo simbólico e entre o autor, texto e leitor. O ato de ler envolve a pessoa por inteiro, todos os sentidos participam da relação entre o leitor e texto.

Como a palavra na concepção de Bakhtin (2006, p. 67) é “produto de interação viva das forças sociais”, o ato de ler também é um processo interativo. Ao falar sobre leitura, Freire (1995, p. 52) afirma que ler é “reescrever o que estamos lendo. É descobrir a conexão entre o texto e o contexto do texto e também como vincular o texto/contexto com o meu contexto, o contexto do leitor”. Não é apenas decodificar a mensagem escrita, sem interagir com ela. A partir do reconhecimento que ler trata-se de um ato de interação comunicativa que se desenvolve entre o leitor, autor e contexto, com base no texto, podemos afirmar que o sentido do texto não reside apenas no próprio texto, mas na relação que o leitor estabelece com o mesmo.

Como cada leitor estabelece relações diferenciadas com o texto, não se pode prever, assegurar qual a interpretação que será obtida após a leitura de um texto. Por isso, “mesmo os textos mais simples podem oferecer as “compreensões” mais inesperadas”. (BARZOTTO, 1999, p. 56). Lembramos que “a compreensão é uma forma de diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma

contrapalavra.⁵ (BAKHTIN, 2006, p. 137). É a não passividade diante de um texto e sim, uma interação intrínseca, uma enunciação, um diálogo que extrapola em muito o ato de decodificar símbolos.

Para que a linguagem escrita favoreça de modo efetivo um melhor desenvolvimento do ser humano, “é necessário que as letras se tornem elementos da vida das crianças, da mesma maneira como, por exemplo, a fala. Da mesma forma que as crianças aprendem a falar, elas podem muito bem aprender a ler e a escrever.” (VIGOTSKI, 1994, p. 156). Visto que numa sociedade letrada a atividade de leitura se faz presente em todos os lugares e em todos os momentos de nossas vidas, estamos sempre lendo, de modo consciente ou não.

Contudo, muitas vezes o leitor não se detém na leitura realizada. De acordo com Martins (2007, p. 37), há três níveis básicos de leitura: nível sensorial, emocional e racional. A leitura sensorial começa muito cedo e acompanha toda a vida da pessoa, não é uma leitura elaborada, mas “uma resposta imediata às exigências e ofertas que esse mundo apresenta.” Para se fazer essa leitura, são utilizados os sentidos. Já a leitura emocional, “lida com os sentimentos” e não importa em que consiste a mensagem lida, “mas sim o que ela faz, o que provoca em nós”. A leitura emocional é mediada pela história de vida do leitor. A leitura racional é aquela que amplia o conhecimento do leitor, pois é estabelecido um diálogo entre o texto e o leitor. O “diálogo com o texto lido se nutre de inúmeras experiências de leituras anteriores, enquanto lança desafios e promessas para outras tantas.” (Idem, 72). Os níveis de leitura não se efetivam de modo isolado e independente, há uma relação de interdependência entre eles, pois o ser humano realiza as suas leituras “num processo permanente de interação entre sensações, emoções e pensamentos” (idem, 81). Assim, o ato de ler não é algo simples, é um ato complexo, envolve a pessoa por inteiro, sendo que as relações estabelecidas com a mensagem lida estão relacionadas com a história de vida do leitor.

Durante o percurso de vida, de acordo com as relações sociais vivenciadas, cada pessoa vai construindo o seu jeito de ser leitor. De acordo com Bamberger (1991, p. 36), há tipos diferentes de leitores. São eles:

⁵ Grifo do autor.

- a. O tipo romântico. Preferência pelo mágico. Tipo especialmente conspícuo entre as idades de 9 a 11 anos, quando outras crianças são mais suscetíveis às histórias ambientais ou a não ficção.
- b. O tipo realista. Reconhecível, acima de tudo, pela rejeição do chamado livro fantástico – Alice no país das maravilhas, As aventuras do barão de Munchhausen, Dom Quixote, etc. também está ausente o amor dos contos de fadas e das histórias de aventuras improváveis.
- c. O tipo intelectual. Busca razões, quer tudo explicado gosta de material instrutivo, procura a moral ou a vantagem prática de uma história, prefere, portanto, a não-ficção e deseja aprender cedo.
- d. O tipo estético. Gosta do som das palavras, do ritmo e da rima. Predileção especial pela poesia, gosta de decorar poemas, copia “trechos bonitos” dos livros, relê com frequência. É raro, mas encontra-se em todos os grupos de idade.

Há também, de acordo com o autor, o tipo misto em que há predominância de um ou outro tipo. Ao analisar qual é o tipo de leitor de uma pessoa, é preciso levar em conta os livros aos quais teve acesso e o significado dessas leituras no seu percurso de formação.

Como há diferentes tipos de leitores, há também diferentes modos de ler.

Lemos para descobrir o final, pelo prazer da história, não pelo prazer da leitura em si. Lemos buscando, como rastreadores, esquecidos de onde estamos. Lemos distraidamente, pulando páginas, lemos com desprezo, admiração, negligência, raiva, paixão, inveja, anelo. Lemos em lufadas de súbito prazer, sem saber o que provocou esse prazer. [...]. Lemos ignorantemente. Lemos em movimentos longos, lentos, como que pairando no espaço, sem peso. Lemos cheio de preconceitos, com malignidade. Lemos generosamente, arranjando desculpas para o texto, preenchendo lacunas, corrigindo erros. E às vezes, quando as estrelas são favoráveis, lemos de um único fôlego, com um arrepio, como se uma memória tivesse “caminhando sobre nosso túmulo”, como se uma memória tivesse sido resgatada de um lugar no fundo de nós mesmos – o reconhecimento de algo que nunca soubemos que estava lá, ou de algo que sentimos vagamente, como um bruxuleiro ou uma sombra, cuja forma fantasmagórica ergue-se e instala-se em nós sem que possamos ver o que é, deixando-nos mais velhos e sábios. (MANGUEL, 1997, p. 340).

Cada pessoa, na sua singularidade, no decorrer da vida vai tecendo o jeito de ler, para isso o importante é sentir desejo de ler. Segundo Muniz (1999), o

desejo nasce da falta de algo, da necessidade de preencher uma lacuna, um vazio. Assim, a leitura baseada no desejo se realiza para suprir uma falta. Nesse sentido, a leitura tem um propósito, esteja o leitor consciente ou não disso. Os propósitos variam de acordo com o contexto em que o leitor se encontra, pode ser apenas para passar o tempo, distrair, relaxar, se informar, se comunicar, construir conhecimento, dentre tantos outros propostos. De acordo com Bamberger (1991), aos poucos o desejo cede espaço para o prazer e a atividade prazerosa, o ato de ler transforma aquele que a realiza. Por isso, podemos dizer que “somos o que lemos.” (MANGUEL, 1997, p. 201), o que incorporamos das leituras realizadas, dos textos escritos e do mundo que nos cerca.

2.1 Leitura no espaço escolar

A instituição escola desde a antiguidade desempenha o papel de repassar e inculcar valores, condutas e transformações ocorridas na sociedade que se encontra em constante movimento. A prática educativa revela sempre uma intenção (consciente ou não) do que se quer desenvolver para um grupo de homens em uma determinada sociedade. Por isso, o ato de educar deve ser considerado um ato pedagógico, social e político. Nesse sentido, o processo de ensino não pode ser visto de modo isolado, uma vez que o cotidiano das escolas está embutido de diferenciados interesses. No entanto, as relações estabelecidas entre os que participam do processo de ensino, os conteúdos estudados e até mesmo a sua estrutura física não foram definidas por acaso, mas de acordo com os objetivos, revelados ou não de determinados grupos sociais.

Como podemos perceber, as atividades desenvolvidas em sala de aulas são fundamentadas, conscientemente ou não, por uma concepção de educação, de sujeito e de sociedade. De acordo com Fiorin, (2007, p 29) “não há um conhecimento neutro, pois ele sempre expressa o ponto de vista de uma classe a respeito da realidade. Todo conhecimento está comprometido com os interesses sociais.” Portanto, o processo ensino-aprendizagem está embutido de interesses que extrapolam as questões pedagógicas, uma vez que toda a dinâmica que permeia a educação envolve os demais segmentos da sociedade.

Pela linguagem oral e escrita utilizada nas práticas pedagógicas exercidas nas escolas, a classe dominante pode transmitir suas ideias, seus interesses, sua concepção de mundo e de homem, o que favorece a homogeneização de uma ideologia que reproduz a estrutura social vigente. Esse modo de conceber a escola vem ao encontro da teoria que a considera como um espaço privilegiado de reprodução ideológica do estado. Segundo Althusser (1987), a escola constitui-se num aparelho ideológico central do estado, porque atinge praticamente toda a população por um período prolongado de tempo. Então, faz-se necessário reconhecer que nenhuma prática pedagógica é neutra, afinal, de acordo com Herbert (1995), toda atividade humana é ideológica.

Do mesmo modo que a palavra é um signo ideológico (BAKHTIN, 2006), a linguagem escrita é uma importante ferramenta ideológica, principalmente no espaço escolar. Ter acesso e interagir com a linguagem escrita pode possibilitar ao sujeito uma reflexão sobre si mesmo e sobre o meio em que vive, colocando-o em constantes condições de adquirir e interagir com novos conhecimentos. Mas as condições de leitura, podem também limitar-se a se constituir em meio de repasse de interesses de um determinado grupo social, dependendo como o ato de ler é concebido no currículo da escola, no fazer pedagógico dos professores e na vida dos alunos.

Há práticas pedagógicas de leitura que derivam de uma concepção de educação conservadora que reduzem o ato de ler a simples decodificação dos símbolos linguísticos. As escolas que assumem essa concepção de leitura promovem apenas apropriação da decodificação mecânica de símbolos, ou seja, a instituição se responsabiliza apenas pelo processo formal e intencional da decodificação dos símbolos e não por uma interação dos alunos com a leitura. Deste modo, os alunos aprendem a ler, mas não se tornam leitores, o que contribui para afastar os alunos, principalmente os das camadas populares, do conhecimento. Soares (2005) sinaliza para as condições sociais da leitura e nos alerta que sua aquisição é feita de uma forma seletiva, para atender os interesses ideológicos de determinados grupos sociais.

Para Giroux (1997, p. 121), “a pedagogia conservadora contribui para o fortalecimento e a manutenção das relações de poder presente nas linguagens, uma

vez que no processo de alfabetização enfatiza mais a técnica de decodificação e a passividade diante dos textos”. A pedagogia conservadora com um discurso autoritário silencia as vozes dos estudantes das classes mais pobres e não os permitem interpretar e interagir com o texto escrito a partir das suas experiências. Nessa concepção de educação, não há uma relação dialógica entre leitor e texto, visto que o objetivo é “passivar os alunos e adaptá-los ao mundo (FREIRE, 1979, p. 197).

Essa prática contribui para o fortalecimento e manutenção do poder já instalado, uma vez que ensina os alunos a permanecerem de modo inerte diante do texto e das dificuldades encontradas no meio em que vivem. Deste modo, não favorece um engajamento na luta por mudanças sociais que possibilitam uma vida mais digna para todos. As leituras propostas pelos professores que, conscientes ou não, exercem seu ofício baseados nos princípios da pedagogia conservadora, contribuem para gerar exclusão social, pois a prática pedagógica descontextualizada prioriza as vozes que representam a cultura dominante. O fazer pedagógico está pautado numa ideologia discriminatória que “inclina as pessoas das classes subordinadas à submissão e à obediência, enquanto as pessoas das classes dominantes aprendem a comandar e a controlar” (GIROUX, 1997, p. 20). Condizentes com essa proposta de educação, os textos utilizados apresentam uma realidade estática e distante da realidade vivida pelos alunos. Apresentam uma verdade indiscutível e os educandos são conduzidos à memorização mecânica dos conteúdos estudados.

As escolas e professores que adotam essa concepção de educação e leitura não permitem questionar o que está escrito pelo autor, que um diálogo seja estabelecido com o texto. A ideia é apresentar que tudo acontece de modo aparentemente harmônico e silencioso; as vozes são caladas; o sujeito é sufocado e aprende passivamente a codificar e decodificar textos que pouco ou nada têm a ver com o seu contexto.

Para superação desta concepção de educação e leitura, o ato de educar precisa ser concebido como ato de comunicação e diálogo, “na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 1979, p. 69). A leitura, de acordo como

este modo de conceber a educação, é um caminho, uma via de se fazer presença no mundo e enxergá-lo com os próprios olhos. Em consonância com essa concepção de educar, o ato de ler é dialógico, sendo incentivado por acreditar que,

quem aprende ler e escrever – e passa a usar a leitura e a escrita, envolvendo-se com esta prática – torna-se uma pessoa diferente; muda o modo de viver, sua relação com os outros e com a sua cultura. [...] muda sua maneira de pensar, de falar, de participar da vida da sua comunidade. (SOARES, 2005, p. 58)

Desse modo, considera-se que um indivíduo que lê e dialoga com a mensagem lida, naturalmente terá melhores possibilidades de produzir conhecimento e se posicionar de modo consciente nas relações sociais que são permeadas por diferentes linguagens. Se para Bakhtin (2006, p. 42), “a palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais”, numa sociedade letrada, a linguagem escrita é um dos principais instrumentos de registro e acesso às mudanças sociais. Portanto, para participar e se manter informado nessa sociedade em constante movimento, é preciso ter acesso à linguagem escrita. Para Vigotski, não basta “ensinar as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensinar a linguagem escrita. De acordo com o autor, “ênfata-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que se acaba obscurecendo a linguagem escrita como tal.” (VIGOTSKI, 1994, p.139). É preciso ir muito além da decodificação, é preciso interagir com a linguagem escrita.

A leitura deve ser considerada como uma aprendizagem natural que faz parte da constituição do ser humano e “o ensino deve ser organizado de forma que a leitura e escrita se tornem necessárias às crianças.” (VIGOTSKI, 1994, p. 155). O processo de aprendizagem não pode ser imposto pelo professor de modo fragmentado do contexto da criança. Mas, ao contrário, deve ser “fundamentado nas necessidades naturalmente desenvolvidas das crianças e na sua própria atividade” (Idem, 156). Nesse sentido, o processo de aprendizagem da leitura não deve ser um momento, um fato desvinculado do seu mundo, mas coerente com o contexto social das crianças. Afinal, aprender a ler pode ser considerada uma das experiências mais significativas na vida de todo ser humano que vive numa sociedade letrada.

Nessa perspectiva, é preciso optar por uma pedagogia que perceba a leitura como uma prática social. Uma concepção pedagógica que “situa-se na intersecção entre linguagem, cultura e história dos que participam do processo educacional” (McLAREN,1997, p. 254). Que a leitura seja percebida na construção da história de cada um como fonte de saber e interação com o mundo. Deste modo, as atividades de leitura propostas serão pautadas no respeito, na interação com as experiências vividas pelo outro. Essa concepção de leitura favorece que cada homem e mulher tenha melhores condições de ler, pensar e interpretar o mundo a partir do seu próprio olhar.

Já que a educação tem uma função pedagógica e política, é preciso conhecer e analisar as práticas leitoras desenvolvidas nas salas de aulas. Muito tem se questionado o desempenho da escola na tarefa que lhe foi atribuída, ensinar as crianças a ler e a escrever. O que se percebe nas relações sociais é que muitas escolas têm deixado a desejar no cumprimento dessa tarefa. Preocupados com essa situação, pesquisadores e professores têm se dedicado a estudar a respeito das práticas leitoras desenvolvidas em sala de aula. Um evento que é referencial em ampliação e divulgação do que se tem pesquisado e discutido sobre leitura é o COLE – Congresso de Leitura – que se realiza na Universidade de Campinas, de dois em dois anos.

Um problema que se percebe está na falta do reconhecimento por parte de muitos professores da concepção de leitura que fundamenta a sua prática pedagógica e de não se ter clara a função da leitura no contexto escolar, na sociedade e no percurso de formação do aluno. Por isso, consideramos ser importante discutir as principais concepções de leitura presentes na prática pedagógica dos professores da Educação Básica. É importante que o professor reconheça que ao optar por uma determinada prática de leitura também está fazendo a opção pelo tipo de leitor cuja formação ele deseja favorecer.

2.2 Concepções de leitura

Refletir sobre as experiências de leituras desenvolvidas nas salas de aulas implica discutir as concepções de leitura que fundamentam a prática pedagógica docente diária. A partir dos estudos realizados por Kleiman (1993) e Lopes (1996) serão apresentados três modelos de leitura utilizados em salas de aula: Modelo de Decodificação - centrado no texto; Modelo Psicolinguístico - centrado no leitor e o Modelo Interacionista - interação entre leitor e o texto.

No primeiro modelo de decodificação, a leitura é compreendida puramente como uma atividade mecânica centrada apenas na mensagem escrita. A leitura se efetiva a partir da utilização de estratégias denominadas, ascendentes (*Bottom-up*), (Kleiman, 1993, p. 35). O fluxo da informação se realiza do texto para o leitor. Deste modo, a construção de significados é imposta pelo texto, o leitor recebe passivamente as informações contidas no mesmo. "O leitor só utiliza os dados apresentados no texto na tarefa de compreender o texto escrito. A informação flui, então, do texto para o leitor" (Lopes, 1996, p. 149).

Os textos utilizados pelo professor que assume apenas esta concepção de leitura como fundamentação da sua prática pedagógica, geralmente são produzidos para o ensino da leitura, por considerarem que o processo de aprendizagem da leitura se efetiva de modo gradual (do simples para o complexo). A partir dessa concepção de ensino, se justifica o uso de textos fragmentados e descontextualizados em suas práticas de leituras e não os textos que fazem parte das relações sociais fora e dentro da escola. Isto se efetiva por considerar que:

a complexidade dos textos socialmente utilizados se adapta mal às exigências escolares; a exigência da simplificação - e também de brevidade - é tanta, que é impossível encontrar, entre os textos verdadeiros, algum que reúna os requisitos pré-fixados. A única solução é, então, recorrer a livros-texto especialmente elaborados. (Lopes, 2006, p.148)

Observamos que no modelo de decodificação há um abismo que separa a prática escolar da prática social de leitura, o que reflete no modo como o aluno, em processo de formação, concebe o ato de ler. Por exemplo, a ênfase que os professores dão à leitura oral contribui para que muitos alunos tenham em ler em voz alta. Devido a uma preocupação excessiva com a

decodificação correta, professores e alunos acabam não dando sentido ao texto lido. Segundo Kleiman (1993, p. 21):

Nas primeiras séries, caracteriza-se essa prática por tal preocupação de aferimento da capacidade de leitura, que a aula se reduz quase exclusivamente à leitura em voz alta. A prática é justificada porque permitiria ao professor "perceber se o aluno está entendendo ou não", apesar de sabermos que é mais fácil perder o fio da estória quando estamos prestando atenção à forma, à pronúncia, à pontuação, aspectos que devem ser atendido quando estamos lendo em voz alta.

O objetivo principal é avaliar a leitura realizada pelos alunos, por isso é necessário também exercer um controle rigoroso dos textos lidos por eles, pois se cada aluno realizar uma leitura diferenciada, fica difícil para o professor avaliar a leitura realizada.

Estudos como de Freire (2006), Soares (2007), Koch (2002), dentre outros demonstraram que, utilizar apenas esse modelo de leitura não contribuiu para a constituição de leitores, ao contrário, afastou as crianças da leitura. Entretanto, para Martins (2007, p.23), "muitos educadores não conseguiram superar a prática formalista e mecânica" dos métodos de decodificação e "para a maioria dos educandos aprender a ler se resume à decoreba de signos linguísticos". Infelizmente, em nossas andanças pelas escolas de Educação Básica, percebemos que ainda "prevalece a pedagogia do sacrifício, do aprender por aprender" (MARTINS, 2007, p. 23), da leitura por obrigação que não contribui para a constituição de leitores amantes do ato de ler e não atendem às exigências de uma sociedade democrática. Ao contrário, este tipo de leitura possibilita a formação de leitores passivos, que não dialogam com o texto, por isso tendem sempre a concordar com as ideias do autor.

O modelo psicolinguístico utiliza um conjunto de estratégias denominado descendente - (TOP-DOWN), (Kleiman, 1993, p. 35). A leitura deixa de ser centrada no texto e passa a privilegiar os conhecimentos do leitor. "O foco é colocado na contribuição do leitor para o ato de ler. O significado do texto está na mente do leitor: a informação flui do leitor para o texto" (LOPES, 1996, p.150). Para esse modelo de leitura, o leitor proficiente é aquele que

adéqua o texto aos seus conhecimentos prévios durante a leitura, confirmando ou não, o conteúdo da mensagem lida.

Na prática pedagógica desenvolvida a partir dessa concepção de leitura, o ato de ler é considerado um ato ativo e cognitivo. Os conhecimentos prévios do leitor são fundamentais na construção do significado do texto. A função do "professor é ativar o conhecimento prévio dos alunos (levantando hipóteses sobre o texto, por exemplo) e estimulá-los a aplicar estratégias de leitura para lidar com problemas de sintaxe e de vocabulário desconhecidos" (LOPES, 2006, p 31).

No modelo interacionista, a leitura envolve os dois processos, ascendente e descendente ao mesmo tempo. O significado flui nos dois sentidos, do texto para o leitor e do leitor para o texto. "O ato de ler envolve tanto a informação impressa na página quanto a informação que o leitor traz para o texto - o seu pré-conhecimento" (LOPES, 1996, p.150). "É durante a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto: não é durante a leitura silenciosa, nem durante a leitura em voz alta, mas durante a conversa sobre aspectos relevantes do texto" (KLEIMAN, 1993, p. 24). O sentido do texto não reside apenas no próprio texto, mas sim na relação que o leitor estabelece com o mesmo. Trata-se de um ato de interação comunicativa que se desenvolve entre o leitor e o autor, com base no texto. A construção de significados se dá a partir da relação dialógica entre texto, leitor e contexto.

Na concepção interacional - dialógica- "os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais e o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que - dialogicamente - nele se constroem e são construídos" (KOCH, 2002, p.17). A leitura é concebida como um fenômeno social. O modelo interacionista é considerado também como sociointeracionista por considerar a leitura um ato perceptivo cognitivo e social. "Lemos como mulheres, homens, homossexuais, heterossexuais, negros, brancos, pobres, ricos, mais ou menos letrados, progressistas, conservadores, etc. agindo no mundo social através do discurso escrito em um momento sócio-histórico" (Lopes, 1996). Assim, no ato de ler, o leitor estabelece uma relação entre o contexto do texto e o seu contexto, a partir dessa relação que se constrói a compreensão da mensagem escrita.

À luz dessas reflexões, podemos afirmar que a concepção sociointeracionista é a que melhor representa possibilidades efetivas para a constituição de cidadãos leitores para atuarem de modo significativo numa sociedade letrada considerada democrática. É a que contribui de modo significativo para o que se deseja com a leitura no percurso de formação, que a partir dos textos lidos o leitor tenha melhores condições de se formar ou se transformar em uma pessoa mais crítica, mais consciente dos seus direitos e deveres com o mundo, mais fortalecida para ser escritora e autora de sua história de vida.

Devido à importância da leitura na constituição do sujeito, consideramos ser preciso conhecer e analisar as concepções de leitura presentes nas políticas públicas de leituras implantadas em nossa sociedade e identificar os avanços obtidos e os desafios que persistem para a formação do cidadão-leitor. Veremos a seguir que o desejo de se ter uma sociedade leitora esbarra no medo “do que um leitor possa fazer entre as páginas de um livro”, (MANGUEL, 1997, p. 36). Por isso, em muitas políticas de leituras encontramos, às vezes de modo disfarçado e em outros momentos históricos de modo escancarado, um incentivo à aprendizagem apenas da decodificação dos textos. Para atender os objetivos reais de algumas políticas de leitura, o ensino da leitura nas escolas é descontextualizado, como recurso didático, prioriza textos fragmentados, o que resulta numa dicotomia entre a leitura realizada na escola e leitura experimentada na vida. Isso deixa evidente que, em alguns períodos da nossa história, a intenção real é não favorecer a constituição de cidadão leitor, mas formar decodificadores de mensagens escritas.

2.3 Políticas públicas de leitura: do controle à fomentação.

O debate sobre leitura há décadas tem sido objeto de estudos⁶, pesquisas e reflexões nos meios educacionais e foco de políticas públicas

⁶ Os debates sobre os diferentes aspectos da leitura ganham força com a realização da bienal (que se iniciou em 1978) dos Congressos de Leitura — COLE e, posteriormente, com a criação da Associação de Leitura do Brasil — ALB (1981), que a partir de 1982, passa a publicar,

implantadas pelo governo brasileiro em prol de melhorias na educação e na formação do sujeito. Mas, infelizmente, o que se verifica no cotidiano das escolas e nas relações sociais é que a constituição do sujeito-leitor não tem se efetivado conforme o esperado. A constituição de leitores, de pessoas que percebem a leitura como fonte de conhecimento e prazer continua sendo um dos desafios da Educação Básica.

Nosso propósito é realizar um levantamento das principais políticas públicas direcionadas para o fomento da leitura no Brasil, implantadas a partir da década de 30 até o final do século XX, por acreditarmos ser importante reconhecer que as ações governamentais determinam e/ou influenciam a prática pedagógica exercida nas salas de aula e, conseqüentemente, a dinâmica que envolve a formação do sujeito-leitor.

Para isso, optamos por instituir como marco histórico inicial a década de 1930, por considerar a efervescência ideológica e pedagógica vivenciada durante esse período da nossa história. As informações acerca das políticas públicas estudadas foram obtidas por meio da análise de diversos materiais como leis, decretos oficializados, programas oficiais, relatórios de trabalho presentes em livros impressos, em artigos on-line disponíveis em sites oficiais do Governo Federal Brasileiro e sites históricos reconhecidos nacionalmente. Destacamos que encontramos um número expressivo de estudos sobre formação do leitor e a leitura no Brasil que focalizam concepções, estilos e análises de diversas obras. Entretanto, percebemos uma carência de estudos que relacionam o tema leitura e ações governamentais.

2.3.1 O controle: década de 1930 à década de 1970

A década escolhida para o marco inicial do presente estudo, década de 30, recebe da anterior, década de 20, um saldo representativo da ainda tênue

semestralmente, a revista "Leitura: Teoria e Prática" que se propõe a ser "veículo para a comunicação e o intercâmbio entre aqueles que se preocupam com os problemas de leitura em nosso país" (Editorial da revista LTP, n °0, 1982, p.02.)

democratização da educação brasileira, especialmente aquela voltada para pessoas mais pobres da população. Um forte indicativo disso está na taxa de analfabetismo, que atingia 64,9 % da população de 15 anos de idade ou mais, de acordo com dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP)⁷.

Na década de 1930, pelo fato de o país passar por transformações políticas, sociais e mudança do modelo econômico agrário-exportador para o modelo industrial, a procura pelo ensino primário acelerou-se, e então a educação passou a receber um pouco mais de atenção por parte do governo e da sociedade. Nesse período, a “sociedade clamava por uma escolaridade mínima, pois só assim era possível ter condições de sobrevivência na cidade” (PIMENTA, 1992, p. 98). O acesso à escola passou a ser condição para se conquistar melhores possibilidades para o trabalho autônomo ou conseguir um emprego nas atividades comerciais, próprias do desenvolvimento urbano.

É importante lembrar, nesse contexto, a estreita relação entre a necessidade da alfabetização da população e a participação no processo democrático republicano, uma vez que a participação eleitoral e o direito ao voto estavam restritos aos alfabetizados.

No início do século XX, a leitura escolar basicamente resumia-se à repetição de textos memorizados, aprendidos oralmente. A alfabetização iniciava-se pelo ensino de letras isoladas. Para Vidal (2003, p. 508),

Construir leitores era, assim, para a escola das décadas de 20 e 30, produzir decifreadores de uma cultura urbana cada vez mais associada a signos escritos; de uma cultura do trabalho relacionada a informes e manuais e de uma cultura social caracterizadas pela profusão de informações por jornais e rádios e pela explosão de imagens permitida pelo cinema.

O processo de modernização da sociedade brasileira influenciou educadores, os quais se organizaram para adequar a educação às novas exigências econômicas e sociais da época. Os debates sobre a importância da educação básica na reestruturação social se intensificaram. O objetivo era a expansão da educação formal para todos, independentemente da sua condição socioeconômica,

⁷ Disponível http://www.inep.gov.br/download/cibec/2000/publicacoes_inst/jovens_adultos.pdf. Acesso em 31.07.2008

visto que o analfabetismo, mediante as mudanças econômicas “passou a se constituir um problema, porque as técnicas de leitura e escrita vão se tornando instrumentos necessários à integração em tal contexto social”. (RIBEIRO, 1993, p.82)

De acordo com Barbosa (1992, p. 20), a concepção de escola e ensino que prevalecia nesse período se revelava um excelente instrumento de alfabetização, pois era “ao mesmo tempo, eficaz (além de promover uma técnica rudimentar de leitura, permitia a veiculação de novos valores) rápida (um ano era suficiente), segura (permitia o controle diário de aprendizagem e, evidentemente, econômica)”.

Embalado pelas mudanças na sociedade e pelos intensos debates promovidos pelos educadores sobre a educação, o governo de Getúlio Vargas, em 1930, cria o Ministério de Educação e Saúde, órgão importante para a organização do sistema educacional do país. Para Lajolo e Zilberman (1996, p,156), o Ministério de Educação e Saúde “organizou a vida escolar, o livro didático, precisando responder as novas questões, deu outra forma ao ensino, sobretudo ao da leitura e da literatura”.

As discussões em torno da educação e da leitura e as ações do Ministério, mesmo que sutilmente, chegaram até aos professores e influenciaram no modo como concebiam o ato de ler e escrever e, assim, determinaram novas práticas de escrita e leitura na dinâmica das salas de aulas. O livro, de simples depositário da cultura universal, passava a ser visto como fonte de experiência e a leitura, aos poucos, assume um papel de destaque na formação dos estudantes. Para Abreu (1999, p. 335), “um novo campo de investigações se instituíu”.

O governo de Vargas, com o intuito de manter o controle dos livros, tanto quanto possível, em 1937, cria o Instituto Nacional do Livro (INL) cujos principais objetivos eram: controlar os livros que deveriam ser publicados ou importados; produzir uma Bibliografia Nacional com o registro de todas as obras publicadas, que anteriormente ficava sob a responsabilidade da Biblioteca Nacional; a expansão, por todo o território nacional, do número de bibliotecas públicas. Para Capanema, então Ministro da Educação, as Bibliotecas Públicas deveriam ser

“centros de formação da personalidade, de compreensão do mundo de autoeducação, enfim, centros de cultura” (www.cpdoc.fgv.br)⁸.

Podemos citar como exemplo de controle centralizado do governo de Vargas, o fato ocorrido em 19 de novembro de 1937, em que “por determinação do interventor interino da Bahia, centenas de livros foram incinerados, em frente da Escola de Aprendizes de Marinheiros, sob a acusação de propagarem o credo vermelho. Dentre os autores mais atingidos estavam Jorge Amado e José Lins do Rego” (CARNEIRO, 2002, p. 431). Essa prática de mandar queimar livros faz parte da história humanidade. Como nos mostra Manguel (1997),

As obras de Protágoras foram queimadas em 411 a.C, em Atenas. No ano de 213 a.C., o imperador chinês Chi Huang-Ti tentou acabar com a leitura queimando todos os livros de seu reino. Em 168 a.C., a biblioteca judaica de Jerusalém foi deliberadamente destruída durante o levante dos macabeus. No primeiro século da era cristã, Augusto exilou os poetas Cornélio Galo e Ovídio e baniou suas obras. O imperador Calígula mandou queimar todos SOS livros de Homero, Virgílio e Lívio (mas seu decreto não foi cumprido. Em 303, Diocleciano condenou todos os livros cristãos à fogueira. E isso foi apenas o começo (1997, p. 315).

Essa atitude se deu pelo fato, segundo Carneiro (2002, p. 32), de que os “homens do poder e os revolucionários sempre tiveram consciência da força da palavra”. Com o reconhecimento do poder da leitura, nesse momento histórico, década de 1930, era difícil circular obras que, segundo os critérios de julgamento oficial, representavam um perigo para o poder instalado.

Para burlar as medidas de controle das obras literárias, impostas pelo governo de Vargas, as pessoas consideradas “comunistas” na época traçam estratégias diferenciadas para chegar até o seu público e divulgar as suas ideias. Como nos mostra Caldas (2005, p.39), a Biblioteca Ambulante foi uma das que deu certo.

Eles tinham na palavra escrita um instrumento valioso de propagação de seus ideais e, como o regime era oposto aos seus ideais comunistas, passaram a utilizar, nas décadas de 30 a 40, a biblioteca ambulante. A Biblioteca Ambulante “Vamos Ler” percorria as regiões e fazia o primeiro empréstimo para o cidadão de um romance, para inseri-lo no mundo da leitura e quando este voltava para escolher

⁸ História da Biblioteca do Brasil. disponível em www.cpdoc.fgv.br, acesso em: 02.06.2008

outro livro, era indicado um de cunho comunista, para assim arrecadar seguidores ao novo sistema, oposto ao autoritário instalado nesse período.

A estratégia da Biblioteca Ambulante nos remete à afirmativa de Apple (1994, p.55) “ideias são armas (me perdoem a expressão militarista e um tanto machista); e espalhá-las em contextos autoritários é um ato subversivo, às vezes perigoso e, ao mesmo tempo, absolutamente essencial”.

Reconhecendo que a “arte da leitura não pode ser desaprendida,” (MANGUEL, 1997, p.315) os que tentavam controlar o poder passaram a limitar o seu alcance. Por meio do Decreto-Lei nº 1.006, em 1938, o Estado instituiu a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), “estabelecendo sua primeira política de legislação e controle de produção e circulação do livro didático no País” (MEC, O livro didático na história da Educação Brasileira).

Para Caldas (2005, p.36),

Nesse período de 1937 a 1967, acreditava-se ser o livro um instrumento que exercia grande poder de persuasão, portanto, era necessária uma vigilância sobre ele, principalmente na época de implantação do Estado Novo. É interessante ressaltar que não era o livro motivo de controle, mas a leitura sobre ele realizada e as ideias divulgadas através dele, que poderiam comprometer o interesse em construir um Estado homogêneo. Controlava-se o livro neutralizando-se a leitura, que não podia, por isso, ser objeto de implantação.

Em 1945, pelo Decreto-Lei nº 8.460, o Estado consolida a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático, delegando ao professor a responsabilidade pela escolha do livro a ser utilizado pelos alunos. Segundo Barbosa (1992, p.60), em 1944, na relação de livros autorizada pelo Departamento de Educação do Estado de São Paulo, eram mencionadas 32 cartilhas. Essas vinham acompanhadas do manual do professor. Para o autor, o único objetivo das cartilhas era colocar em evidência a estrutura da língua escrita, tal como é concebida pelos métodos de alfabetização e por isso apresentavam uma escrita sem significado.

O final da década de 1950 e o início da década de 1960 foram marcados pelos movimentos socioeducacionais, como o Centro Popular de Cultura (CPC), o Movimento de Educação de Base (MEB) e o Movimento de Cultura

Popular. Esses movimentos eram vinculados às igrejas, aos partidos políticos de esquerda, estudantes e outros setores da sociedade. Segundo Buffa (1991, p. 117), “eram atividades político-educativas que visavam organizar grandes massas populares, elaborando um discurso cada vez mais ideológico, porque questionavam a própria estrutura social existente”.

A partir da década de 60, a concepção de educação e alfabetização passou a ser pautada nas ideias de Paulo Freire que apresenta um projeto de emancipação do sujeito e construção de uma nova nação brasileira. A conquista da leitura e a formação da leitura como hábito passam a representar uma possibilidade de emancipação de ideias e do sujeito

Nesse período, o principal objetivo do Instituto Nacional do Livro era o controle das bibliotecas e dos livros que continuavam a ser considerados um instrumento poderoso de propagação ideológica. As bibliotecas públicas, de acordo com o estudo de Caldas (2005, p.51), se “constituíam em depósitos, definindo o que a população alfabetizada poderia ler. Do mesmo modo, as livrarias também só podiam comercializar obras autorizadas pelo Governo”.

Em 1961, é criado o Serviço Nacional de Bibliotecas (SNB) que tinha como objetivo criar, organizar, estruturar bibliotecas públicas em todo país, além de promover um intercâmbio entre as bibliotecas, criando uma rede de informações bibliográficas entre todas as bibliotecas brasileiras. (MEC – História do Livro). A preocupação do governo estava direcionada no sentido de estruturar as bibliotecas, o que é uma iniciativa importante, mas deve-se destacar que não são explicitadas outras ações governamentais voltadas para o fomento da leitura.

Nos anos sessenta, percebe-se claramente a forte relação entre a política, a economia e a educação. Como exemplo, podemos afirmar que o crescimento do capital estrangeiro na economia brasileira gerou o modelo econômico conhecido como “industrialização excludente” (ARANHA, 1996, p. 146), o que refletiu diretamente nas salas de aula e na prática pedagógica exercida pelos professores, pois um acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (Usaid), em 1966, permitiu a criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (Colted). A comissão tinha

como objetivo principal coordenar as ações referentes à produção, edição e distribuição do livro didático. O acordo assegurou ao MEC recursos suficientes para a distribuição gratuita de 51 milhões de livros no período de três anos. (www.mec.gov.br – História do livro, acesso em 02.06.2008).

Diante de uma taxa de analfabetismo de 33,6 % da população com 15 anos de idade ou mais, em 1970, o governo instituiu no Dia Mundial do Analfabeto, 8 de setembro, a Fundação Mobral, que somente começou a ser implementada em 1971 (BUFFA, 1991, p. 145). O MOBREAL iniciou-se com todo o entusiasmo vivenciado na época, devido ao desenvolvimento econômico pelo qual passava o país. A meta do MOBREAL era, em uma década, reduzir o índice de analfabetismo para 5% ou, no máximo, 10%. A prioridade da Fundação era o Programa de Alfabetização Funcional (PAF) e Educação Continuada que tinha como objetivo “conduzir a pessoa humana a adquirir as técnicas de leitura, escrita e cálculo, como meio para integrá-la à sua comunidade, permitindo a obtenção de melhores condições de vida” (CORREA, 1979, p. 152).

O governo militar, ao mesmo tempo em que almejava diminuir de modo significativo a taxa do analfabetismo, também estava preocupado com as ideologias veiculadas nos livros publicados no país, por isso adotou uma série de medidas para controlar a veiculação dos livros. Em virtude dessa preocupação, as funções do Serviço Nacional de Bibliotecas (SNB) foram transferidas para o Instituto Nacional do Livro (INL) que, em nome da ordem e da segurança nacional, se encontra sob a administração dos Ministros da Marinha de Guerra, do Exército e da Aeronáutica Militar que decretaram que “todas as editoras e gráficas do Brasil eram obrigadas a enviar para o INL um exemplar de cada edição de livros, partituras musicais, jornais, revistas, plaquetas, folhetos e toda reimpressão e novas edições de obras estrangeiras” (CALDAS, 2005, p. 51).

Nesse período da nossa história, as vozes foram sufocadas e a classe que se encontrava no poder estabeleceu a leitura legítima e autorizada. Legítimo, para Soares (2005 p. 53), como base nos estudos de Bourdieu, é um costume cultural ou um uso que é “dominante, mas desconhecido como tal, o que quer dizer que é tacitamente reconhecido”.

As relações de comunicação linguística são relações de forças simbólicas (já que a língua é um bem simbólico), ou relações de forças linguísticas; elas que explicam por que determinados falantes exercem poder e domínio sobre outros, na interação verbal, determinados produtos linguísticos recebem mais valor que outros. Assim, as relações de forças simbólicas presentes na comunicação linguística definem quem pode falar, a quem, e como; atribuem valor e poder a linguagem de uns e desprestígio à linguagem de outros; impõem o silêncio a uns e o papel de porta-voz a outros. (SOARES, 2005, p. 56)

Assim, alguns grupos sociais aprendem passivamente apenas a codificar e decodificar textos previamente autorizados, enquanto outros aprendem também, a interagir e se posicionar de modo crítico diante do texto lido.

Em 1971, o Instituto Nacional do Livro (INL) passa a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef), assumindo as atribuições administrativas e de gerenciamento dos recursos financeiros. Devido ao término do convênio MEC/USAID, é implantado o Fundo do Livro Didático. Em 1976, pelo Decreto nº 77.107, de 4/2/76, o governo assume a compra de boa parcela dos livros para distribuí-los uma parte nas escolas e outra nas unidades federadas. A Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) torna-se responsável pela execução do programa do livro didático. Os recursos provêm do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e das contribuições das contrapartidas mínimas estabelecidas para participação das Unidades da Federação.⁹

As práticas sociais e as pesquisas direcionadas à formação do leitor demonstram que

“a simples oferta de livros não garantiu a formação de práticas de leitura, esta é uma crítica que se faz às ações do Instituto que deixou de lado mecanismos de desenvolvimento e formação leitora que [...] deveriam ser ativados nas comunidades, concentrando sua ação na mera distribuição de obras como instrumento de enraizamento da biblioteca na sociedade” (ROSA, 2006, p. 113)

O fracasso escolar com os altos índices de repetência e de abandono dos estudos nos primeiros anos escolares passa a ser associado também, à falta de

⁹ História do livro disponível em www.mec.gov.br. acesso em 02.06.2008.

hábito da leitura. O modo como professores e alunos concebiam a leitura no processo ensino-aprendizagem passa a ser tema de reflexão e estudos. A leitura, segundo Barbosa (1992, p.52), “não apenas converteu-se numa área frequentada pelos pesquisadores, mas tornou-se um espaço de discussão, ao qual são transferidas as inquietações e ansiedades das pessoas ligadas ao ensino por razões profissionais ou leigas”. Os efeitos desse movimento em prol da leitura são percebidos no Manual direcionado a todas as Bibliotecas Públicas (BPs) do Brasil, publicado pelo INL, em 1978, que propunha a promoção do livro e da biblioteca. Para Caldas (2005, p.56), inicia-se a partir do Manual a preocupação “conceitual de leitura relacionada às BPs”. O Manual apresenta a intenção de favorecer o livro juntamente com uma política de promoção da leitura.

2.3.2 O fomento a partir da década de 1980

Ao longo da década de 1980, pesquisadores e educadores como Freire, Lajolo, Soares, Zilberman e outros, demonstram e denunciam a crise na escola brasileira. O que se percebia no cotidiano das escolas e nas relações sociais era que as práticas pedagógicas e as políticas públicas direcionadas à leitura, até o momento, não estavam alcançando os resultados esperados. Os autores já citados, dentre outros, indicam que junto com a democratização da escola é preciso haver a democratização da leitura.

O foco principal do debate para a formação de uma sociedade de leitores não era mais sobre a formação do hábito de ler, e sim, a relação que o leitor estabelece com a leitura. Como demonstra Lajolo (1984, p. 4):

Para que a transformação ocorra, parece-me necessário que a leitura deixe de integrar a categoria de bem de consumo e reencontre ou reinvente seu estatuto de prazer, de artesanato, de contato profundo, livre, pessoal e desembaraçado entre leitor e texto.

Segundo a autora, para que seja possível solucionar os problemas de leitura na escola brasileira, é necessária uma mudança de postura em relação à leitura, primeiramente por parte dos professores, que deveriam ter paixão pelos livros para posteriormente, essa paixão chegar até as crianças. A formação do leitor

passa a ser considerada um processo contínuo e diferenciado, de acordo com a história de vida e de formação de cada sujeito.

Embalados pelas intensas discussões e divulgações de estudos realizados sobre leitura, são instituídos pelo Governo Federal vários programas de incentivo ao fomento da leitura. Em 1982, a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil - FNLIJ - uma instituição sem fins lucrativos, criada em 1968, que tem o objetivo de promover a leitura e divulgar os livros de qualidade para crianças e jovens, cria o Projeto Ciranda de Livros (1982 – 1985) com o apoio da Fundação Roberto Marinho e da Hoescht. O Projeto "Ciranda de Livros"¹⁰, durante seus quatro anos de existência, possibilitou que cerca de trinta e cinco mil escolas brasileiras, tanto da zona rural como da zona urbana, recebessem um acervo de 15 livros por ano; livros estes da melhor qualidade e de autores pouco conhecidos nas escolas na época.

Com a extinção do Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef – 1971), foi criado, em 1985, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que traz diversas mudanças, como: indicação do livro didático pelos professores; reutilização do livro, implicando na abolição do livro descartável e no aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção que lhe garantia maior durabilidade e possibilitava a implantação de bancos de livros didáticos; extensão da oferta aos alunos de 1ª e 2ª séries das escolas públicas e comunitárias; fim da participação financeira dos Estados, passando o controle do processo decisório para a FAE e garantindo o critério de escolha do livro pelos professores.

Em 1987, o Instituto Nacional do Livro e a Biblioteca Nacional passam a integrar a Fundação Nacional Pró-leitura, criada pela Lei 7624/87. Dentre os objetivos da Fundação, destaca-se o terceiro: “difundir e estimular o hábito da leitura” (Lei 7624/87 disponível www.mec.gov.br). Entre outras funções, oferecia cursos e oficinas a profissionais das redes de ensino, com o objetivo de proporcionar a discussão teórica e a ampliação do repertório de suas vivências de leitura e escrita. Os cursos foram destinados, em geral, a professores de todas as áreas, de 1ª a 8ª séries do ensino fundamental, supervisores pedagógicos e bibliotecários. Os

¹⁰ Projeto Ciranda de Livros, disponível em <http://www.fnlij.org.br/principal.asp>. Acesso em 05.06.2008.

cursos do Pró-Leitura envolveram teoria e prática na formação dos professores e no desenvolvimento de suas práticas escolares de letramento. Os diferentes gêneros textuais, como o literário e o jornalístico e suas formas de leitura e apropriação, foram alguns dos temas abordados.

O Pró-leitura foi extinto em 1990, pela Lei 8.029. Seu acervo, competências e dotações orçamentárias foram transferidos para a Biblioteca Nacional, que no mesmo ano foi transformada em Fundação de direito público, vinculada ao Ministério da Cultura. O Instituto Nacional do Livro (INL), também foi extinto no mesmo ano e substituído pelo Departamento Nacional do Livro, passando a constituir-se como uma das diretorias da Fundação da Biblioteca Nacional (FBN). A FBN passa a guardar toda a obra publicada no Brasil nos mais diversificados suportes através do Depósito Legal, não com o objetivo de controle e censura, como vimos nas décadas passadas, mas o de guardar, zelar pela memória cultural do país.

As discussões acerca da leitura na década de 90 ganham a adesão também dos meios de comunicação. O assunto passa a ser abordado nos mais variados programas de televisão, rádios e jornais. Com o reconhecimento da importância e necessidade da implantação de políticas públicas voltadas à fomentação da leitura, em 13 de maio de 1992, através do Decreto Presidencial nº 519, instituiu-se o PROLER (Programa Nacional de Incentivo à Leitura), vinculado à Fundação Biblioteca Nacional, órgão do Ministério da Cultura. O Programa tinha como objetivos: promover o interesse nacional pela leitura e pela escrita, considerando a sua importância para o fortalecimento da cidadania; promover políticas públicas que garantissem o acesso ao livro e à leitura, contribuindo para a formulação de uma Política Nacional de Leitura; articular ações de incentivo à Leitura entre diversos setores da sociedade; viabilizar a realização de pesquisas sobre livro, leitura e escrita. O PROLER¹¹ tem sua sede na Casa de Leitura, situada no bairro de Laranjeiras, Rio de Janeiro.

Com o objetivo de prover as escolas públicas com livros de qualidade, iniciou-se em 1996, o processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos para o

¹¹ PROLER disponível em www.proloer.gov.br. Acesso em 05.06.2008

PNLD 1997¹². Esse procedimento foi aperfeiçoado, sendo aplicado até hoje. “Os livros que apresentam erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceito ou discriminação de qualquer tipo são excluídos do Guia do Livro Didático”.

Em 1997, o Ministério da Educação e da Cultura (MEC), em parceria com a Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF), criou o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) com a intenção de prover as Escolas Públicas de Ensino Fundamental de recursos diversificados de leitura, essenciais ao desenvolvimento intelectual, emocional e cultural de alunos e professores.

O Ministério pretende através de o PNBE apoiar projetos de capacitação e atualização do professor do Ensino Fundamental e aplicar Programas de incentivo à leitura como hábito. O principal objetivo é democratizar e disponibilizar o acesso de livros aos alunos de outras séries e da comunidade ao acervo entregue às escolas. Assim, de acordo com o MEC, o primeiro acervo adquirido pelo PNBE, em 1998, atendeu a 20 mil escolas públicas brasileiras que ofertavam Ensino Fundamental (1ª a 8ª séries) e que registraram matrícula igual ou superior a 500 alunos, com base no Censo Escolar de 1996. Conforme divulgado no *site* do FNDE, entre 1998 e 1999, foram distribuídos 81 milhões de livros às bibliotecas escolares no Brasil. Nesse período, o PNBE distribuiu gratuitamente acervos básicos formados por obras infanto-juvenis, obras clássicas da literatura brasileira, estrangeiras de referência e outros materiais de apoio, como Atlas, enciclopédias, globos e mapas às escolas públicas brasileiras. (<http://portal.mec.gov.br>, acesso em 05.06.2008).

O governo brasileiro através do Ministério da Educação e Cultura finda o século XX com a proposta de levar o livro a mais brasileiros, democratizar o acesso à leitura, criar mais e melhores bibliotecas, estimular o ato de ler e de interpretar, capacitar bibliotecários e professores. Fazer chegar o livro à escola, premiar e consagrar autores e disponibilizar o acervo da Biblioteca Nacional a todo o país faz parte dos grandes objetivos do Ministério da Cultura¹³. Um caminho, a

¹² http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp.arquivo=livro_didatico.html. Acesso em 05.06.2008

¹³ Ministério da Educação e Cultura, disponível em www.portal.mec.gov.br. Acesso em 05.06.2008.

nosso ver, que exige perseverança, decisão, comprometimento e solidariedade. Um caminho que significa uma grande aposta no futuro.

Pelo que se pode depreender do estudo apresentado, as mudanças sociais, econômicas e políticas na sociedade brasileira sempre trouxeram repercussões nas políticas públicas direcionadas à leitura o que, de certo modo, confirma a relação entre elas – políticas de leitura e estrutura de uma sociedade.

Isso ficou claro no estudo empreendido. Entretanto, não há essa mesma conexão entre as políticas e as reais necessidades presentes nos contextos escolares nos quais as políticas são implantadas e os anseios dos professores e alunos. O que se percebe numa análise atenta das políticas instituídas entre a década de 1930 e final do século XX são implementações de programas isolados, sem uma avaliação real das necessidades vivenciadas no cotidiano das escolas em relação à leitura. Os objetivos desses programas foram sempre bem definidos e direcionados de acordo com modelo de governo que se encontra no poder. Em alguns períodos, as ações se voltam apenas para o controle dos livros e da leitura e, em outros, com a intenção de fomento da leitura e incentivo à formação de leitores.

Devido à falta de integração entre escolas, pesquisadores e órgãos governamentais, mesmo com tantas ações voltadas para a leitura, os objetivos propostos não têm sido atingidos como se deseja. Assim, consideramos que não basta o governo brasileiro promover grandiosas políticas públicas de leituras, se os principais envolvidos nessa problemática, os professores da Educação Básica e da Educação Superior e os alunos não se perceberem como integrantes dessas propostas. É preciso uma interação entre os órgãos governamentais, a escola e a sociedade em geral num movimento conjunto em favor da promoção da leitura.

Destacamos que é preciso também implantar uma política de avaliação dos programas governamentais instituídos, que comprovem os resultados das ações do governo federal em prol da formação de leitores. Consideramos que, a partir de uma avaliação criteriosa e permanente, teremos melhores condições de conhecer a eficiência e eficácia das políticas implantadas.

Percebemos ainda, que há necessidade de continuar investindo em programas e projetos que possibilitem a formação de uma sociedade leitora. A escola, por sua vez, com o apoio sistemático do governo, precisa assumir uma liderança na promoção de estratégias que, de forma integrada com os recursos das tecnologias contemporâneas, possibilite a imersão dos estudantes no universo da leitura.

Consideramos que a tão almejada transformação na educação e no modo de conceber a leitura no cotidiano das escolas ultrapassa a implantação de políticas públicas e passa, necessariamente, também no resgate dos professores enquanto leitores, aprendizes e coautores de sua prática e formação e no desejo de cada um de se tornar um leitor.

A leitura está presente na formação do eu e na formação profissional. Considerando isso, julgamos importante conhecer como as memórias e as narrativas de experiências leitoras podem contribuir no processo de formação de professores. Afinal, as práticas de leituras realizadas no espaço escolar estão ancoradas nos valores e concepções de sociedade e do homem que são constituídas pelos docentes de acordo com a memória e história de vida de cada um.

3 MEMÓRIAS E NARRATIVAS: CONHECIMENTO DE SI E FORMAÇÃO.

Recordar a própria vida é fundamental para
nosso sentimento de identidade; continuar
lidando com essa lembrança pode
fortalecer, ou recapturar,
a autoconfiança.
(THOMPSON, 1992, p.208)

Neste capítulo, apresentaremos as tendências teóricas em maior evidência sobre memória e narrativas por compreender a importância desses dois temas na constituição e na história do sujeito. Ressaltamos que nas últimas décadas vem aumentando o interesse pelo estudo da memória e da narrativa, o que tem ocasionado um aumento significativo de trabalhos publicados sobre os temas que têm suscitado empreendimentos em novos trabalhos.

3.1 Memória: desenvolvimento dinâmico e dialético

Com a superação do entendimento de que a memória humana se relacionava apenas com as faculdades mentais e que exercia funções psicológicas isoladas, hoje as abordagens científicas, principalmente nas ciências humanas, reconhecem que a constituição da memória se efetiva a partir de várias práticas sociais, num movimento dinâmico e dialético. Esse entendimento ocasionou uma atenção aos aspectos sociais presentes no processo de constituição da memória individual e coletiva.

Em virtude da importância, repercussão e influência nos atuais estudos sobre memória, utilizaremos como base teórica em nossa pesquisa as obras de Bergson (2006), Bosi (1979, 2003), Halbwachs (2006) e Vigotski (1994). Os autores citados, a partir de suas pesquisas, demonstram a importância da memória no desenvolvimento do ser humano. Para Vigotski (1994, p. 66), a memória é uma das “funções psicológicas centrais, em torno da qual se constroem todas as outras funções.” Bergson (2006, p.40) destaca a importância da memória para o sujeito quando afirma: “Desçamos para o interior de nós mesmos: quanto mais profundo for

o ponto que alcançarmos, mais forte será a força que nos reenviará para a superfície.” Mas, segundo o autor, não conseguiremos atingir o passado se “não nos colocarmos nele de saída”. (Idem, ibidem).

Segundo a teoria de Bergson, a memória humana funciona num movimento constante; o passado costurando o presente, tecendo tramas que entrelaçam o ontem e o hoje.

Na verdade, o passado se conserva por si mesmo, automaticamente. Inteiro, sem dúvida, ele nos segue a todo instante: o que sentimos, pensamos, quisermos desde nossa primeira infância está aí, debruçado sobre o presente que a ele irá juntar forçando a porta da consciência que gostaria de deixá-lo de fora (BERGSON, 2006, p. 47).

Halbwachs (2006) não concorda com a concepção bergsoniana que considera que a memória conserva todo o passado com toda a sua inteireza. Para Halbwachs, a constituição da memória está relacionada ao engajamento do sujeito nos grupos sociais do qual ele pertence. Já para Pollak (1992, p. 203), “a memória é seletiva. Nem tudo fica gravado. Nem tudo fica registrado”. Já para a teoria de Bergson, não há passado que deixe de existir, mas um passado que deixou de ser útil para as ações do presente.

A tese de Bergson é que nos movemos o tempo todo entre o passado e o presente, sendo este movimento determinado pela ação do presente. O autor considera que para melhor compreensão do presente é preciso trazer à tona as experiências passadas, pois “a consciência ilumina com o seu brilho, a todo momento, essa parte imediata do passado que, debruçada sobre o porvir, trabalha para realizá-lo e agregá-lo a si” (BERGSON, 2006, p.90). Para o autor, vivemos na parte iluminada do passado, o qual Bergson denomina de passado imediato. O restante do passado permanece obscuro, podendo ou não, em virtude da ação que está realizada, ser iluminado a qualquer momento. Nessa perspectiva, o presente não é o que existe e sim, o que se faz, uma vez que é a ação que importa, é ela que evoca o passado que se conserva em si mesmo. O presente (ação - passado imediato), enquanto se realiza, passa a se integrar ao passado.

Bergson apresenta dois conceitos de memória: memória hábito e memória verdadeira. A primeira, fixada no organismo, é um conjunto de mecanismos que garante nossa adaptação às diversas situações. É “hábito mais que memória, ela atua em nossa experiência passada, mas não evoca sua imagem”. Já a segunda, a memória verdadeira, é “coextensiva à consciência, retém e alinha, uns após outros, todos os nossos estados à medida que se produzem, reservando para cada fato seu lugar”. (BERGSON, 2006, p. 91). Apesar de distintas, elas não atuam separadamente, ao contrário, estão interligadas e se apoiam mutuamente. “A memória do corpo, constituída pelo conjunto dos sistemas sensório-motores que o hábito organizou é, portanto, uma memória quase instantânea para qual a verdadeira memória do passado serve de base” (Ibidem, p. 92)

Para Bosi (2003, p. 39), a “análise do cotidiano mostra que a relação entre estas duas formas de memória é, não raro, conflitiva. À medida que a vida psicológica entra na bitola dos hábitos, move-se para a ação e para os acontecimentos úteis”. Para a autora, há também o efeito contrário, quando o sonho permanece nos hábitos, durante a ação do sujeito, gerando assim um conflito interno. Quando isso acontece, “os fios da tensão só relaxam quando vencidos pelo cansaço e pelo sono” (Idem, ibidem)

Vigotski (1994) também apresenta dois tipos de memória: a natural (mecânica) e a mediada (lógica). A memória natural surge de modo involuntário devido à “influência dos estímulos externos sobre os seres humanos”, na qual todo o processo é caracterizado “pela qualidade do imediatismo.” (Ibidem, p. 52). O ser humano utiliza-se da memória natural para realizar o que Vigotski considera as funções mentais elementares. Para a realização das funções mentais superiores, o ser humano utiliza-se da memória mediada que permite buscar uma experiência anterior para colaborar no entendimento de uma situação que está sendo vivenciada. Isso acontece porque a memória mediada “está tão ‘carregada de lógica’ que o processo de lembrança está reduzido a estabelecer e encontrar relações lógicas; o reconhecer passa a consistir em descobrir aquele elemento que a tarefa exige que seja encontrado.” (VIGOTSKI, 1994, p. 67).

A evocação da memória mediada para realizar funções mentais superiores, se dá com ajuda de imagens e signos, o que demonstra a importância e

a força das imagens e dos signos na construção da memória individual e coletiva. “A invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.) é análoga à invenção e uso de instrumento, só que agora no campo psicológico”. (VIGOTSKI, 1994, p.68) Para o autor, a verdadeira essência da memória humana está no fato de os seres humanos serem capazes de lembrar com a ajuda de signos.

A gênese da memória mediada acarreta a completa reorganização das formas elementares de memória que a natureza dá à criança. No entanto, os estudos de Vigotski (1994) revelam uma diferença entre a função da memória para as crianças e para os adolescentes, devido a mudanças na ontogênese. “Para as crianças, pensar significa lembrar; no entanto, para o adolescente, lembrar significa pensar” (Ibidem, 1994, p. 67). Isto se efetiva uma vez que a memória passa exercer funções fundamentais no processo cognitivo de acordo com o desenvolvimento da criança.

Bosi (1979 e 2003) também faz uma distinção entre os modos de se relacionar com a memória nas diferentes etapas da vida. “Se o adulto não dispõe de tempo e desejo para reconstruir a infância, o velho se curva sobre ela como os gregos sobre a idade de ouro.” (1979, p. 41). A autora considera que para os mais velhos, memória é trabalho, “um trabalho sobre o tempo vivido, conotado pela cultura e pelo indivíduo” (2003, p. 53). Desse modo, os estudos de memórias de velhos em muito contribuem para a compreensão dos movimentos dos grupos sociais e das transformações ocorridas na sociedade.

Halbwachs (2006) considera que a memória é construída no interior de um grupo social e o ato de lembrar depende do envolvimento do indivíduo nos grupos sociais dos quais ele faz parte. Nesse sentido, a memória individual ao ser analisada, deve levar em consideração o lugar que a pessoa ocupa ou ocupava no interior dos grupos sociais e as relações estabelecidas entre eles, como afirma Maluf, (1995, p. 35): “cada indivíduo se insere de uma forma particular nas múltiplas redes das quais faz parte e nas quais atua”, construindo a sua individualidade que é condicionada a determinados grupos sociais.

O pensamento individual é elaborado no entrecruzamento de vários pensamentos coletivos; através do outro, nos constituímos (VIGOTSKI, 1994). Assim, sentimentos, reflexões e ideias atribuídas a uma pessoa, na verdade, foram inspiradas pelos grupos sociais do qual ela faz ou já fez parte. “Isto acontece porque jamais estamos sós. Não é preciso que outros estejam presentes, materialmente distintos de nós, porque sempre levamos conosco e em nós certa quantidade de pessoas que não se confundem” (HALBWACHS, 2006, p. 30). Lembramos Bakhtin (2003, p.140), “percebo a mim mesmo numa coletividade”, pois é a partir da interação com o “outro” que o “eu” se constitui.

Nessa perspectiva, podemos dizer que as representações dos grupos sociais fundamentam não só a constituição da memória, mas também a constituição da identidade¹⁴ individual, evidenciando que há uma relação dialética entre memória e identidade.

Construímos nossa identidade através do processo de contar histórias para nós mesmos – como histórias secretas ou fantasias – ou para outras pessoas, no convívio social. [...] Ao narrar uma história, identificamos o que pensamos que éramos no passado, quem pensamos que somos no presente e o que gostaríamos de ser. (THOMPSON, 1997, p. 57).

No decorrer da vida, cada pessoa está sempre em busca de constituir e (re) descobrir a sua inteireza, a sua identidade. Embalados por esse constante movimento, os significados atribuídos ao passado e a determinados grupos sociais, podem mudar com o passar do tempo, o que ocasiona mudanças também na identidade individual.

A partir da memória e da identidade individual construída, cada um, a partir do lugar que ocupa nos grupos sociais, define o seu modo de enxergar, interagir e se posicionar diante dos outros e do mundo. Por isso, esses dois conceitos, memória e identidade, são “valores disputados em conflitos sociais e intergrupais” (POLLAK, 1992, p. 205). Na disputa, o objetivo principal é transformar a memória e a identidade do outro em objeto de manipulação (FREIRE, 1979). A manipulação da memória e da identidade de outros é o principal instrumento para a

¹⁴ Identidade, segundo o conceito de Thompson (1997, p. 57) é “a consciência do eu que, com o passar do tempo, construímos através da interação com outras pessoas e com própria vivência. E Pollak (1992, p. 204) “imagem de si, para si e para os outros”.

instituição de uma memória coletiva, aparentemente, sem conflitos e sem relação com a memória individual, desconsiderando que a memória individual está entrelaçada com a memória dos grupos sociais que a pessoa pertence ou pertenceu, que por sua vez está interligada à memória social mais ampla.

Para Halbwachs (2006, p. 73), há dois tipos de memória: memória autobiográfica, relativa à memória interior e a memória histórica, relativa à memória exterior. A primeira, memória autobiográfica, recebe ajuda da segunda, a qual é mais extensa que a primeira e apresenta o passado de forma resumida e fragmentada. Na memória interior, o passado é um movimento contínuo e denso, afinal é memória de nossa vida. Apesar de muitas vezes haver entre elas contradições, as duas estão interligadas, pois a memória interior – a história de vida de cada um – faz parte da memória histórica que por sua vez contribui para constituição da memória de cada um.

Em virtude do reconhecimento da estreita relação entre a história de vida e a história social, a memória autobiográfica tem ganhado cada vez mais espaço na constituição da memória social. A memória interior vem sendo considerada como fonte para a memória social, permitindo que vozes, nem sempre registradas pela história oficial sejam escutadas e registradas. Com isso, as interpretações feitas sobre os fatos contados pela história oficial são ampliados, ocasionando uma contracorrente à concepção que considera que a história oficial não deve ser questionada e sim, aprendida.

A dimensão dialética sócio-histórica está na base do pensamento atual sobre a memória nas ciências sociais, no qual o passado e o presente se interagem e sempre devem ser analisados à luz da história. Para Vigotski, “nenhuma forma de memória adulta pode ser tornada inteligível sem referência essencial aos conceitos de sociedade, comunidade e cultura” (1994, p.86), ou seja, de modo isolado. Halbwachs (2006) considera que a memória é social e coletiva. Para Bosi (1979, p. 22), “um verdadeiro teste para a hipótese psicossocial da memória encontra-se no estudo das lembranças das pessoas idosas. Nelas, é possível verificar uma história social bem desenvolvida.” É a memória individual dialogando com o coletivo que possibilita ampliar e redimensionar a história social.

Já para a teoria desenvolvida por Bergson, em relação à memória, não encontramos um direcionamento para o social. Como vimos, na concepção bergsoniana, o espírito conserva em si o passado na sua inteireza e autonomia, sendo a ação do presente que determina as partes a serem evocadas, impedindo que a pessoa se lembre de todo de seu passado. Entretanto, segundo o autor, “é com nosso passado inteiro, inclusive com nossa curvatura de alma original, que desejamos, queremos, agimos” (2006, p. 48). Se somos seres que vivem em sociedade, então, “o nosso passado é constituído nas relações sociais, na multiplicidade de vozes e sentidos que nos constitui.” (BAKHTIN, 2003, p. 146).

Nesse sentido, mediados pelo mundo e pelo outro, constituímos nossa identidade e nossa memória individual. Este movimento constante e dialético, cheio de tensões, conflitos e harmonia faz parte de um movimento mais amplo: a construção da história social, que apresenta um caráter científico.

3.2 Memória e história

O tempo passado, mesmo que conflituoso, permanece vivo, atribuindo sentido ao presente. As ações do presente induzem à lembrança dos fatos vividos, o que ocasiona uma constante tessitura entre presente e passado. “Não querer lembrar o passado é como não querer sentir um cheiro presente num ambiente, impossível” (SARLO, 2007, p.10). Assim, como o cheiro, a lembrança, sem nos avisar, nos invade “soberana e incontrolável”. A partir das lembranças do passado se constitui a memória e a história de uma pessoa, de uma sociedade, de um tempo.

Mesmo sendo a memória e a história percepções do passado, há debates teóricos acadêmicos que apontam diferenças significativas entre os dois conceitos, por considerar que cada um remete aos acontecimentos passados de modos específicos e diferenciados.

Nora (1993, p. 9) considera que um se opõe ao outro, pois “memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento”. Já “a história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória

é considerada um movimento atual, um elo vivo no eterno presente”; a história, uma representação do passado que se dá a partir da reconstrução científica dos fatos após análise e reflexão de uma multiplicidade de documentos e técnicas.

Halbwachs (2006) distingue história e memória principalmente sob três aspectos: o primeiro é o modo como cada conceito se refere aos fatos passados. Para o autor, a memória é “uma corrente de pensamento contínuo, de uma continuidade que nada tem de artificial” (Idem, p. 102). Já a história, “não hesita em introduzir divisões simples na corrente dos fatos, cujo lugar está fixado de uma vez por todas.” A história tem uma necessidade didática de esquematização, organização dos fatos, por isso a “série de acontecimentos históricos é descontínua, cada fato está separado do que o precede ou o segue por um intervalo, em que se pode acreditar que nada aconteceu”. (Idem, p. 109). Já na memória coletiva, “não há linhas de separação claramente traçadas, mas apenas limites irregulares e incertos” (Idem, p. 104).

O segundo aspecto apontado por Halbwachs (2006) se refere à unicidade da história e à multiplicidade da memória. Para o autor, a história é uma, e se pode dizer que só existe uma história. Desse modo, a história é universal, “pertence a todos e a ninguém” (NORA, 1993).

O terceiro aspecto se refere ao modo como a história e a memória se relacionam com os grupos sociais. A história estuda os grupos de fora e abrange um período bastante longo. A memória coletiva, ao contrário, é o grupo visto de dentro e “durante um período que não ultrapassa a duração média da vida humana” (HALBWACHS, 2006, p. 109).

Devido a essas e a outras diferenciações, “a memória é sempre suspeita para a história” (NORA, 1993, p. 9) e também a história é suspeita para memória. Entretanto, devemos lembrar que tanto a memória quanto a história estão impregnadas de ideologias que correspondem à concepção de sujeito e sociedade de cada grupo.

De acordo com Thompson (2002, p. 21), “toda história depende, basicamente, de sua finalidade social”, entretanto, “por vezes, a finalidade social da

história é obscura”. Em outros momentos, de acordo com o interesse de alguns grupos sociais, “a finalidade social da história pode ser bastante espalhafatosa” e em alguns casos “quando não existe história alguma disponível, ela é criada”. É a história a serviço de um determinado grupo. Segundo Freire (1979, p. 108), “os homens, através de ação sobre o mundo, criam o domínio da cultura e da história”, por isso as institui de acordo com os seus interesses.

É preciso questionar quais grupos sociais constituíram a história, dita oficial, a que está sendo ensinada nas escolas. Com base em quais fontes históricas? Quais grupos participaram da seleção desses fatos e qual a intenção dessa história? Uma vez que,

Tornar-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas. Os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores destes mecanismos de manipulação da memória coletiva (LE GOFF, 2003, p. 422).

A manipulação da história resulta no silêncio, na exclusão de determinados grupos na história da construção da sociedade. De acordo com Ferro (1989, p. 35), há dois tipos de silêncio. Um que está ligado ao princípio da legitimidade imposto pelas instituições como igreja, Estado, família e outras. É o silêncio mais duradouro, pois a sociedade sem conhecimento dos fatos silencia diante do que é imposto como verdade. Esse tipo de silêncio é “garantido pela força das instituições” (FERRO, 1989, p.37). Já o outro tipo de silêncio é aquele que, “com uma certa cumplicidade, é compartilhado com a sociedade, que por vontade própria ou pela força, o interioriza” (Idem, 1989, p.37) como, por exemplo, o silêncio diante da exclusão social dos negros, dos índios, das mulheres, dos pobres, dos crimes de guerra e outros.

No cotidiano, muitas vezes nos deparamos com os verdadeiros muros do silêncio, os quais podem ser instituídos pela vergonha de lembrar e narrar determinados fatos, pela omissão ou pela força da opressão vivenciada e internalizada. O silêncio é adquirido e/ou fortalecido por meio da história política e social ensinada nas escolas, pois as crianças aprendem desde cedo a aceitar, a conviver e até mesmo a justificar as injustiças sociais presentes em nossa história.

A história compreendida deste modo visa à reconstrução do passado em função dos interesses de determinados grupos sociais que buscam legitimar o poder instalado. É a história centrada nos grandes acontecimentos, nos heróis a serviço da legitimação do poder de uma minoria da sociedade.

Para Certeau (2006, p. 66),

Toda pesquisa historiográfica se articula com um lugar de produção socioeconômica, política e cultural. [...] Ela está, pois submetida às imposições, ligada a privilégios, enraizada em uma particularidade. É em função deste lugar que se instauram os métodos, que se delineia uma topografia de interesses, que os documentos e as questões, que lhes serão propostas, se organizam.

Mesmo a história e memória estando a serviço de determinados grupos sociais, a sociedade tem a necessidade de reconstituir o passado. Ricoeur (2007, p. 306) afirma que “existe de fato uma necessidade de história, seja ela monumental, tradicionalista ou crítica”. A história monumental se direciona para os modelos que devem ser imitados ou esquecidos (imitação da grandeza); a história tradicionalista tem por objetivo conservar e venerar costumes e tradições que considera úteis para a vida (veneração pelas tradições passadas) e a história crítica que se constitui no julgamento dos fatos (exercício crítico do julgamento). Seja qual for, o homem é um ser histórico, portanto, depende da memória e da história para construir o futuro e o seu futuro.

Hoje, segundo Le Goff (2003, p. 467), há “a história dita ‘nova’ que se esforça por criar uma história científica. a partir da memória coletiva”, o que para o autor é uma revolução histórica. A partir dessa mudança, Le Goff considera que “cabe aos profissionais científicos da memória, antropólogos, historiadores, jornalistas, sociólogos, fazer da luta pela democratização da memória social um dos imperativos prioritários da sua objetividade”. E ainda, de acordo com o autor, “devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens” (Idem, p. 471).

Nessa perspectiva, destaca-se a importância da memória coletiva, na qual “lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias

de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho.” (BOSSI, 1979, p. 17). Deste modo, é a memória individual e/ou coletiva que colabora na constituição da história.

Assim, mesmo havendo uma distinção entre os conceitos de memória e história, essa distinção não irá gerar um conflito ou uma oposição entre a memória coletiva e a história oficial, uma vez que podemos dizer que uma depende da outra. Para Le Goff (2003, p.471), “a memória, na qual cresce a história, que por vez a alimenta, procura salvar o passado para servir ao presente e ao futuro”. É a memória questionando e desafiando o modo de fazer história e a história, por sua vez, contribuindo para (re) construção da memória. Entretanto, compartilhamos do pensamento de Halbwachs (2006, p.79) de que “nossa memória não se apoia na história aprendida, mas na história vivida” e acrescentamos: vivida e narrada.

Benjamim (1994) faz uma importante distinção entre narrativa e informação para a constituição da história; para o autor, a informação “só tem valor no momento em que é nova. Ela só vive nesse momento, precisa entregar-se inteiramente a ele sem perda de tempo, tem que se explicar nele”. (Idem, p.204). Já a narrativa conserva as suas forças e depois de muito tempo, ainda é capaz de se desenvolver e atribuir sentidos aos fatos narrados.

Lembrar e relatar fatos ocorridos em diferentes contextos sociais faz parte de todo ser humano, sendo essa dinâmica, lembrar e narrar, que permite que o passado faça parte do presente e do futuro. Por isso, consideramos que as memórias das experiências de vida de todas as pessoas, principalmente as que foram ignoradas durante anos pela história dita oficial, devem ser utilizadas pela história. Afinal, o narrador comum “narra os acontecimentos, sem distinguir entre os grandes e os pequenos, leva em conta a verdade de que nada do que aconteceu pode ser considerado perdido para a história” (BENJAMIM, 1994, p. 223), o que permite uma melhor compreensão das mudanças sociais, econômicas e políticas ocorridas no decorrer da história da sociedade.

3.3 Narrativas de si: uma abordagem teórica

Para Heidegger (1979, p.9), a vida cotidiana faz da pessoa

“[...] um ser preguiçoso e cansado de si próprio, que acovardado diante das pressões sociais acaba preferindo vegetar na banalidade e no anonimato, pensando e vivendo por meios de ideias e sentimentos acabados e inalteráveis, como ente exilado de si mesmo e do ser.

Acreditamos que um meio de romper com essa condição humana é escutar e interagir com a pessoa, permitir que ela narre suas memórias e reconheça os caminhos percorridos na constituição do seu eu¹⁵. O ato de narrar revela a “construção de uma subjetividade inteira e completa, no duplo sentido dessa expressão: a construção da realidade por um sujeito e, ao mesmo tempo, a construção desse sujeito através da narrativa.” (LE-QUEAU, 2000, p.1).

O ser humano é um ser de palavra, uma vez que a palavra está presente em todos os seus atos de compreensão e de interpretação (BAKHTIN, 2006). Por isso, contar histórias, lembrar e narrar fatos passados constituem práticas sociais presentes no cotidiano de toda a sociedade humana. O texto de Ochs, citado por Silva (2000, p. 61), deixa evidente a importância da narrativa em nossas vidas.

Imagine um mundo sem narrativa. Passar pela vida sem contar a outro o que aconteceu a você ou a outra pessoa, e não recontar o que você leu em um livro ou viu num filme. Não ser capaz de ouvir ou ver dramas construídos por outros. Sem acesso a conversações, textos impressos, pinturas ou filmes que são sobre eventos organizados como atuais ou ficcionais. Imagine nem mesmo compor narrativas interiores para/por você. Não. Tal universo é inimaginável porque isto significaria um mundo sem história, mitos ou drama; e vidas sem reminiscências e revisão interpretativa.

A narrativa faz parte do ser humano por sua natureza dialógica e também, porque “não há acontecimento neste mundo que possa escapar da narrativização” do sujeito (RICOEUR, 2007, p. 254). Para Pineau (2003, pg. 42), “tentar dizer a sua vida para compreendê-la, comunicá-la, ganhá-la parece ser uma

¹⁵ Na perspectiva sócio-histórica, assumida nessa pesquisa, (ver capítulo 1, pg.18) o ser humano se constitui nas relações sociais e como base em Bakhtin (2006, 2004) e Vigotski (2005 e 1994), podemos afirmar que através dos outros nos constituímos.

necessidade antropológica, mais ou menos cultivada pelo que se pode chamar de arte da existência”. Pela narrativa, nos constituímos e interagimos com o outro e com o mundo.

Benjamim (1994) chegou a mencionar que devido à velocidade das informações presente no mundo, a arte de narrar estava em vias de extinção. Para o autor, o acúmulo e o atropelo das informações impede que as pessoas narrem devidamente as experiências vividas. Assim, a narrativa é abreviada e, aos poucos, vai perdendo o seu valor nas relações sociais e cedendo, cada vez mais, espaço para a informação.

Entretanto, estudos e pesquisas como as de Bakhtin (2003), Halbwachs (2006), Ricoeur (1994), Thompson (1992), Vigotski (1994) e outros, comprovaram e divulgaram a força e a importância da narrativa para constituição do sujeito e da humanidade. Connelly e Clandinin (1995) evidenciam que a narrativa e a vida caminham juntas, sendo o principal atrativo da narrativa a capacidade de reproduzir as experiências relevantes da vida, o que representa uma oportunidade de reviver, refletir e melhor compreender os fatos vividos.

Atualmente, cada vez mais as “pessoas querem compreender a sua vida cotidiana, as suas dificuldades e contradições e as tensões e problemas que esta lhes impõe.” (FERRAROTTI, 1988, p. 20). Para tanto, de acordo com o autor, as pessoas estão exigindo “uma ciência das mediações que traduza as estruturas sociais em comportamento individuais ou microssociais”.

Bakhtin (2004) destaca que as ciências humanas são ciências do homem e que “o homem em sua especificidade humana sempre exprime a si mesmo (fala), isto é, cria texto (ainda que potencial). Onde o homem é estudado fora do texto e independente deste, já não se trata de ciências humanas”. (p. 312). Lembramos que o ser humano através das mais diversas linguagens se constitui e se expressa e se define, portanto, para compreendê-lo é preciso dialogar com ele, permitir que ele narre suas experiências individuais e coletivas. Pela narrativa de si é possível conhecer a sua individualidade, suas conquistas e seus desejos.

Mesmo a narrativa sendo inerente ao sujeito, narrar não pode ser considerado como algo fácil, ao contrário, exige esforço de elaboração, para que a partir da história contada, o outro possa interagir e incorporar as experiências vividas pelo narrador ou por outra pessoa. Para Pineau,

Tentar expressar a experiência vivenciada dos tempos de vida para compreender a vida e a sua vida, articulá-la melhor e transmitir estes resultados positivos a outros provavelmente é a primeira tarefa imposta pela escola da vida e que todo ser vivo exerce, mais ou menos confusamente, dentro de uma dinâmica entre as gerações. (2003, p. 111)

A habilidade de narrar é adquirida de modo gradativo, sendo possível que com o aumento da idade ela possa se tornar mais complexa e elaborada. Segundo Connelly e Clandinin (1995, p. 22), “una misma persona esta ocupada, al mismo tiempo, em vivir, em explicar, em re-explicar y em re-vivir histórias”. Esse processo dinâmico pode contribuir para desenvolvimento da arte de narrar presente em todo ser humano. Entretanto, sendo a narrativa um produto de integração entre os homens, com o mundo e consigo mesmo, o seu desenvolvimento se dá de modo diferenciado por cada sujeito, de acordo com o seu contexto sociocultural.

Pela sua narrativa e pela narrativa de outros, o sujeito passa a ter consciência de si e da sua história de vida. Bakhtin (2006), ao refletir sobre a presença do outro na autobiografia e na biografia, constata a presença da polifonia de vozes e da intertextualidade na constituição do sujeito.

Tomo conhecimento de uma parte considerável da minha biografia através das palavras alheias das pessoas íntimas e em sua tonalidade emocional: meu nascimento, minha origem, os acontecimentos da vida familiar e nacional na minha tenra infância (tudo o que não podia ser compreendido ou simplesmente percebido por uma criança). Todos esses momentos me são necessários para a reconstituição de um quadro minimamente inteligível e coerente de minha vida e de seu mundo, e eu, narrador de minha vida pela boca das suas outras personagens, tomo conhecimento de todos aqueles momentos. Sem essas narrações dos outros, minha vida não seria só desprovida de plenitude de conteúdo e de clareza como ainda ficaria interiormente dispersa, sem unidade biográfica axiológica. (p. 142).

É a partir da integração com as narrativas de si e dos outros que “cada um tenta dar um sentido a si mesmo, construindo-se como um ser de palavras a partir das palavras e dos vínculos que recebeu” (LARROSA, 2006, p. 23). A relação

entre narrar e a constituição do sujeito é dinâmica, pois o significado¹⁶ que se atribui a uma experiência narrada é fundamentado pelo modo como ela é contada para si mesmo e para os outros.

É importante destacar que o modo como lembramos e narramos o passado “se dá a partir do que somos hoje, do repertório que construímos ao longo de nossas vidas”. (GUEDES-PINTO, 2002, p. 21). Nesse sentido, como vimos no capítulo anterior, o passado narrado não é algo estático e acabado, mas um constante refazer que se efetiva a partir das imagens e ideias que se tem no presente.

Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas ideias, nossos juízos de realidade e de valor. (BOSI, 1979, p. 20)

Assim, no lembrar e narrar o passado há sempre a influência da temporalidade, uma vez que a construção da narrativa é orientada pelo presente. O que é lembrado ou esquecido está relacionado com a necessidade do presente. (BERGSON, 2006). Referente à correlação tempo e narrativa, Ricoeur (1994) apresenta que o presente, passado e futuro estão estreitamente ligados. Portanto, a narrativa que é considerada subjetiva e individual está sempre condicionada pelas interações anteriores, pelo momento presente e sobre a ideia que se tem do futuro. A estreita relação entre passado, presente e futuro presente nas narrativas revela o que os acontecimentos, as experiências individuais ou coletivas significaram (e/ou significam) na vida de cada um. Para Larrosa,

el sentido de lo que somos o, mejor aún, el sentido de quién somos, tanto para nosotros mismos como para los otros, depende de las historia que contamos y que nos contamos y, en particular, de aquellas construcciones narrativas en las que cada uno de nosotros es, a la vez, el autor, el narrador y el caracter principal, es decir, de las autobiografia, autonarraciones o historias personales.(2003, p. 39).

Lembramos que a atribuição de sentidos às histórias narradas está relacionada à posição que o sujeito ocupa ou ocupava nos grupos sociais, fato que

¹⁶ Os significados atribuídos às experiências vividas, como vimos em Vigotski (2005) e Bakhtin (2006), são construídos a partir das relações sociais que estabelecemos no decorrer da nossa história de vida.

também influencia a construção da narrativa. (HALBWACHS, 2006). Então, podemos afirmar que a narrativa é sempre construída a partir da representação atribuída aos fatos pelo narrador e da realidade percebida por ele.

Referente à relação entre a narrativa, realidade e representação, Jovchelovitch e Bauer consideram algo complexo e afirmam que:

- A narrativa privilegia a realidade do que é *experienciado* pelos contadores de história: a realidade de uma narrativa refere-se ao que é *real* para o contador de história.
- As narrativas não copiam a realidade do mundo fora delas: elas propõem representações/interpretações particulares do mundo.
- As narrativas não estão abertas à comprovação e não podem ser simplesmente julgadas como verdadeiras ou falsas: elas expressam a verdade de um ponto de vista, de uma situação específica no tempo e no espaço.
- As narrativas estão sempre inseridas no contexto sócio-histórico. Uma voz específica em uma narrativa somente pode ser compreendida em relação a um contexto mais amplo: nenhuma narrativa pode ser formulada sem tal sistema de referentes. (2002, p. 110)

Nessa perspectiva, a narrativa não é um retrato fiel da realidade vivenciada, é uma construção, uma criação do sujeito a partir de uma realidade, por isso contém a sua verdade e está inserida num contexto sócio-histórico. Assim, a narrativa de uma história de vida não revela “uma vida como foi e sim uma vida lembrada por quem a viveu” (BENJAMIN, 2006, p. 37), sempre repleta de significados.

A arte de contar história não está na listagem dos fatos numa sequência cronológica, uma vez que os acontecimentos não se dão de modo isolado e fragmentado. Para Jovchelovitch e Bauer (2002), a narrativa implica uma dimensão não cronológica, mas sim, uma configuração de um enredo. É o enredo, segundo os autores, que dá coerência e sentido à narrativa, que estabelece o começo e o fim de uma história e fornece critérios para a seleção dos acontecimentos que devem ser incluídos na narrativa.

O processo de contar a sua história de vida, de acordo com o seu olhar, pode ajudar o narrador não só a atribuir novos sentidos ao passado, mas também a

ter uma melhor compreensão do presente e melhor planejamento do futuro. Por isso, narrar a história de vida a outra pessoa “pode ser forma de conscientização, visão e enunciação da própria vida” (BAKHTIN, 2006, p. 139). Isso contribui para que o sujeito assuma, de modo consciente, a sua essencial condição humana, ser presença no mundo e construir a sua própria história. (FREIRE, 2000)

É preciso destacar também a importância de escutar e interagir com as narrativas dos outros, pois essa interação pode oportunizar uma reflexão sobre si mesmo e sobre o meio em que se vive, uma vez que “o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes” (BENJAMIM, 1994, p. 201). Como o sujeito está sempre em constante processo de formação a narrativa também está sempre inacabada, pois as histórias são recontadas repetidas vezes, mesmo que de modo diferenciado, tanto pelo sujeito que viveu o fato ocorrido ou por quem o incorporou à sua história. Deste modo, a experiência vivida volta sempre a ter vida, entretanto de uma nova forma (CONNELLY E CLANDININ, 1995), o que possibilita que a pessoa reconheça os significados atribuídos por ela à experiência vivida e, ao mesmo tempo, possa permitir a resignificação da experiência narrada.

O ser humano se constitui a partir dos significados atribuídos à realidade vivida. A realidade narrada por ele revela o seu modo de ser e interagir com o mundo. A narrativa diz a nós mesmos e ao outro quem somos. Ao se identificar e ter consciência de si mesmo, a pessoa assume a legitimidade de sua individualidade, o que pode proporcionar um agir no mundo coerente com o seu eu. Quanto mais a pessoa assume o seu eu, mais coerentes serão as suas decisões e mais fortalecida ela estará para enfrentar os desafios de sua formação pessoal e profissional.

Na trilha dessas reflexões, é que se encontra a abordagem (auto) biográfica, que traz uma proposta de autoconhecimento e compreende a narrativa como fonte de informação e formação, por ser “o reflexo da maneira como o caminho percorrido foi compreendido, a formação definida e o processo interpretado”. (DOMINICÉ, 1988, p. 147). Nessa abordagem, compreende-se que a narrativa revela não a realidade vivida, mas os significados atribuídos aos fatos, a realidade vivenciada. Narrar o seu percurso de formação pode favorecer análise e reflexão mais consistente sobre o percurso de uma vida e formação, o que pode

ocasionar uma postura mais consciente da necessidade ou não de buscar caminhos diferenciados para o futuro.

3.4 Narrativas de si e formação de professor

A formação de professor tem sido, ao longo destes anos, excessivamente centrada nos estudos acadêmicos; o sujeito-professor, seus sentimentos e experiências ficaram fora das discussões pedagógicas. Segundo Catani (1997),

Tanto a experiência de professores foi desqualificada quanto o papel dos professores enquanto sujeitos históricos foi subestimado: procurava-se percebê-los no passado como meros reprodutores, para poder moldá-los no presente como transmissores ou aplicadores de conhecimentos e técnicas elaboradas em outros lugares. (p. 25).

O resultado dessa intenção política foi desastroso, a formação inadequada dos professores, o que resultou em prejuízos para processo educacional. Diante dessa problemática e em reação à concepção de formação de professores que enfatiza apenas as técnicas de ensino e teorias descontextualizadas da realidade do sujeito em formação, foi se percebendo a necessidade do desenvolvimento de concepções diferenciadas sobre o processo de formação do professor.

Nóvoa (1988, 2000) demonstra a importância e a urgência de estabelecer no processo de formação dos professores espaço para a interação entre a formação pessoal e profissional, por considerar que “o adulto tem que construir a sua própria formação com base num balanço de vida (perspectiva retrospectiva) e não apenas numa ótica de desenvolvimento futuro (1998, p. 115). Segundo o autor, o processo de formação de adultos é atravessado por três processos: o processo de aprendizagem que se refere à aquisição de técnicas e da capacidade para manipulá-las; o processo de conhecimento que se efetiva pela integração de sistemas simbólicos (normas, ideologias, valores) e o processo de formação onde se dá a reflexão “retroativa sobre os elementos dos outros dois processos, tendo como consequência uma ‘tomada de consciência” (1988, p. 120). A reflexão da história de vida e do percurso de formação contribuiu para essa tomada de consciência individual e coletiva.

A partir do reconhecimento desses processos, fica evidenciado que cada sujeito adulto, de acordo com o seu contexto social, pode determinar o seu processo de formação. Portanto, mesmo no período em que os professores foram ignorados e esmagados por tantas teorias e técnicas sobre o seu fazer pedagógico, cada um, de acordo com Nóvoa (2000, p. 15), “contínuou a produzir, no mais íntimo, a sua maneira de ser professor”, mesmo que essa atitude contrariasse o que era imposto por outros. Isso só foi possível, segundo Arroyo,

porque somos professores. (...). Somos, não apenas exercemos a função docente. Poucos trabalhos e posições sociais podem usar o verbo ser de maneira tão apropriada. Poucos trabalhos se identificam tanto com a totalidade da vida pessoal (2000, p. 27).

Como base nesse entendimento, a partir da década de 80, vários estudos sobre a formação de professores foram realizados e evidenciaram a importância de trazer a pessoa do professor para os debates pedagógicos. A história de vida aos poucos ganha espaço e destaque na formação do professor e passa a ser objeto de estudos e pesquisas que recolocam os professores no centro dos debates sobre a educação. De acordo com Souza,

Do início dos anos 1990 para cá, emergem pesquisas de formação de professores que abordam e tematizam sobre as histórias, a memória, as representações sobre a profissão, os ciclos de vida, o trabalho com a autobiografia ou narrativas de professores em exercício, em final de carreira ou em formação. Essa perspectiva de pesquisa vincula-se ao movimento internacional de formação ao longo da vida, o qual toma a experiência do sujeito adulto como fonte de conhecimento e formação. (2006, p. 31).

Progressivamente, as narrativas orais e escritas dos professores vão fazendo parte do seu processo de formação. Hoje há o reconhecimento por parte de muitos que se dedicam aos estudos sobre formação de professores que “é preciso compreender o professor como pessoa na estrutura de relações onde produz e se reproduz, na sua relação com o mundo, com a História e a sua própria história, consigo mesmo – seu eu, seus mitos e fantasmas” (FEIL, 1995, p. 45). Assim, compreende-se que no ofício de professor a história pessoal e a profissional estão interligadas, não havendo possibilidade de separá-las. Isso se afirma porque na profissão professor, segundo Arroyo,

Os tempos de escola invadem todos os outros tempos. Levamos para a casa as provas e os cadernos, o material didático e a preparação das aulas. Carregamos angústias e sonhos da escola para a casa e de casa para a escola. Não damos conta de separar esses tempos porque ser professoras e professores faz parte de nossa vida pessoal. É o outro em nós. (2000, p. 26)

Nesse sentido, é impossível refletir sobre a formação e o fazer pedagógico dos professores, se não os concebemos por inteiro. Compartilhamos com Goodson (2000, p. 69) em relação à formação de professores: “o ingrediente principal que vem faltando é a *voz do professor*”¹⁷. Para afirmar que precisamos saber mais sobre a vida dos professores, o autor utiliza-se dos estudos de Morton (estudioso da canção popular) para quem é mais importante conhecer o cantor do que suas canções. Segundo Goodson (2000), à medida que consegue conhecer o cantor, conhece e compreende melhor suas canções. Trazendo essa ideia para a educação, podemos afirmar que conhecer o sujeito-professor é o melhor modo de se conhecer e compreender o fazer pedagógico desenvolvido no cotidiano das escolas.

Um modo de conhecer o professor é permitir que ele narre a sua história de vida. Pela sua narrativa da história de vida, podemos conhecer seus desejos, suas conquistas e fracassos, suas experiências significativas que o constituem professor. De acordo com Souza (2006, p. 138), as histórias de vidas “são atualmente utilizadas em diferentes áreas das ciências humanas e da formação”. Isso se efetiva porque história de vida é um “instrumento de investigação e, ao mesmo tempo, um instrumento pedagógico” (DOMINICÊ, 1988, p. 103). Nessa perspectiva, se encontra o Método (auto) biográfico e de formação, no qual se considera que a narrativa de uma história de vida evidencia o modo como a pessoa interage e mobiliza os conhecimentos adquiridos, os significados atribuídos aos fatos narrados e sua concepção de mundo. Desse modo, uma narrativa de uma vida além de revelar singularidades do narrador, revela também um percurso de formação, o que pode ocasionar uma avaliação formadora, uma vez que a pessoa será provocada a refletir sobre o seu percurso de formação, reconhecendo os saberes e os fazeres que o constituem professor.

Na concepção biográfica, entende-se que “expressar a si mesmo significa fazer de si mesmo objeto para o outro e para si mesmo”. (Bakhtin, 2003, p. 315). É estabelecer uma relação dialógica consigo mesmo e com os outros, um diálogo que questiona e reflete sobre as condições de formação durante uma vida, o que permite

¹⁷ Grifo do autor.

melhor compreender, ampliar as discussões e traçar caminhos diferenciados para o processo de formação do sujeito-professor.

3.5 Método (auto) biográfico e formação do professor

O método (auto) biográfico considera que o ato de narrar o processo de formação é mais do que simples relato das experiências formadoras, uma vez que a organização das narrativas apresenta uma forte articulação entre o desenvolvimento pessoal e profissional. Isso acontece pelo fato de que as experiências formadoras não são vivenciadas de modo isolado, mas, ao contrário, se desenvolvem num contexto sociocultural, a partir de interações sociais, tendo como base a história de vida de cada um.

A abordagem biográfica, a partir do trabalho com as histórias de vida ou com as biográficas educativas, configura-se com um processo de conhecimento de si, das relações que se estabelece com o seu processo formativo e com as aprendizagens que construiu ao longo da vida. Através da abordagem biográfica o sujeito produz um conhecimento sobre si, sobre os outros e o cotidiano, o qual revela-se através da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes, ao narrar com profundidade. (SOUZA, 2006, p. 360).

A narrativa autobiográfica favorece que o professor tome consciência da sua história de vida, identifique e ressignifique (ou não) elementos que foram (ou são) significativos no seu processo de formação. A consciência do percurso de formação pode construir pontes que permitem travessias para superação de limites que impedem ou dificultam o processo de formação. Assim, um percurso de vida, ao ser narrado e refletido, é considerado um processo de formação (MOITA, 2000). E como a vida, a formação é um processo dinâmico de avanços e recuos, ganhos e perdas, construído nas interações sociais, num contexto social, cultural e histórico.

As histórias de vida e o método (auto) biográfico “integram-se no movimento atual que procura repensar as questões da formação, acentuando a ideia de que ‘ninguém forma ninguém’ e que a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida” (Nóvoa, 1988, p. 116). Ao refletir e narrar sobre si mesmo, o sujeito fica embebido da sua realidade, o que dará força e razão para

lutar pela superação das fragilidades percebidas no processo de formação e dos desafios presentes no seu a dia a dia de ser professor.

O reconhecimento da sua história permite que o professor reflita e responda as questões que Josso (1988, p.378) considera centrais para a reflexão e compreensão do processo de formação do professor. As questões são: “Como me tornei o que sou?”, “Como tenho as ideias que tenho?” (p. 41). Segundo a autora, a partir da reflexão dessas questões é possível ter consciência que o interesse na (re)construção do percurso de formação não é algo banal, mas

que se trata de conhecer e compreender os significados que cada um atribui ou atribuiu em cada período da sua existência aos acontecimentos e situações que viveu. “São precisamente estas interpretações que alimentam as representações que fazem de si mesmos e dos contextos nos quais evoluíram” (1998, p. 42) .

No método (auto) biográfico, a intenção é desencadear no sujeito em formação um diálogo consigo mesmo, com toda a sua individualidade, com o seu passado, presente e futuro, com toda a sua vida. É se revelar por inteiro, pois de acordo como Bakhtin (2006), o homem se especializou em exprimir apenas uma parte de sua personalidade separada do todo, onde ele não atua como ele mesmo, mas de acordo como a imagem criada da sua profissão, a imagem do engenheiro, do professor. Um diálogo interno que promova o caminhar para si, que o desafia a pensar na sua história, reconhecendo sua individualidade, sem se desligar dos outros que constituem o seu eu. No enfrentamento consigo mesmo, é revelado “a imagem de mim mesmo para mim mesmo” (BAKHTIN, 2006, p. 349), superando a imagem revelada para o outro.

Nesse intenso diálogo interior, muitas vezes aparecem certa quantidade de “nós invisíveis”, (JOSSO, 2006), que entram no percurso de formação, o que ocasiona momentos de angústia e tensão. Há alguns nós que são fáceis de serem desatados e facilmente são diluídos durante a narrativa, mas há determinados nós difíceis (ou até mesmo impossíveis) de serem desatados, que necessitam dedicação específica para eles. Esses nós, muitas vezes, demonstram ao narrador a sua dificuldade ou até mesmo a sua incapacidade de explicar determinados fatos que ocorreram em sua vida.

O reconhecimento dos nós que impedem o caminhar, torna o sujeito em formação mais consciente da sua realidade, o que pode revelar a necessidade de superar certos saberes e constituir outros, para se ter melhores condições de tecer estratégias diferenciadas para a superação desses nós e estabelecer novos laços que superem as lacunas e as dificuldades presentes no percurso de formação. Essa atitude faz com que cada um seja sujeito do seu processo formativo e da sua história de vida.

A formação ao longo da vida é marcada por momentos de transições, de tomadas de decisões que Josso (2004) denomina de momentos-charneira. Segundo a autora, “são os momentos e acontecimentos que representam uma passagem entre duas etapas da vida, um divisor de águas” (p. 64). Para a autora:

Nestes momentos-charneira, o sujeito confronta-se consigo mesmo. A descontinuidade que vive impõe-lhe transformações mais ou menos profundas e amplas. Surgem-lhe perdas e ganhos e, nas nossas interações, interrogamos o que o sujeito fez consigo próprio ou que de si mesmo para se adaptar à mudança, evitá-la ou repetir-se na mudança. (1988, p. 44).

O reconhecimento desses momentos possibilita uma melhor compreensão das escolhas feitas ao longo do processo de formação. Escolhas que deixaram marcas na sua história de vida. Não pensar e não refletir sobre as escolhas é deixar que a vida imponha o caminho a ser seguido. E aos poucos, o sujeito pode se tornar objeto no mundo (FREIRE, 2000). Objeto que não pensa, que não decide, que não intervém na realidade, apenas está no mundo. Não experimenta a vida, simplesmente, vive a vida, acalentado pelo tempo e pelos outros.

No método (auto) biográfico é primordial que se tenha claro o conceito de experiência, uma vez que o foco das narrativas é direcionado para as experiências consideradas formadoras, por isso consideramos importante tecer reflexões consistentes sobre conceito.

O termo experiência suscita várias interpretações, que estão relacionadas com os pressupostos teóricos que fundamentam a análise. Como podemos exemplificar nas abordagens com princípios positivistas, o conceito de experiência se limita ao experimentalismo, por isso consideram experiência somente

o que é possível com uma comprovação empírica. Como nossa pesquisa está ancorada em pressupostos teóricos que concebem o sujeito como ser sócio-histórico, o conceito de experiência que iremos nos deter é centrado na pessoa e na interação que ela estabelece com os outros e consigo.

Larrosa (1996, p. 136) vincula experiência com saber e formação, por isso considera que experiência é “aquilo que nos passa”, o “que nos toca” ou que “nos acontece e ao passar, nos forma e nos transforma”. Segundo o autor, sabemos muitas coisas, mas nós mesmos não mudamos com o que sabemos. Essa seria uma relação com o conhecimento que não é experiência, “posto que não se resolve na formação ou na transformação daquilo que somos”. (LARROSA, 1996. p. 137).

O conceito de experiência utilizado por Josso, também está vinculado à construção de conhecimento e processo de formação.

No trabalho biográfico, esse conceito de experiência é utilizado para articular o processo de formação e o processo de conhecimento. Entremos, pois, naquilo que se torna experiência. O primeiro momento de transformação de uma vivência em experiência inicia-se quando prestamos atenção no que se passa em nós e/ou na situação na qual estamos implicados, pela nossa simples presença. (2004, p.73).

A atenção consciente se transforma “numa atividade mental de tipo intelectual que tenta rotular a percepção e que, ao fazê-lo, procura também dar sentido ao que se passa.” Para Josso, é “nesta não relação imediata entre um acontecimento interior e/ou exterior, na sua classificação na nossa geografia conceitual e na sua atribuição de sentido que pode constituir-se a experiência propriamente dita” (JOSSO, 2004, p. 73).

Outros autores também fazem uma distinção entre vivência e experiência. Para Kramer (2000, p. 113), na vivência “a ação se esgota no momento de sua realização (por isso é finita); na experiência, a ação é contada a outro, lida pelo outro, compartilhada, se tornando infinita. Este caráter de permanência, de ir além do tempo vivido e de ser coletiva, constitui a experiência”. Para Benjamim (1994, p. 203), como “quase nada do que acontece está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da informação”, o mundo está pobre de experiências. Isso acontece porque as informações, segundo o autor, estão sempre impregnadas de explicações, o que contribui para que o ouvinte não viva uma experiência. Já a arte

de narrar está em não dar explicações a tudo, o que permite que o ouvinte construa o seu próprio conhecimento sobre o narrado, vivendo, desse modo, uma experiência.

A associação entre experiência e aprendizagem está relacionada diretamente com o ato de refletir (ou não) sobre a vivência. A interação e reflexão que o sujeito faz sobre a vivência é o que determina se ela assumirá (ou não) um caráter de experiência. Um sujeito aberto à experiência, digamos mais atento às suas vivências, está mais propício à aprendizagem, tendendo o seu processo de formação a ser mais intenso e dinâmico.

No método (auto) biográfico e formação, a história de vida é direcionada para as experiências formadoras por entender que pela narrativa dessas experiências, o sujeito “enriquece o olhar de descoberta sobre si mesmo, de novas perspectivas de tomada de consciência da sua relação com o saber adquirido ao longo da sua itinerância e com o mundo” (JOSSO, 2004, p. 215). O reconhecimento de si no percurso de formação possibilita que o sujeito se perceba responsável e capaz de intervir no seu processo formativo. Na medida em que se reconhece como responsável por sua formação, o sujeito toma consciência da importância do enfrentamento com a sua realidade.

Contar e refletir sobre as experiências formadoras é promover um constante conhecimento e reflexão sobre si e sobre as relações sociais estabelecidas com os outros e como o mundo. É um processo constante e dinâmico de interação entre eu-para-si e eu-para-o-outro (BAKHTIN, 2003) a ser construído durante toda a vida.

Os estudos científicos de Dominicé (1988), Josso (2004), Nóvoa (2000), Souza (2006), dentre outros que se dedicam ao tema (auto) biografia e formação, mostram faces dos professores que entrelaçam o pessoal e o profissional, em que cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional, fortalecendo a identidade de cada ser. Daí a importância das narrativas (auto) biográficas para a formação do sujeito e do profissional, uma vez que o processo formativo se encontra no cerne das representações e sentimentos que a pessoa tem sobre si própria,

sobre os outros e sobre o mundo, tendo como referência as experiências vividas ao longo da sua vida.

Falar de si, contar o seu processo de formação a outrem significa revelar os sentidos que o constituem professor e na especificidade de cada história; na multiplicidade das narrativas, é possível tecer um diálogo sobre o que é ser professor e o seus percursos de formação. É importante destacar, que assim como um texto “só tem vida contatando com outro texto (contexto),” (Bakhtin, 2003, p. 401), as narrativas de história de vida só serão instrumento de formação quando sua singularidade for integrada à pluralidade que constitui o processo de formação do professor.

3.6 Início dessa narrativa

Ao longo da vida, vivemos em meio a muitas narrativas, por meio das histórias que ouvimos, conhecemos familiares, lugares, vitórias alcançadas, medos vencidos, desejos a serem realizados. Hoje estudos como os realizados por Bakhtin (2006), Josso (2004), Pineau (1988), dentre outros evidenciam a importância da narrativa na constituição do sujeito.

Mesmo a narrativa sendo algo natural do ser humano, narrar sobre si mesmo não é algo simples, pois é “transformar a vida socioculturalmente programada numa obra inédita a construir,¹⁸ guiada por um aumento de lucidez” (JOSSO, 2004, p. 58). É a vida vivida transformada numa obra de arte pelo ato de narrar, sendo o *eu*, o autor, narrador e personagem principal da obra.

O autor de biografia é aquele outro possível, pelo qual somos mais facilmente possuídos na vida, que está conosco quando nos olhamos no espelho, quando sonhamos com a fama, fazemos planos externos para a vida; é o outro possível, que se infiltrou na nossa consciência e frequentemente dirige os nossos atos, apreciações e visão de nós mesmos ao lado do nosso *eu-para-si*, é o outro na consciência, com quem a vida exterior pode ser suficientemente móvel (a tensa vida interior sob possessão pelo outro é evidentemente impossível; aqui começam o conflito e a luta contra ele pela libertação do meu *eu-para-mim* em toda a sua pureza – a autoinforme-confissão), que, pode, não obstante, tornar-se duplo-impostor se lhe dermos

¹⁸ Grifo da autora

liberdade e sofreremos um revés, mas, em compensação, com quem se pode viver uma vida de modo imediatamente ingênuo, tempestuoso e alegre. (BAKHTIN, 2006, p. 140)

No entrelaçamento ou na luta entre o *eu-para-o outro* e o *eu-para-si*, o sujeito caminha para si mesmo e se revela através dos diferentes gestos de fala.

Os escritos dos gestos de falas sobre si mesmo transformam as experiências vividas em textos que ao serem analisados revelam diferentes modos do *eu* se relacionar com o mundo, com os outros e consigo mesmo. Ao registrar as narrativas, transformando-as em textos, é preciso respeitar regras e convenções que regem a linguagem escrita.

A escrita desta tese foi feita até aqui na primeira pessoa do discurso plural, por reconhecer que cada sujeito se constitui a partir das relações estabelecidas com “outro” e os enunciados são sempre povoados por um entrelaçado de vozes. Nesse sentido, o dizer de uma pessoa não pode ser considerado “propriedade particular” (ORLANDI, 2007, p. 32). Embora tenhamos esse entendimento, ao apresentar as experiências leitoras que marcaram o percurso de formação da pesquisadora, sentimos a necessidade de utilizar nos escritos de falas o pronome eu, neste momento da tese, por se tratar de um texto autobiográfico. Por isso, agora, leitor, permita-me pedir licença para utilizar o tempo verbal em primeira pessoa. Aqui a primeira pessoa do singular será utilizada para o registro de minha narrativa, de minha história de vida.

Venho de uma família de nove filhos, cinco mulheres e quatro homens, sendo eu a caçula. Meu pai, Paulo Espíndola (1926-1980), faleceu muito cedo, com apenas 54 anos, dos quais dez anos foram consumidos pela “doença de coração” que em muitos momentos o deixava nervoso e descontente com o mundo. Homem de personalidade forte, trabalhador incansável, funcionário da antiga Estrada de Ferro Cataguases-Leopoldina, atual Rede Ferroviária. Mesmo a poder de remédios, encarava os problemas da vida de frente e trabalhava sem cessar para sustentar a grande família. No seu discurso diário, sempre muito acalorado, estava presente a importância do compromisso com o trabalho, com os estudos, de ser honesto e responsável. Meu pai lia e escrevia um pouco e era excelente nos cálculos. Com muita convicção, defendia a importância de frequentar a escola, portanto obrigava os

filhos, às vezes usando a força física a cursar “pelo menos o ginásio”. A universidade era algo muito distante, o colegial já estava excelente.

Minha mãe, Maria das Dores Alvim Espíndola é uma guerreira que mal sabe desenhar o nome. Dona de um dinamismo impressionante e uma facilidade incrível para se relacionar com o mundo, sempre esteve ao lado do esposo defendendo, incondicionalmente, as suas crias. Ajudava no orçamento da família fazendo e vendendo colchões de capim. Para a paz no lar, orava com fervor todas as noites.

Morávamos no interior de Minas Gerais, na pequena cidade de Astolfo Dutra. Não tínhamos em casa um ambiente alfabetizador, ou seja, favorável à aprendizagem formal da escrita e da leitura, a qual só era possível na escola. Em casa, aprendíamos outra lição: valorizar a escola. Através das falas do meu pai, só poderíamos “virar gente” através dos estudos. Com muita exaltação, ele sempre nos ensinava com toda convicção: “Através dos estudos, da escola, vocês poderão ser alguém na vida. A melhor herança que posso deixar para vocês são os estudos. Os estudos, ninguém perde.” Passei minha infância ouvindo esse caloroso discurso do meu querido pai. Hoje considero que meu pai assumiu a concepção salvacionista em relação à função da escola, muito presente nos discursos dos políticos e dos educadores a partir da década de 30, a qual relacionava promoção social com o acesso e permanência na escola, pois ele acreditava que a escola era o único caminho para um futuro melhor, menos duro para seus filhos.

Mesmo diariamente ouvindo todo o discurso de meu pai em prol da escola, nunca fui muito dedicada aos estudos e às leituras, meu prazer era correr pelas ruas da pequena cidade, subir em árvores, escalar morros, brincar de professora, de escolinha. Mas o que eu gostava mesmo era das “brincadeiras de menino”, vivia solta pelas ruas, “inventando moda”, como dizia minha mãe. As marcas das peraltices ainda estão presentes nas minhas pernas, nos meus braços, no meu rosto, na minha memória, que hoje sinto prazer em narrar.

Tive meu primeiro contato formal com a escola aos 6 anos de idade, no antigo Jardim de Infância. Era um Colégio Estadual que tinha um “Grupo de Lata” para as crianças com menos de 7 anos. Era conhecido como Grupo de Lata porque

sua estrutura física era de placa de alumínio. Lembro até hoje do calor que fazia dentro das pequenas salas de aulas. O que aliviava a agitação das crianças era um parquinho de ferro que ficava debaixo de uma grande árvore. Ali passávamos grande parte da tarde. Lembro-me da professora Regina Miriam, contando histórias, apresentando as letras e os números, sempre naquele espaço prazeroso. São nuances de minha história que tenho prazer em lembrar.

As histórias lidas eram sempre os clássicos da literatura infantil. A dedicada professora promovia momentos de dramatização da leitura. Como eu era muita tímida, não me recordo da minha participação nas encenações, somente dos meus colegas.

Aos 7 anos, iniciei o antigo Ensino Primário. Em relação às práticas de leitura vivenciadas nessa etapa de minha vida, é como se tivesse dado um salto do Jardim de Infância à 4ª série, pois não me recordo de nenhuma atividade escolar realizada nesse período. É interessante destacar que o nome e a imagem das professoras da 1ª e da 3ª série, eu não me lembro, já da pré-escola, da 2ª série, professora Teteia e da 4ª série, professora Eulália, estão presentes em minha memória.

Na 4ª série, tivemos o prazer de ler o livro “A Ilha Perdida”, da série O Vaga-lume de Maria José Dupré. Foi o livro que marcou a minha infância e o primeiro livro que me lembro ter lido. Recontamos o livro através de encenações; lembro-me como se fosse hoje: a turma foi dividida em grupos e cada grupo ficou com dois ou três capítulos do livro. As apresentações ficaram tão boas que depois apresentamos para o colégio todo. Foi a glória da turma. Minha filha, Marina, quando estava na 5ª série, também leu esse livro por indicação da professora de Português e para minha surpresa, não percebi nenhum entusiasmo pela leitura e nem pela atividade proposta por parte dela.

Considero importante essa observação, pois em minhas lembranças marcantes do período de colegial estão presentes uma prática pedagógica baseada numa concepção conservadora e a atividade proposta pela professora Eulália apresenta uma concepção pedagógica pautada no princípio interacionista.

Lembro dos longos questionários a serem respondidos, a partir de textos lidos; dos extensos conteúdos a serem decorados; das leituras em voz alta como punição para os indisciplinados; a composição com um dos instrumentos de castigo; os testes surpresas como instrumento de represália. E a Matemática? Que sofrimento! Os fatos a serem decorados, as intermináveis contas a serem resolvidas.

A relação entre professores e alunos, na maioria das vezes, era permeada por medo e distância. Essa relação reforçava a minha timidez e a minha insegurança perante as atividades a serem desenvolvidas. Para Mc Laren (1997), respeitar e interagir com as várias linguagens e leituras que emergem nos diversos cantos da escola é um dos modos de fortalecer todos para a luta diária contra as dificuldades encontradas. Meus professores, nessa etapa da minha caminhada estudantil, se limitavam à transmissão de conteúdos programáticos, conforme o planejamento.

No primário, era aquela menina recatada, tímida, que se sentia inferior às colegas de sala de aulas, talvez pela condição financeira. Por só haver na cidade uma escola de Educação Básica estadual e muito boa, as turmas eram formadas por crianças das diferentes classes sociais. Na minha sala de aula, tinha a filha do dentista, do médico, da melhor professora da escola, do fazendeiro e do grande empresário da cidade, a filha do Seu Tati (confesso que até hoje não sei o nome dele), Márcia, a mais inteligente de todas as meninas. Elas eram bonitas, bem tratadas, com um cabelo de dar inveja a qualquer boneca, os cadernos impecáveis, os uniformes perfeitos, tudo nelas e delas era lindo, o melhor.

Neste momento, lembro-me de Barthes (2004) quando afirma que o poder é plural, perpétuo e “está presente nos mecanismos mais sutis da comunicação social: não apenas no Estado, nas classes, nos grupos, mas na moda, nas opiniões, nos espetáculos, jogos, nas relações familiares e até nas forças libertadoras que tentam contestá-lo”. É preciso, portanto, reconhecê-lo e posicionar perante as suas mais diversas formas de exclusão social que encontramos no dia a dia.

Eu, com uniformes e calçados ganhos, os cadernos doados pelo Estado, dentro de uma pasta velha. Os cabelos compridos, (meu pai não deixava cortá-los) e embaraçados, ficava num canto qualquer da sala, escondendo da professora,

morrendo de medo que ela me fizesse alguma pergunta. Ir ao quadro? Nem pensar!. Tinha vergonha da minha letra, a achava simplesmente horrorosa. Havia um pequeno grupo de três colegas mais próximas, com quem fazia meus trabalhos e conversava durante as aulas e o recreio. Nesse período da minha história, não gostava da escola, estudava por obrigação, somente para passar de ano e cumprir as imposições de meu pai.

Dona Natalina foi uma pessoa que marcou minha caminhada pela Educação Básica. Ela era a diretora da escola. Muito brava, temida pelos alunos, uma vez ou outra perguntava pelas minhas irmãs ou pelos meus pais, o que me fazia muito bem. Hoje penso que ela devia conhecer um pouco da nossa luta, meu pai e minha irmã (a 4ª filha) sempre doentes e as dificuldades financeiras. O pouco de atenção recebida da temida diretora me fazia feliz. A postura da diretoria é coerente com a teoria de McLaren (1997, p.248) que propõe uma pedagogia “que tome os problemas e necessidades dos alunos como ponto de partida” que “questione as vozes que emergem de diferentes esferas ou cenários”.

Outros momentos prazerosos que eram sempre vividos com entusiasmo e orgulho por toda a família eram os desfiles do 7 de setembro. Eu e meu irmão Márcio (7º filho) tocávamos na fanfarra da escola. Ele, representando o turno noturno e eu, por 2 anos consecutivos (6ª e 7ª), o turno matutino. Como gostava desses momentos! Meu pai se sentia honrado em ver seus filhos desfilando, homenageando a pátria.

A universidade chegou até nós, quando minha irmã Vera (2ª filha) desafiou o destino estabelecido e foi para Juiz de Fora enfrentar o famigerado vestibular. A fala de meu pai, que até hoje soa em nossos ouvidos foi a seguinte: “Você terá somente uma única oportunidade, se você passar, você fica, se não passar neste vestibular volta para casa e começa a trabalhar, eu não tenho só você de filha.” E para a surpresa, para o orgulho e para o desespero de todos, ela foi aprovada para o curso de Farmácia e Bioquímica. Inicia-se uma nova fase na família Espíndola.

O “aperto” financeiro era compensado com a satisfação de ter conseguido algo extraordinário na família e na cidade: “Mandar uma filha estudar fora, para fazer

uma faculdade”. Motivo de orgulho para todos. Infelizmente, meu pai não viveu o suficiente para ver sua filha formada, “*com o diploma de superior*”. Somente teve o prazer de conduzir, com todo o orgulho, para receber o diploma de colegial 4 de suas filhas, o que já era uma grande realização. Já os filhos, o mais velho cursou aos trancos e barrancos, até a 4ª série do antigo Primário (para a tristeza de meu pai), um até a 8ª série e outro concluiu posteriormente o 2º grau. O mais novo, Célio (8º), fez Letras e hoje é doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia, para orgulho de toda a família.

Em 1980, após ficar dez anos doente meu pai faleceu, e no ano seguinte me mudei para Juiz de Fora. Cursava a 8ª série no colégio particular Viana Júnior, à noite e, durante o dia, trabalhava como balconista. Mesmo tendo na lembrança os discursos acalorados de meu pai sobre a importância da escola para se ter um futuro melhor, continuava não acreditando nessa teoria e continuava a estudar somente para passar de ano.

Ao concluir o ginásio, fiz a opção pelo curso de Magistério, talvez por ser mais fácil e porque também ao concluí-lo, “você sai com uma profissão”, mais uma possibilidade de trabalho. Fiz o curso de Magistério no Colégio Politécnico Pio XII, escola particular com uma proposta tecnicista para a educação. Não me lembro de um livro lido durante o curso, mas recordo muito bem das aulas de Didática nas quais tínhamos que fazer os planos de aulas, usando corretamente os verbos e também dos lindos cartazes a serem confeccionados como: Como está o tempo hoje?; Número de meninos e meninas presentes, Dia da semana, Aniversariantes do mês, Ajudante do dia... Todos muito bem decorados como flores, borboletas, corações, lacinhos.

Aos 18 anos, tive meu primeiro contato com a sala de aula como professora estagiária e a partir de então comecei a me apaixonar pela profissão. Logo percebi que as poucas teorias estudadas não eram suficientes para vencer as dificuldades encontradas ao desempenhar o ofício de professor.

Ao visar conhecimentos para aprimorar a minha prática pedagógica, aos 20 anos ingressei no curso de Pedagogia, no Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora – MG, no turno noturno. Continuava trabalhando durante o dia e estudando

à noite. Confesso que no início do curso tinha pouco entusiasmo, achava os professores chatos, as aulas cansativas com um discurso totalmente fora da realidade vivenciada nas escolas.

No 2º semestre do curso, na disciplina Introdução à Educação, ministrada pela professora Iria, foi solicitada a leitura do livro *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire. Hoje entendo que a leitura do livro e o debate realizado em sala de aula provocou um momento-charneira no meu processo de formação pessoal e profissional. Segundo Josso (1998, p.44), nesses momentos ocorre uma reorientação na maneira de comportar e/ou na maneira de pensar o seu meio ambiente. Tenho esse entendimento por reconhecer que, após conhecer a teoria de Freire, passei a acreditar no poder da educação que o pai, na sua simplicidade, sempre falava. Comecei a compreender que a partir da educação a pessoa tem melhores condições de construir conhecimentos necessários para melhor encarar as dificuldades vivenciadas no dia a dia. Para isso, é preciso reconhecer que mulheres e homens se fazem e se refazem a partir de experiências vividas e dos conhecimentos incorporados.

A partir de então, despertei para os estudos, passei a não mais estudar, apenas para passar e sim, para adquirir conhecimentos sistemáticos, a fim de obter uma formação pessoal e profissional consistente para encarar os desafios diários do ofício de professor. Deixei de ser aquela aluna que se escondia das professoras. Segundo Dominicé (1998, p. 61), “a formação depende do que cada um faz do que os outros quiseram ou não quiseram fazer dele”. Na escola da vida, aprendi a acreditar em mim, a ter segurança, determinação para lutar pelos meus desejos e direitos.

A partir do 3º semestre da graduação, já tinha outra postura em sala de aula, era a porta-voz do grupo nas apresentações dos trabalhos, sempre estava lá na frente, apresentava sem nenhuma inibição o trabalho solicitado. Nem parecia a menina de Astolfo Dutra, assustada, recatada, com vergonha e medo de tudo e de todos.

Considero o despertar para os estudos um fator de extrema importância em minha história de vida, principalmente levando-se em consideração a função

política e social da profissão que escolhi (ou fui escolhida). Os conhecimentos sistemáticos adquiridos proporcionaram segurança e me impulsionaram a buscar novos conhecimentos, o que contribuiu para o meu fortalecimento pessoal e profissional.

Hoje, a partir da minha história, afirmo que se realmente desejamos mudança na educação e na sociedade é questão primordial iniciarmos essa luta pela elevação da autoimagem dos sujeitos e, principalmente dos professores, uma vez que o desempenho de sua função influencia a formação de outros sujeitos.

Em dezembro de 1991, conclui a graduação e uma semana depois da formatura me casei e mudei para o Estado da Bahia, cidade de Teixeira de Freitas. Um mês depois, concorri a uma vaga de coordenadora pedagógica do Grupo Educacional Universitário - Grupo de São Paulo que estava se instalando na região. Fui selecionada para o cargo, no qual permaneci durante 4 anos como coordenadora e 2 anos como diretora pedagógica.

Em 1993, iniciei o curso de pós-graduação *Lato Sensu*, Especialização em Supervisão Escolar, na Fundação Severino Sombra – Vassouras - RJ. Estava mais segura profissionalmente e aproveitava todos os momentos para discutir com os professores as minhas dúvidas e angústias. Meu objetivo realmente era adquirir e aprofundar os meus conhecimentos. Fui incentivada pelas professoras a fazer mestrado, mas por questões particulares não foi possível naquele momento.

Terminei a especialização em janeiro de 1994. Em março do mesmo ano, prestei concurso público para professor da Universidade do Estado da Bahia. E para a nossa alegria, passei em primeiro lugar. Iniciei meus trabalhos na Universidade imbuída de prazer e entusiasmo e confiante para enfrentar os desafios presentes no cotidiano da Educação Superior.

Como se pode perceber, o meu percurso de formação profissional foi todo em instituições privadas e, infelizmente, não foi voltado para uma interação entre a teoria e a prática, e muito menos se percebia a relação entre ensino, pesquisa e extensão, pois enfatizava apenas o ensino. Preocupada com a qualidade da

educação, sentia que as lacunas presentes em minha formação profissional precisavam ser preenchidas.

Imbuída num processo contínuo de aprendizagem, os sentimentos de angústia e satisfação em lecionar no Ensino Superior se entrelaçavam e me impulsionavam para a busca de novos conhecimentos e caminhos diferenciados para ministrar cada disciplina. Aos poucos, sempre que possível, comecei a articular a docência, a pesquisa e a extensão.

No final de 2000, assumi a Coordenação Pedagógica do Programa Rede UNEB 2000, no Município de Alcobaça-BA. Um programa inovador de graduação plena e intensiva em Pedagogia, com duração de dois anos. Diante das tantas indagações da comunidade acadêmica e local, senti a necessidade de investigar várias questões que estavam além dos aspectos legais da formação dos professores e, para tanto, elaborei o projeto de pesquisa – “Mudanças na graduação de Pedagogia: uma análise dos desafios e avanços percebidos pelos alunos”. O objetivo era analisar os alcances e os limites do programa e obter subsídios para uma análise consistente a respeito das inovações propostas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira em relação à formação dos profissionais da educação.

Em 2001, fui selecionada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Franca, quando iniciei no Mestrado em Ciências e Práticas Educativas e levei como proposta o referido projeto de pesquisa. Durante esse ano, dividi meu tempo entre a coordenação do programa (objeto da pesquisa) e o curso de Mestrado. Concluí o curso de mestrado com a defesa pública da dissertação intitulada “Novos caminhos na formação do professor: uma análise sob a ótica dos professores alunos”.

A partir dos estudos realizados no mestrado, passei a acreditar ser importante conhecer o sujeito-professor, a sua história de vida e a ter a certeza de que uma mudança significativa no processo educacional brasileiro só será possível se for pensada e gestada a partir do sujeito-professor.

A partir do reconhecimento aludido, senti desejo de aprimorar meus conhecimentos. Então, participei do processo seletivo do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, curso de doutorado. Para minha satisfação fui selecionada e hoje, com muito orgulho e alegria, sou doutoranda nessa reconhecida instituição.

Alguns desses recortes de minha história de vida fazem parte de uma forma particularizada, de outras tantas famílias brasileiras, de muitos Paulos e muitas Marias, pais que sonham em ver o seu filho formado com melhores condições para se ter um futuro mais digno. Hoje há novas exigências para se ingressar e permanecer no mercado de trabalho, que requerem novos conhecimentos. Atualmente, não basta só o conhecimento acadêmico, é preciso também ter o conhecimento do mundo e de si mesmo para encarar e superar os constantes desafios presentes no cotidiano

Após olhar no espelho do tempo e refletir sobre meu eu para tecer um pouco a respeito da minha história, tenho a certeza da importância da narrativa da história de vida no processo de formação da pessoa. É uma experiência que revela para si e para o outro, suas escolhas, suas ideias, seu modo de relacionar com mundo, o que pode ocasionar uma tomada de consciência do percurso de formação e modificar os ganhos e as perdas da história de vida. (DOMINICÉ, 1998). Nesse sentido, considero que narrar a vida é uma experiência formadora.

Por isso, tenciono oportunizar que professores dos cursos de formação de professores do Departamento de Educação - Campus X – da Universidade do Estado da Bahia narrem suas experiências de leituras. Acredito que o ato de narrar suas experiências leitoras poderá ocasionar uma análise reflexiva sobre o modo como se relaciona e concebe a leitura no fazer pedagógico, que dentre outras funções, deve contribuir para a formação do professor-leitor da Educação Básica. Nessa perspectiva, considero importante este trabalho, uma vez que esses professores, que estão em formação, terão contato direto com a história de vida de centenas de famílias, de meninas e meninos, que assim como meus pais, enxergam na escola, o único caminho para uma vida melhor.

4 CAMINHO METODOLÓGICO

A história de vida é outra maneira de considerar a educação. Já não se trata de aproximar a educação da vida, como nas perspectivas da educação nova ou da pedagogia ativa, mas de considerar a vida como o espaço de educação.
DOMINICÉ (1998, p. 140)

Nas ciências sociais, ainda persiste o debate teórico entre as concepções de pesquisa qualitativa e quantitativa. Entretanto, a partir dos estudos realizados, consideramos que não há dicotomia, mas diferenças e “continuidade entre qualitativo e quantitativo, pois eles se complementam” (MINAYO, 2001, p. 22). Para Macedo (2004, p.70): “O quantitativo pode representar um momento do processo da pesquisa qualitativa, momento que permite, em alguns casos, organizar o problema da investigação”. Para o autor, as diferenças encontram-se na historicidade e na identidade entre sujeito e objeto.

Uma crítica constante à abordagem qualitativa está relacionada ao rigor científico e por isso questiona-se a validade e a relevância da pesquisa realizada. Macedo¹⁹ nos fala que devemos ter “cuidado com trabalhos que escondem as impurezas, os paradoxos, as contradições, as derivas”. É preciso expor as contradições por mais que sejam dolorosas. Ainda de acordo com o autor, é fundamental que o pesquisador reconheça que o “método é uma questão política e não apenas metodológica”.

Para o professor Robert Verhine²⁰, o bom pesquisador deve conhecer as duas abordagens metodológicas e reconhecer com qual se identifica e domina mais, assim terá melhores condições de desenvolver uma pesquisa com rigor científico e ético, com qualidade formal e política. Por qualidade formal entende-se, de acordo com Demo (1995, p.21), que seja a “propriedade lógica, tecnicamente instrumentada, dentro dos ritos acadêmicos usuais” e por qualidade política a que “coloca a questão dos fins, dos conteúdos, da prática histórica. Aponta para a

¹⁹ Aula do dia 27.02.2007 da disciplina Abordagens e Técnicas de Pesquisa em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação – FACED - UFBA.

²⁰ Aula do dia 27.03.2007, da mesma disciplina.

dimensão do cientista social como cidadão, como ator político, que inevitavelmente influencia e é influenciado.”

Na trilha dessas reflexões, consideramos que ambas são de naturezas diferentes, mas não significa que uma exclui a outra, elas podem ou não, ser complementares e também, que não existe a melhor ou a pior. O que define a relevância da pesquisa é o seu rigor científico e o seu compromisso ético e social. O caminho metodológico que sustenta uma pesquisa deve ser definido a partir das experiências vividas, das relações estabelecidas com as teorias estudadas e, principalmente, tendo clareza dos objetivos da pesquisa.

O objetivo principal deste estudo é pesquisar e analisar as experiências leitoras dos professores dos cursos de licenciatura do Departamento de Educação – Campus X – da Universidade do Estado da Bahia e estabelecer relações entre tais experiências, concepções de leitura e processo de formação professor-leitor. No processo de desenvolvimento da pesquisa, são considerados também outros objetivos como:

- Discutir os significados atribuídos às experiências de leitura narradas pelos professores colaboradores;
- Analisar as implicações dos grupos sociais no processo de formação de leitor;
- Identificar e analisar as experiências e as concepções de leituras que marcaram o processo de formação dos professores colaboradores desde a infância até os dias de hoje;
- Verificar até que ponto os professores, na especificidade de sua prática pedagógica, consideram que contribuem para formação de leitores.
- Discutir a abordagem (auto) biográfica como possibilidade de autoformação.

Por acreditamos que as práticas de leituras dos professores dos cursos de licenciatura estão fundamentadas pelos sentidos e significados que impregnam os saberes e processos formativos que se efetivaram (e efetivam) ao longo do percurso de formação pessoal e profissional e diante dos objetivos pretendidos por

este trabalho, a questão central que permeou o desenvolvimento da pesquisa foi: Quais concepções de leitura fazem parte do percurso de formação leitora de professores universitários? Tivemos também como questões norteadoras da pesquisa as seguintes questões: Quais instituições sociais contribuíram de modo significativo para a formação do leitor? Quais os sentidos e significados que os professores universitários atribuem às suas experiências de leitura?

Nossa intenção foi escutar a voz do professor (GOODSON, 2000), suas experiências de leitura, seu processo de constituição de leitor e extrair de suas narrativas considerações que contribuam para uma melhor compreensão dos diversos aspectos da constituição do sujeito-leitor e do modo como os professores universitários se relacionam com o ato de ler.

É pertinente destacar que na concepção (auto) biográfica para narrar as experiências formadoras o sujeito adulto precisa “construir a sua própria formação com base num balanço de vida” (NÓVOA, 1988, p.115), o que pode contribuir para uma reflexão sobre a sua história de vida e do seu percurso de formação, (re) significando contingências e opções feitas ao longo de sua vida. Nesse sentido, por meio da narrativa das histórias de vida o professor colaborador da pesquisa pode apreender um sentido diferenciado das relações sociais presentes no cotidiano.

De acordo com o fenômeno a ser pesquisado e por entender que a pesquisa qualitativa possibilita-nos caminhos diferenciados, os quais nos permitem adentrar com profundidade na complexidade e particularidade do objeto a ser estudado, foi feita a opção pela concepção qualitativa na perspectiva “História de Vida” por consideramos a mais apropriada das abordagens qualitativas para o desenvolvimento de nossa pesquisa. Queiroz define História de Vida como:

o relato de um narrador sobre sua existência através do tempo, tentando reconstruir os acontecimentos que vivenciou e transmitir a experiência que adquiriu. Narrativa linear e individual dos acontecimentos que ele considera significativos, através dela se delineiam as relações com os membros de seu grupo, de sua profissão, de sua camada social, de sua sociedade global, que cabe ao pesquisador desvendar. (1998, p. 20)

Uma História de Vida, para Bosi (2003, p. 69), “não é feita para ser arquivada ou guardada numa gaveta como coisa, mas existe para transformar a

cidade onde ela floresceu”. Para nós, se a abordagem da História de Vida possibilitar uma reflexão sobre si e sobre as condições em que ela foi desenvolvida, acreditamos que a sua função tenha sido cumprida.

Outro aspecto que foi considerado ao optar pela abordagem da História de Vida é a “possibilidade de romper com a linearidade e com a uniformidade presente na história tida com oficial” (MACEDO, 2004, 177). Ao narrarem e refletirem sobre sua história “os atores ignorados e/ou excluídos economicamente e culturalmente adquirem a dignidade e sentido de finalidade ao recordar a própria vida, contribuindo pela valorização da sua ‘linha de vida’ para a formação de outras gerações”. (Idem, p. 177). Nessa mesma perspectiva, Meihy (2002, p.15) considera que a história de vida é um “instrumento eficaz para o estabelecimento de uma ótica diferenciada das informações e análise conferidas pela história oficial, sendo capaz igualmente de possibilitar uma nova visibilidade daquele fenômeno histórico”. A partir da narrativa de uma pessoa se ouve vozes de outras, a voz do senso comum (LE-QUÉAU, 2000), o que pode ocasionar uma compreensão diferenciada dos fatos narrados pela história considerada oficial.

Os trabalhos de pesquisa que utilizam a abordagem (auto) biográfica “revelam modos discursivos construídos pelos sujeitos em suas dimensões sócio-históricas e culturais numa interface entre memória e discursos de si” (SOUZA, 2008, p. 39). Por isso, podem possibilitar uma reflexão de si mesmo e das experiências construídas nas relações com os diferentes grupos sociais, o que permite uma melhor compreensão das singularidades, das tramas e das trajetórias de formação de cada sujeito. Nessa perspectiva, contribuem para que a pessoa tenha melhor consciência de si e da realidade na qual e com a qual está inserida.

Como vimos no capítulo anterior, a narrativa da história de vida é um processo de “caminhar para si” (JOSSO, 2004), no qual a pessoa “se preenche de si mesmo, se obrigando a organizar de modo coerente as lembranças desorganizadas e percepções imediatas” (SPÍNDOLA, 2003, p.122). Mas refletir sobre a própria vida não é fácil, é preciso “se deprender dela, abrir-se, romper com essa implicação, criar um espaço entre” (PINEAU, 2006, p. 53), por isso é algo complexo. É o sujeito mergulhar-se em si mesmo, abarcando a globalidade de toda uma vida, em todos os seus aspectos e dimensões.

Uma estratégia para refletir sobre a vida é narrar sobre a própria vida, é considerar “a vida como um espaço da educação” (DOMINICÉ, 1988, p. 140). Ao narrar um fato, tem-se novamente a oportunidade de refletir sobre aquele momento, o que pode favorecer uma tomada de “consciência da fragilidade das intencionalidades e da inconstância dos desejos” (JOSSO, 2004, p.45), o reconhecimento de si. É o revelar-se para si, contar a sua história para si mesmo, reconhecer as suas qualidades, seus limites, a sua singularidade. Conhecer as fragilidades é o melhor modo de potencializar as qualidades que se têm e traçar estratégias diferenciadas para encarar os desafios que a vida constantemente nos oferece.

O interesse por trabalhos de pesquisa com ênfase na abordagem (auto) biográfica ganha força e visibilidade no Brasil com a realização dos Congressos Internacionais sobre Pesquisas (Auto) Biográficas (CIPA)²¹ e com a criação da Associação Norte e Nordeste das Histórias de Vida em Formação (ANNIHVIF), fundada institucionalmente em 1º de junho de 2007. De acordo com Passegi,

I CIPA realizou em 2004, na PUCRS/Porto Alegre, inaugurando essa iniciativa com 170 trabalhos inscritos; o II CIPA, em 2006, na UNEB/Salvador, acolheu 470 trabalhos, o III CIPA em 2008, na UFRN/Natal, recebeu mais de 750 propostas vindas de diferentes horizontes e países da Europa e das Américas (2008, p. 108).

O tema do I CIPA foi: A aventura (auto) biográfica: teoria e empiria; do II CIPA: Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si; do III CIPA: (Auto) Biografia: formação, territórios e saberes. Segundo Passegi e Souza (2008, p. 16), “o CIPA vem contribuindo para o debate internacional entre pesquisadores que se debruçam sobre a reflexibilidade (auto) biográfica, entendida como a capacidade humana de apreender a vida dando-lhe forma e sentido”. Isso tem favorecido e incentivado a ampliação e a consolidação de grupos de pesquisas²² na área das Ciências Humanas e Sociais, que discutem, teorizam e fertilizam o debate sobre pesquisa (auto) biográfica em nosso país.

21. O CIPA é realizado a cada dois anos.

22. GRAFHO / UNEB (Grupo de Pesquisa Autobiografia Formação História Oral) , GEDOMGE / FEUSP (Grupo de Estudo sobre Docência, Memória e Gênero), GEPIS / UFSM (Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Imaginário Social), GRIFARRS / UFRN (Grupo Interdisciplinar de Pesquisa, Formação, (Auto)Biografia e Representações Sociais) e outros.

Os estudos realizados na esteira da concepção da História de Vida têm instigado a utilização de “Biografias Educativas” nos cursos de formação de professores²³. Biografias Educativas “não é uma narrativa de vida, tal como resultaria da narração de uma história de vida considerada na sua globalidade” (JOSSO, 1988, p. 39), mas uma narrativa direcionada para acontecimentos e temas que estão relacionados ao percurso de formação. Para Chené,

Teoricamente, a narrativa leva à compreensão do percurso da formação. Na prática, permite igualmente que o formador encontre o projeto de ser e se forme através da fragilidade das figuras que toma no tempo da narração, e se reaproprie do julgamento de competência que faz sobre si próprio. (1998, p. 96)

As narrativas de formação se constituem em espaços sociais coletivos e individualizados em meio a conflitos e debates. É um intenso diálogo interno que permite a confissão de si para si mesmo (BAKHTIN, 2006). Esse diálogo propicia o reconhecimento da singularidade constituída na multiplicidade das relações sociais, do seu modo de ser, de encarar e viver a vida.

Na abordagem (auto) biográfica, a formação é considerada uma prática dialógica, o “formador torna possível que o autor da formação seja também autor de um discurso sobre a sua formação, este último terá acesso, pela sua palavra, ao sentido que dá à sua formação e, mais ainda, a si próprio. (CHENÉ, 1988, p. 90). Além de potencializar o processo de formação, essa prática representa uma possibilidade da superação da fragmentação entre as teorias estudadas e o sujeito em formação, prática que durante anos assolou os cursos de formação de professores, que consideravam a escola como um espaço exclusivamente pedagógico, sem relação com as histórias de vida das pessoas envolvidas no processo educacional.

4.1 Escolha dos professores colaboradores

O primeiro critério estabelecido na escolha dos colaboradores foi que o professor colaborador deveria estar atuando como professor de um dos cursos de

²³ Podemos citar, por exemplo, os trabalhos desenvolvidos por Abrahão (2006), Passegi (2008), Souza (2006), dentre outros.

formação de professores da Educação Básica, do Departamento de Educação - Campus X - da Universidade de Estado da Bahia (UNEB) e pertencer ao quadro de professores efetivos da instituição.

Nossa opção pelo Ensino Superior se justifica por considerar que durante as últimas décadas foi produzido muito saber científico a respeito da história de vida e formação de professores, entretanto têm se dedicado maior atenção aos professores da Educação Básica. Quando se referem ao Ensino Superior, os estudos são relacionados aos alunos em formação. Portanto, podemos encontrar diversas pesquisas que se debruçaram sobre as histórias de vida e o processo de formação dos professores da Educação Básica, mas o fazer pedagógico na Educação Superior e seus atores ainda representam um amplo campo a ser pesquisado, principalmente no que se refere à leitura dos professores universitários. Essa afirmação foi feita após atenta consulta ao Banco de Dados da Capes em relação às dissertações e teses defendidas a partir do ano 1987 até 2008²⁴ e aos Anais do CIPA I, II e III e das edições do COLE (Congresso de Leitura do Brasil).

O aumento significativo dos trabalhos sobre leitura ancorados na abordagem da história de vida tem apresentado importantes contribuições para o conhecimento do processo de formação de leitores e de práticas leitoras, trazendo para os debates informações antes desvalorizadas como, por exemplo, os modos como o professor se relaciona com a leitura. Dentre os diversos trabalhos que articulam história de vida e leitura, temas focalizados pela pesquisa, optamos em destacar apenas dois, os quais tomamos como referência.

O primeiro refere-se à tese de doutorado de Ana Alcídia de Araújo Moraes, intitulada História de leitura em narrativa de professores: uma alternativa de formação realizada no ano 1999. O trabalho se inscreve no entrecruzamento de três eixos temáticos: leitura, formação de professores e narrativas de formação. A pesquisa foi desenvolvida com quatro professoras da cidade de Parintins-AM, com o objetivo de dar visibilidade às suas histórias de leitura, procurando reconhecer as práticas e as representações de leitura que as constituíram como leitoras. A pesquisa se configura como contrapalavras aos discursos que representam os professores como não-leitores. (MORAES, 2000)

²⁴ Ver anexo 3, página 265

O segundo trata-se da tese de doutorado desenvolvida por Ana Lúcia Guedes Pinto - Rememorando trajetórias da professora-alfabetizadora: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação de profissionais, no ano de 2000. A autora teve como proposta a reconstrução da memória das práticas de leituras cotidianas de um grupo de dez professoras-alfabetizadoras da rede pública de ensino do município de Campinas, SP, procurando situar à problemática da constituição da professora-leitora no âmbito do debate sobre a relação entre os cursos de formação de professoras e a prática de leitura. Por meio da pesquisa, tornam-se visíveis modos e gestos de ler bastante criativos e inventivos, que apontam para práticas de leitura singulares, revelando uma pluralidade de leitoras. A pesquisa demonstra o quanto é importante pensarmos a formação de leitores, a assunção das diversidades da vivência de leituras (GUEDES-PINTO, 2002).

Os estudos provocam questionamentos e reflexões a respeito da leitura como uma prática sociocultural e revelam o quanto é fecundo pensarmos a formação de leitores da diversidade das vivências leitoras de cada um.

Um critério fundamental para participar de uma pesquisa com abordagem da História de Vida é ter desejo de narrar a sua história. É fundamental que o sujeito esteja propenso a uma aproximação com o outro, sendo que este passará a conhecer e a interagir com a sua história. Portanto, é primordial que exista entre a pesquisadora e os narradores uma relação pautada em confiança e respeito.

4.2 Apresentação dos narradores

Segundo Meihy (2007, p.29), “calibrar o número de entrevistados com o alcance do projeto é quase uma arte”. Na tentativa de concretizar os objetivos propostos para pesquisa, buscou-se adequar o número de sujeitos entrevistados para se obter uma maior representatividade da realidade estudada. O corpo docente do departamento, na época da pesquisa, era composto por setenta e seis professores, sendo cinquenta e cinco efetivos e vinte e um entre contratados e visitantes.

A pesquisa conta com a participação de nove professores, do Departamento de Educação - Campus X – da Universidade do Estado da Bahia, todos professores efetivos da universidade, sendo que três são do sexo masculino e seis do sexo feminino; todos atuam²⁵ na formação de docentes naquele campus. A escolha dos participantes deu-se, inicialmente, dentre aqueles que manifestaram o desejo em participar da pesquisa, após apresentação do projeto em uma reunião com os professores do Departamento de Educação, no Campus X da Universidade do Estado da Bahia. Esse é um fator muito importante, uma vez que passaremos a conhecer as suas histórias através de suas narrativas, então é preciso ter desejo de se abrir e de se mostrar para os outros.

Em relação à idade, três encontram-se com a idade acima de 60 anos, dois entre 50 e 55 anos, uma com 49 anos, dois entre 40 e 45 anos e uma com menos de 40 anos. Com base nos estudos de Pineau (1988), a formação do adulto é feita em ciclos, por isso consideramos que a idade dos participantes seja um importante elemento para compreensão das narrativas de experiências leitoras de cada um.

Todos os professores sujeitos desta pesquisa atuam nos cursos de formação de professores para a educação básica, sendo um do curso de graduação em Biologia, dois do curso de graduação em Matemática, dois professores do curso de graduação em Letras e quatro do curso de graduação em Pedagogia. Quanto à formação desses professores: quatro são graduados em Pedagogia, um em Letras, um em Matemática, um em Psicologia, um em Ciências Biológicas e Veterinária, uma em Arquitetura.

Lembramos que um dos critérios de escolha para a participação é estar atuando como professor em um dos cursos de formação de professores. Entretanto, não foi estabelecida uma restrição em relação à graduação do participante. O importante é que todos estejam devidamente habilitados para atuarem nos devidos cursos. A diversidade na formação inicial dos professores entrevistados pode contribuir para que se perceba a influência da área de formação na constituição do

²⁵ Exceto o professor Isaú que durante o desenvolvimento da pesquisa, depois da realização da entrevista, se aposentou. Após algumas reflexões, consideramos pertinente continuarmos com o professor no grupo de professores colaboradores que compõem o corpus desta pesquisa.

leitor. Consideramos interessante a diversidade de curso em que atuam, mas não foi critério no momento da escolha dos participantes.

Em relação ao grau de escolaridade dos sujeitos envolvidos, quatro são mestres, uma é doutora, dois estão cursando doutorado e dois tem especialização. Essa escolha se deu de forma aleatória.

Em relação ao tempo de exercício do magistério no Ensino Superior, quatro professores colaboradores estão entre cinco e nove anos, dois entre dez anos e quatorze anos e quatro professores colaboradores com mais de 25 anos. Vale ressaltar que o fator tempo no exercício da função não foi considerado no momento da escolha dos participantes, mas por considerar que o desenvolvimento de uma carreira profissional é um processo importante na história vida de cada um, (Huberman, 2000), essas informações serão consideradas importantes no momento da análise das informações.

Os professores colaboradores concederam por meio de autorização escrita, a divulgação de suas entrevistas narrativas bem como os seus nomes. Diante da autorização, apresentaremos os nomes dos nove professores que participam deste estudo, por ordem alfabética: Célia Rosangela Dantas Dórea, Guilhermina Eliza Bessa da Costa, Isaú Hormínio de Matos, Jorge Luiz Fortuna, Josinéa Amparo R. Cristal, Maria Jucilene Lima Ferreira, Marli Neri da Silva, Nelcida Cearom, Solon Gomes de Sousa.

É importante destacar a disponibilidade, a vontade de colaborar dos professores durante o processo da coleta das narrativas, o que contradiz a ideia de que o professor do Ensino Superior não gosta de participar de pesquisas que revelam um pouco de si e do seu modo perceber o mundo. Os professores que participaram deste estudo demonstraram interesse e prazer em narrar suas histórias de leituras para uma pesquisa de doutorado e, posteriormente, para as demais pessoas.

4.3 Coleta das narrativas

Para a coleta das narrativas, foi utilizado como recurso metodológico a entrevista narrativa e o caderno de campo, recursos que nos permitiram melhor conhecer e interagir com as narrativas de experiências leitoras dos professores colaboradores.

4.3.1 Caderno de campo

O caderno de campo é um importante recurso para o desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa. Após cada entrevista narrativa foram registradas as observações, as interpretações e o modo como foram estabelecidas as relações antes, durante e depois da entrevista narrativa. Foram registrados elementos importantes como: a disponibilidade do professor colaborador para realização da entrevista, o modo como a pesquisadora foi recebida pelo professor-colaborador, as variações da entonação da voz durante a entrevista (mudanças que sinalizavam tristeza, saudades, entusiasmo, alegria e outros sentimentos), gestos e expressões corporais. As anotações forneceram elementos significativos que em muito contribuíram para a interpretação dos escritos das narrativas e também permitiu compreender melhor as experiências vivenciadas durante o processo da pesquisa.

4.3.2 Entrevista narrativa

A entrevista presente na perspectiva da pesquisa qualitativa é sempre uma interação entre sujeitos, portanto, é sempre uma prática social determinada por contextos sócio-históricos e políticos. É um importante instrumento “facilitador de abertura, de ampliação e aprofundamento da comunicação” (MINAYO, 1999, p. 107), entre o pesquisador e os colaboradores da pesquisa. A entrevista é “um encontro ou série de encontros, face a face entre um pesquisador e atores, visando à compreensão das perspectivas das pessoas entrevistadas sobre sua vida, suas experiências, expressas na sua linguagem própria” (MACEDO, 2004, p. 165-166). Portanto, é um encontro de pessoas com diferentes histórias de vidas, mas que

naquele momento, apenas uma irá narrar a sua história movida por razão e emoção, confiando ao outro suas lembranças, seus sentimentos, seus sonhos e conquistas.

Já que a entrevista é uma relação social entre pessoas, então como toda relação social ela tem “suas convenções próprias cuja violação pode destruí-la” (THOMPSON, 2002, p. 271). Entre as convenções, destacamos a relação entre pesquisadora e colaboradores, que deve ser pautada em respeito e confiança. A sutileza, a delicadeza no encaminhamento da entrevista por parte da entrevistadora, devem ser presença constante. Para Teixeira e Pádua (2006), a delicadeza é bem maior e a exigência primeira das entrevistas em todas as suas modalidades.

A pesquisadora deve demonstrar interesse, compreensão e simpatia pela história contada e estar atenta a todos os signos não linguísticos presentes nas narrativas (PECHEUX, 1997). Devemos lembrar que, na narrativa, os gestos, o silêncio, uma fala interrompida podem ser tão reveladores quanto às palavras ditas. Por isso, mais uma vez, destacamos a sutileza e a atenção da entrevistadora, pois um silêncio interrompido por uma pergunta fora do contexto pode romper a rítmica da narrativa e comprometer toda a entrevista.

A partir das considerações acima mencionadas, percebemos que realizar uma entrevista não é algo simples, é preciso ter habilidades. Entre as habilidades necessárias, Thompson (2002, p. 254) destaca a “disposição para ficar calado e escutar”, pois, segundo o autor, quanto menos a narração for moldada por perguntas do entrevistador, melhor será.

A flexibilidade por parte do entrevistador também é citada por Thompson (1992) e para Laville e Dionne (1999, p. 189), a flexibilidade “possibilita um contato mais íntimo entre entrevistado e entrevistador, favorecendo assim a exploração em profundidade de seus saberes, bem como suas representações, de suas crenças e valores.” No mesmo sentido, Thiollent (1982, p. 86) diz que “o entrevistador se mantém em uma ‘situação flutuante’ que permite estimular o entrevistado a explorar o seu universo cultural, sem questionamento forçado”.

Foi utilizado como recurso metodológico, dentre as modalidades de entrevista, a entrevista narrativa por considerarmos que a narrativa “expressa formas

como os seres humanos vivem o mundo através de suas histórias pessoais, sociais e coletivas (SOUZA, 2008, p. 89). Assim, pela narrativa, o sujeito não só relata a sua história de vida, mas tem oportunidade de refletir sobre ela enquanto a narra, o que pode possibilitar uma melhor compreensão das relações sociais estabelecidas ao longo de sua existência.

De acordo com Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 95), a entrevista narrativa se utiliza de um “tipo específico de comunicação cotidiana, o contar e escutar história”. O contar história, segundo os autores, “segue um esquema autogerador com três principais características: 1. textura detalhada (necessidade de dar informações detalhadas a fim de dar conta, razoavelmente, da transição entre um acontecimento e outro); 2. fixação da relevância (o contador de história narra aqueles aspectos do acontecimento que são relevantes, de acordo com sua perspectiva de mundo); 3. fechamento da Gestalt (um acontecimento central mencionado na narrativa tem que ser contado em sua totalidade, com um começo, meio e fim). Para esses autores, o esquema de narração supera o esquema de pergunta-resposta presente na maioria das entrevistas.

As entrevistas narrativas revelam as diversas perspectivas dos informantes sobre acontecimentos e sobre si mesmos, enquanto que perguntas padronizadas nos possibilitam fazer comparações diretas percorrendo várias entrevistas sobre o mesmo assunto (Jovchelovitch e Bauer, 2002, p. 103).

Nas entrevistas narrativas, o narrador se coloca em movimento que flui entre o passado e o presente, o que possibilita um caminhar para si. (JOSSO, 2006). Assim, o narrador imprime a sua marca na narrativa “com a mão do oleiro na argila do vaso” (BENJAMIN, 1994, p. 205). É também um momento de pausa, para uma reflexão sobre si, que possibilita ressignificar experiências vividas e melhor compreender o presente. Nesse momento, mais uma vez, destacamos a importância da delicadeza e cumplicidade entre os sujeitos que fazem parte da entrevista narrativa. “A cumplicidade se refere ao reconhecimento do território do/a outro/a, de sua verdade de vida, o que não significa a dita neutralidade ou imparcialidade do/a pesquisador/a.” (TEIXEIRA e PÁDUA, 2006).

Partindo dessas concepções teóricas apresentadas e mediante nossos propósitos e objetivos da pesquisa, reafirmamos nossa opção pela entrevista

narrativa²⁶ por considerá-la a mais apropriada para o nosso objeto de estudo. Isto se deve ao fato de que a entrevista narrativa permite ao professor colaborador conduzir o ritmo da narração, já que “quem decide o que vai relatar é o narrador, diante do qual o pesquisador deve se conservar tanto quanto possível, silencioso” (QUEIROZ, 1988, p. 21). Assim, entendemos que ele terá melhores condições de lembrar e contar as experiências de leitura que marcaram seus percursos de vida, de formação pessoal e profissional.

As entrevistas foram planejadas cuidadosamente, lembrando que não há uma estruturação fechada dos discursos e agendadas de acordo a disponibilidade de cada um dos entrevistados. Houve um cuidado em escolher um local adequado, um ambiente tranquilo que possibilitou o fluir das narrativas, o que evitou interrupções e atropelos. As entrevistas das professoras Guilhermina, Josinéa e do professor Solon foram realizadas no auditório do Campus X no período da tarde. A da professora Jucilene na sala do Núcleo de Pesquisa e Extensão do Campus X no final da tarde. A entrevista com o professor Jorge aconteceu no Laboratório de Microbiologia, do Curso de Ciências Biológicas, do Campus X pela manhã. A entrevista do professor Isaú foi realizada na sala dos professores do Campus X ela manhã, no período de recesso das aulas. A professora Nelcida concedeu a sua entrevista em sala de aula x pela manhã. Já a entrevista na professora Marli foi realizada em sua residência à tarde. A entrevista da Professora Célia aconteceu na casa da pesquisadora pela manhã.

As entrevistas foram gravadas e à medida que foram acontecendo, elas foram transcritas pela própria pesquisadora, por compartilhar com a ideia de Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 106)

A transcrição por mais cansativa que seja, é útil para se ter uma boa apreensão do material, e por mais monótono que o processo de transcrição possa ser, ele propicia um fluxo de ideias para interpretar o texto. É fortemente recomendado que os pesquisadores façam eles próprios ao menos algumas transcrições, sendo que este é concretamente o primeiro passo da análise.

²⁶ Anexo 1 – Roteiro da Entrevista Narrativa – página 265

A transcrição ocasionou uma maior aproximação das narrativas dos professores, o que gerou algumas pistas e opiniões provisórias que em muito contribuíram no momento da análise posterior.

Após concluir a transcrição, a narrativa foi enviada para o professor colaborador a fim de socializar o trabalho realizado. O objetivo também era oportunizar o conhecimento da escrita de sua fala, promover um momento íntimo de reflexão sobre a sua história e obter também a apreciação da transcrição feita pela pesquisadora. É importante destacar que foi dado ao professor colaborador a liberdade de realizar alterações na transcrição de acordo com o seu entendimento. Mesmo diante dessa flexibilidade, nenhum professor realizou alterações significativas no texto, apenas pequenas alterações na organização do texto escrito. Três professores não deram um retorno da narrativa transcrita à pesquisadora, apenas confirmaram a autorização²⁷ do uso das mesmas na pesquisa.

Em Análise de Discurso, o corpus é instável e provisório (ORLANDI, 2003). A exaustividade é “considerada em relação aos objetivos e à temática e não em relação ao material linguístico empírico (textos) em si, em sua extensão” (ORLANDI, 2003, p. 10). As entrevistas narrativas realizadas possibilitaram atingir um leque amplo e diversificado de significados que permitiu produzir um modo de conhecimento sobre as histórias de leituras dos professores e suas implicações na constituição do professor-leitor que atua nos cursos de formação de professores da Educação Básica.

4.4 Análise interpretativa dos registros das narrativas

Os escritos de fala resultantes das entrevistas narrativas foram interpretados a partir da teoria da Análise de Discurso (AD). Optamos pela AD por considerar o homem na sua história, portanto interpreta os processos e as condições de produção da linguagem, visando fazer compreender como os objetos simbólicos produzem sentidos. E também por:

²⁷ Anexo 2 – Modelo da autorização – página 264

“não trabalhar a língua enquanto um sistema abstrato, mas a língua no mundo, com maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas, seja enquanto sujeitos, seja enquanto membros de uma determinada forma de sociedade” (ORLANDI, 2007, p.16).

A Análise de Discurso está pautada na confluência de três campos de conhecimento: Psicanálise, Linguística e Marxismo e “considera que o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia, para que se produza o dizer” (ORLANDI, 2007, p. 46). Seu objetivo básico é:

realizar uma reflexão geral sobre as condições de produção e apreensão da significação de textos produzidos no mais diferentes campos: religioso, filosófico, jurídico e sociopolítico. Ela visa a compreender o modo de funcionamento, os princípios de organização e as formas de produção social do sentido. (MINAYO, 2000, p. 211)

Em suma, visa compreender “como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância para e por sujeitos. Essa compreensão implica em explicitar como o texto organiza os gestos de interpretação que relacionam sujeito e sentido”. (ORLANDI, 2007, p. 27).

Segundo Pêcheux (1997, p. 77), “um discurso é sempre produzido a partir das Condições de Produção dadas”, que compreendem os sujeitos, suas memórias e a situação vivida. Essas condições são definidas no entrecruzamento e acordo entre diversos fatores. Para melhor compreensão da AD e devido a sua importância no momento da análise, apresentaremos os principais fatores presentes na produção do discurso, com base em Orlandi (2007,1993) e Pecheux (1997).

- O contexto imediato (circunstâncias da enunciação - a situação) e contexto amplo (inclui o contexto sócio-histórico, ideológico)
- A memória que é considerada na AD como interdiscurso ou memória discursiva, o “já dito”. “O interdiscurso é todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos” (ORLANDI, 2007, p. 33). Lembremos a ideia de Bakhtin (2006): um discurso é sempre atravessado por vozes dos outros.
- O intradiscurso, que é o que está sendo dito no momento da situação, em virtude das condições dadas.

- Relação de sentidos – “os sentidos resultam de relações: um discurso aponta para outros que o sustentam, assim como para dizeres futuros” (ORLANDI, 2007, p. 39). Assim não há discurso isolado, “todo discurso se delinea na relação com outros: dizeres presentes e dizeres que se alojam na memória”. (Idem, id, 43)
- Mecanismo de antecipação - “todo sujeito tem a capacidade de experimentar, ou melhor, de colocar-se no lugar em que seu interlocutor ‘ouve’ sua palavras. (ORLANDI, 2007, 39). Para Pêcheux (1997, 82), o que funciona “nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar de A e B se atribuem cada um a *si* e ao *outro*, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro”. O imaginário faz parte da linguagem.
- Relação de forças - o lugar que o sujeito ocupa nos grupos sociais é constitutivo do seu discurso. As diferentes posições sociais ocupadas pelo sujeito constituem seus dizeres e seus silenciamentos (ORLANDI, 2007).

Podemos afirmar que na AD o sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas, então os sentidos são sempre determinados ideologicamente e “todo discurso é referidor: dialoga com outros discurso; é também referido: produz sempre no interior de instituições e grupos que determinam quem fala, o que e como fala e em que momento (ORLANDI, 2007, p. 15).

Como foi a Análise de Discurso que nos orientou no momento da análise das narrativas, não analisamos apenas o que estava dito nas palavras, mas também o que estava evidenciado nas entrelinhas dos discursos e nos “signos não linguísticos” (PECHEUX, 1997, p.78); como os gestos, sons, expressões. Assim tivemos melhores condições de conhecer os modos singulares e diferenciados que constituem as experiências de leituras dos professores e de estabelecer relações com concepções de leitura e formação do professor-leitor.

Terminadas as transcrições, nos encontramos diante dos textos para análise. A Análise de Discurso considera o texto como unidade de análise, unidade complexa de significações. “O texto é um conjunto de relações significativas individualizadas em uma unidade discursiva. Essa individualização de relações significativas é que constitui a especificidade, o ineditismo de cada texto enquanto acontecimento discursivo (ORLANDI, 2003, p.11). É sobre o texto, resultado de atividade discursiva, que nos debruçamos para encontrar, analisar e interpretar em sua superfície os modos singulares e diferenciados em que cada um se constitui leitor. É importante ressaltar que a Análise de Discurso não tem em mente o texto todo, mas “são os recortes que nos interessam, colocando em relação textos diferentes e que nos mostram propriedades importantes em relação ao tema de nossa pesquisa, na medida em que indicam características dos processos de significação” (ORLANDI, idem).

Após várias leituras, iniciamos os gestos de interpretação. Interpretar faz parte do ser humano, uma vez que o dizer é sempre passível de interpretação. O ser humano interpreta por filiação de sentidos, “inscrevendo-se nesta ou naquela formação discursiva, em um processo que é um processo de identificação: ao fazer sentido, o sujeito se reconhece em seu gesto de interpretação (ORLANDI, 2003, p. 19). Assim, cada gesto de interpretação tem a sua historicidade. Os nossos gestos de interpretação sobre as narrativas de experiências leitoras dos professores colaboradores foram tecidos a partir da nossa historicidade, dos referenciais teóricos que fundamentam a pesquisa, todo entrelaçado com compromisso ético e rigor científico.

Uma vez familiarizada com a narrativa de cada professor colaborador, foi iniciado o processo de codificação do corpus da pesquisa, o qual implicou realçar as falas de acordo com o tema e com os objetivos da pesquisa. As várias leituras e o entrecruzamento dos escritos das narrativas permitiram a construção de unidades temáticas de análise. Isso foi possível porque segundo Ferrarotti (1988, p. 26),

Todas as narrações autobiográficas relatam, segundo corte horizontal ou vertical, uma práxis humana. [...] Uma vida é uma práxis que se apropria das relações sociais (as estruturas sociais), interiorizando-as e voltando a traduzi-las em estruturas psicológicas, por meio de sua atividade desestruturante-reestruturante. Toda vida humana se revela, até nos seus aspectos menos generalizáveis,

como a síntese vertical de uma história social. Todo o comportamento ou ato individual nos parece, até nas formas mais únicas, a síntese horizontal de estrutura social.

A análise horizontal dos escritos de falas nos possibilitou analisar e interpretar o contexto social de cada um, não esquecendo que o homem é um ser universal e singular.

Depois de repetidas leituras e do entrecruzamento das falas, as unidades temáticas foram constituídas tendo sempre em foco o objetivo geral da tese: conhecer e analisar as experiências de leituras dos professores dos cursos de licenciatura do Departamento de Educação – Campus X – Universidade do Estado da Bahia, estabelecendo relações entre tais experiências, concepções de leitura e processo de constituição do leitor. Já nas primeiras leituras, foi percebido que as narrativas, mesmo heterogêneas por natureza, se estruturavam a partir dos ciclos da vida e de uma referência cronológica (PINEAU, 2003). Os ciclos da vida se associam a uma sequência mais ou menos ordenada dos movimentos polissêmicos da vida.

Como vimos no primeiro capítulo, o homem como ser histórico se encontra em constante processo de formação, assim cada ser humano tem o seu ritmo de desenvolvimento e características próprias. Esse processo se efetiva na interação entre sujeitos e o meio em que se desenvolvem. Entretanto, mesmo reconhecendo a singularidade de cada ser humano, alguns pesquisadores como Piaget, Vigotski, Henri Wallon e outros desenvolveram e apresentaram teorias sobre as fases do desenvolvimento humano. Compartilharmos da teoria que considera que apesar das diferenças, o processo de desenvolvimento de toda a pessoa é marcado por determinadas fases. O período de cada fase vai depender dos critérios estabelecidos para se considerar o seu início e seu fim. A idade não pode ser considerada como o único ou o mais importante critério de avaliação para determinar o período de cada fase, deve analisar também as dimensões sociais da maturidade do sujeito.

As unidades de temáticas foram constituídas tendo como referência as fases de desenvolvimento do ser humano, que são:

1. Infância: as primeiras leituras.

2. Adolescência: leituras obrigatórias.
3. Idade Adulta: leitura e formação profissional
4. O leitor hoje

Em cada unidade temática, foram objeto de destaque as pessoas lembradas, as instituições sociais e as práticas de leitura experimentadas em cada instituição, a diversidade de leituras, o gosto de leitura de cada um e a leitura realizada no dia a dia, como também as práticas e concepções de leituras utilizadas no fazer pedagógico dos professores colaboradores. As análises interpretativas apresentadas nas unidades temáticas revelam os sentidos atribuídos à experiência leitora vivida pelos professores colaboradores em uma determinada fase da vida.

Diante do vasto e rico material, um sentimento de alegria, responsabilidade e agradecimento aos professores pela confiança em narrar suas histórias de leitura para realização deste estudo. Neste momento, lembramos do discurso do professor Roberto Sidney: “A neutralidade do pesquisador não existe. A interpretação é um ato de negociação extremamente tenso, é um processo de negociação de culturas. É preciso ter ética e rigor científico” (MACEDO, 2007)²⁸. Foi com esse sentimento que continuamos a análise interpretativa das narrativas que serão apresentadas no capítulo a seguir.

²⁸ Aula ministrada pelo professor Roberto Sidney Macedo do dia 29.05.2007, disciplina Abordagens e Técnicas de Pesquisa em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação – FACED - UFBA.

5 NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIAS LEITORAS: FIOS EM TECIDOS

Os seres humanos, feitos a imagem de Deus,
também são livros a serem lidos.
Manguel (1997, p.197)

5.1 Tempos e instâncias

O percurso de formação leitora de cada professor colaborador é marcado pelo entrelaçamento de diversas variáveis, entretanto, mesmo na singularidade de cada percurso, foi possível perceber que na fala dos professores, família, escola e igreja foram sendo objeto de consideração, o que nos permitiu separar as instâncias de formação em unidades temáticas. Por isso, as unidades temáticas foram tecidas e organizadas tendo como referência essas instituições. A análise das narrativas das experiências leitoras dos professores colaboradores permite compreender melhor que existem diversas e diferentes maneiras de se constituir leitor e a importância das instituições sociais no percurso de constituição do leitor.

Em cada fase do percurso, as instituições sociais, família, escola e igreja com maior ou menor grau de intensidade, sempre deixam marcas nas histórias de leituras da pessoa e são espaços sociais importantes para constituição das subjetividades, do modo de ver, analisar e interagir com mundo. A singularidade e pluralidade das narrativas apresentadas nas unidades temáticas nos fornecem importantes pistas sobre a constituição do sujeito-leitor, como veremos a seguir.

5.1.1 Infância: primeiras leituras

Mesmo reconhecendo que o desenvolvimento humano é um processo contínuo, muitos pesquisadores consideram a fase da infância do nascimento até os 12 anos. Até o século XVII, ainda não havia a ideia do que era ser uma criança, como concebemos hoje, “um ser que tem necessidades, interesses, motivos e modos de pensar específicos” (FONTANA, 1997, p. 06). As crianças eram consideradas adultos em miniaturas. A partir do século XVIII, o filósofo Rousseau e

Pestalozzi sinalizaram que a mente da criança opera de modo diferente da mente do adulto (CAMBI, 1999). Foi no início do século XX que se intensificaram as pesquisas sobre o comportamento infantil. Estudos como os de John Watson (1878-1958), Piaget (1896-1980) e Lev Vigotski (1896- 1934), dentre outros conhecimentos importantes, revelaram que “as relações que se estabelecem entre a criança e o mundo circundante são, por natureza, relações sociais, pois é precisamente a sociedade que constitui a condição real, primária, de sua vida, determinando tanto o seu conteúdo como sua motivação” (LEONTIEV, 2006, p. 82). Hoje a infância é considerada uma fase importante na constituição do ser humano. Reconhece-se que as experiências vivenciadas nessa fase marcam, de modo significativo, o processo de constituição da identidade do adulto.

A família é a primeira e a principal instituição social em que a criança estabelece interações sociais que influenciam e determinam o processo de formação, o seu percurso de vida. Devido a sua importância no processo de constituição do sujeito, a “família de origem é sempre largamente evocada” nos relatos de história de vida e formação (DOMINICÉ, 1988, p. 56).

5.1.1.1 Família: multiplicidade de leituras

Nas narrativas dos professores que colaboraram com esta tese, a família é uma presença marcante, também pelo fato de que a formação leitora começa no início da infância, sendo a família a primeira instituição a participar desse processo. A importância dos familiares na constituição do leitor é amplamente estudada e discutida por professores e especialistas. Alguns defendem a teoria de que a família é um espaço privilegiado para estimular e fortalecer nas crianças o interesse pela leitura, uma vez que é no seio da família que a criança inicia a interação com os diferentes tipos de linguagens.

Segundo Vigotski (2005), o crescimento intelectual da criança depende de seu domínio das diversas formas de linguagem presentes no seu meio. É à família que compete o primeiro contato com as mais diversas formas de linguagem, a leitura e interpretação das mesmas. Há um consenso entre os professores da Educação

Básica que o descuido familiar com essas leituras dificulta, principalmente, o início do processo de formação do leitor.

Como veremos nos relatos a seguir, as famílias dos professores, de modo inconsciente ou não, promoviam intensos momentos com outras formas de linguagens e leituras. Todos os professores ao narrarem esses momentos expressaram em seus gestos de fala alegria e satisfação por terem vivenciado tais experiências.

Minha mãe e minhas avós liam histórias para mim. Meu pai cobrava mais que lia. A minha avó paterna tinha pouca leitura e me contava histórias sem livro e eu confesso que me lembro mais das histórias que a minha contava sem livros do que as que minha avó contava com livros. (professora Guilhermina)

O grande contador de histórias era o pai, mãe basicamente não contava história. Ela contava a história da vida dela, que era uma dificuldade grande. Mas, o meu pai contava histórias de cordéis. Tinha vizinhos que contavam muitas histórias, muitas mentiras... (risos). E vô era um grande historiador! Ele sabia tocar viola, ele sabia muitas histórias... inventava muitas histórias. (professor Solon)

Ainda focalizando o texto oral, eu fui criada com a minha avó e ela dizia muitos provérbios populares. Toda vida, até hoje, eu sempre que tenho um espaço, eu me lembro desses provérbios. Foi um ensinamento para mim até hoje! Tem uns meio preconceituosos... mas tem uns bastantes interessantes que ensinam para a gente a esperar, a ter paciência, a agir em determinadas situações. Eu faço uma análise desse conteúdo quando eu acho que convém. Esses provérbios são uma leitura de mundo dela que era passada para mim e para meus irmãos. Era uma forma que ela tinha de ensinar, de chamar atenção, de dizer recomendações. Foi uma leitura que me marcou muito. A leitura que eu fiz daqueles ensinamentos é a leitura que ela tinha para poder ensinar. (Silêncio). (professora Jucilene)

A minha avó também contribuiu para a minha formação leitora, outra forma de leitura. A minha avó sentava com a gente para contar histórias. Além das histórias, tem as brincadeiras de roda, de pique... tem uma brincadeira, aquela assim:

“ Olha a rosa vermelha... “ Era uma que a gente cantava.

Tem uma assim:

“ Ai, céu, ai, céu... ai, céu sereno... ²⁹

“Ai, céu me leva pra os braços daquele moreno” Tinha outras...

As histórias que minha avó contava, além de histórias narradas, ela contava histórias cantadas também. Eu acho que tudo isso contribuiu, não é somente aquela questão de pegar o livro e ler, mas é você interagir com todas essas formas de leituras, de leituras de

²⁹ As músicas citadas pela professora Marli se encontraram no anexo 5, página 269.

mundo. Então, a gente teve muito isso. Ela contava aquela história assim:

“Que, que tens meu Dom barão?

Que está tristes a chorar?”

E fala:

“É o sino da minha terra que daqui vejo a tocar.

Um pai velho que eu tinha, daqui eu vejo chorar....”

É LINDA !!!!

Tem outra que é do passarinho. Era uma história que ela havia contado narrada e depois ela cantava.

“Não me mate não, meu tinguilinguingue.

Que eu sou o rei dos pássaros, meu tinguilinguingue

Na porteira do curral, meu tinguilinguingue

Vou passando devagar, meu tinguilinguingue....”

Tem muita coisa para contar. Se eu fosse contar... seria uma noite e um dia (risos). (Professora Marli).

Marli recorda das brincadeiras, dos versos e canta, declama de modo contagiante, expressando com muito entusiasmo e alegria os momentos em que ouvia a avó contar histórias. Os relatos de Marli nos remetem a Benjamim (1994, p. 204) quando afirma que:

“quanto maior a naturalidade com que o narrador renuncia às sutilezas psicológicas, mais facilmente a história se gravará na memória do ouvinte, mais completamente ela se assimilará à sua própria experiência e mais irresistivelmente ele cederá a inclinação de recontá-la um dia.”

As famílias mais antigas, principalmente as que viviam no interior, experimentavam com maior frequência esses ricos momentos de contação de histórias que proporcionam interação e aprendizagem, como relatam a professora Marli e a professora Jucilene:

Toda tarde tinha uma parte de nossas brincadeiras era a leitura dessas histórias. (professora Jucilene)

Tinha aquele período de contar histórias, das cantigas de rodas, de brincadeira de pique, de esconde... Principalmente nas noites de lua cheia juntava todo mundo... a criançada toda... aquela lua bonita... e a gente lá brincando, ouvindo histórias... Na realidade, a gente estava trabalhando uma variedade de linguagem. (professora Marli)

Segundo Josso (2004, p. 43), “os contos e as histórias da nossa infância são os primeiros elementos de uma aprendizagem que sinalizam que ser humano é também criar as histórias que simbolizam a nossa compreensão das coisas da vida”.

As histórias orais fascinam as crianças, como demonstra a preferência da professora Guilhermina: “eu confesso que me lembro mais das histórias que a minha avó contava sem livros do que as que ela contava com livros.” Isto acontece porque os contadores de histórias, geralmente enriquecem as histórias de detalhes e como diz o ditado popular: “quem conta um conto aumenta um ponto”. Assim, as histórias contadas são sempre cheias de inspiração, o que estimula a curiosidade e a fantasia nas crianças. As narrativas presentes nesta tese confirmam que as histórias contadas pelos familiares no período da infância deixaram marcas significativas no percurso de vida.

As histórias orais ouvidas em diferentes contextos sociais e épocas se eternizam no tempo e, geralmente, não se sabe dizer suas origens e autorias. Então, há muitos anos as histórias ouvidas pelos professores durante a infância vêm sendo passadas de uma geração para outra pela tradição. A partir dessas experiências na infância, a criança tem maiores possibilidades de gostar e de se interessar pela leitura de outros tipos de linguagem e histórias.

As cantigas de rodas e as músicas, também se fazem presentes nas lembranças dos professores Guilhermina e Solon.

Eu tinha dois CDs, (risos) vinil... não sabia que eu era antiga (risos). Dois discos de vinil, um contava historinhas e outro que era do palhaço, era de música. Eu sei que aprendi essas músicas. Eu ouvia muita música na casa de uma prima que morava ao lado, ela tinha muitos Lps. Tanto que até hoje eu canto em coral... de certa forma eu tenho uma facilidade com essa forma de linguagem. (professora Guilhermina)

Parece engraçado, mas na infância, em Cachoeiro do Mato tinha o som de alto-falante, e o alto-falante tocava muito Roberto Carlos, tocava muito Djavan, tocava muito Nelson Gonçalves, a Bossa Nova era presente naquela época. Raul Seixas, enfim o cara era um eclético. Se você chegasse com um LP de Carimbó, ele tocava também, ele tocava tudo! Mas tinha discos selecionados para o alto-falante. Todo dia tinha o alto-falante tocando, de manhã começava lá pelas 6 horas, era a hora que ele acordava e ia até as 10 horas da noite, tocando. Tinha o cinema que ele anunciava nesse alto-falante. (...)

Nós brincávamos de cantigas de roda, só que nas cantigas de roda a gente tentava rimar bastante. Hoje eu não vou lembrar (risos), mas todas as cantigas de roda tinham que fazer rimas! Todas! Não eram só os meninos que brincavam, tinha gente de vinte anos, de quinze, de trinta anos. Senhores de idade que faziam parte daquela cantiga de roda. Então, isso instigava a rima, aí o cordel já favorecia. Nós

líamos muito cordel, a parte de violeiro mesmo, das prosas, repentines... de fazer uma “briga” só que com cantorias. Então, isso ajudava bastante a gente a entender... a partir de uma rima você já sabia o que estava acontecendo ali, você já entendia o contexto. (professor Solon)

A música está presente na vida de todas as pessoas e desempenha importante papel nos percursos de formação. A expressão musical favorece a socialização e interação entre as pessoas, a imaginação, a criatividade e, além disso, pode proporcionar momentos favoráveis há uma reflexão profunda sobre determinado tempo histórico. Cada música tem um sentido, um significado e mexe com as pessoas de acordo com a experiência vivenciada por cada um.

O professor Solon fala da importância de interpretar a música, de conhecer o seu contexto, de acordo com o discurso do professor, isso pode tornar o momento de prazer em música em um momento também de aprendizagem. Hoje o professor sente falta dessa interação com a música, ao lembrar dos momentos em que, juntamente com os amigos, apreciava a poesia presente nas músicas e também entendia a mensagem que o autor queria transmitir.

Uma coisa que eu achava interessante naquela época, e acho até hoje, era você não só escutar a música, era entender a música. Era como se fosse uma poesia mesmo. A gente sabia o que essa música estava retratando. A gente tentava, pelo menos, fazer isso. Às vezes a gente não consegue mais ambientar a música. É interessante! Fazíamos isso normalmente, é uma coisa que sinto saudades e, às vezes, hoje, eu tenho dificuldades. A gente gravava a música, recitava a música, só ouvia gente boa. Roberto Carlos a gente ouvia bastante. Tinha gente que tinha toda a coleção de Roberto Carlos. Então, à tarde, quando você não estava fazendo nada, você ia para casa da pessoa e sentava no passeio e ela colocava uma música para gente ouvir... A gente ficava ali, contando histórias... às vezes aparecia até um cafezinho, um suco para a gente tomar. Era interessante!!! Acho que a minha infância foi legal em matéria de leitura, de música, foi legal, foi bem legal. (emoção) (professor Solon)

A narrativa dos professores reforça a ideia de que a música é fundamental no processo de formação do sujeito, pois favorece o desenvolvimento da capacidade de percepção, a criatividade, a memorização, favorece a aprendizagem de novos conhecimentos de modo mais prazeroso. Através de uma música, pode-se expressar os sentimentos que com outras formas de linguagem não

se consegue exteriorizar ou também se pode compreender melhor o sentimento de uma pessoa ou de um momento histórico.

A diversidade de linguagem faz com que o ato de ler seja algo constante na vida de toda pessoa. Como afirma Manguel (1997, p. 20), “todos lemos a nós e ao mundo à nossa volta para vislumbrar o que somos e onde estamos. Lemos para compreender ou para começar a compreender. Não podemos deixar de ler. Ler, quase como respirar, é nossa função essencial.” Desse modo, ler passa a ser considerado um ato involuntário da pessoa e cada um se identifica com certo tipo de leitura, por afinidade ou por necessidade, mas isso é descoberto ao longo da vida.

O importante, no período da infância, é que a família incentive os filhos a conhecerem e a lerem as mais diversas formas de linguagem presentes em nossa sociedade.

As narrativas que compõem o “corpus” desta pesquisa revelam que os pais dos professores colaboradores se preocupavam e favoreciam a formação do leitor no período da infância.

Na infância, em relação às condições de leitura, minha mãe forçava bastante, em termos de leitura, nós tínhamos que ler. Ler o conteúdo da sala de aula e ler alguns livros que ela achava interessante e que devíamos ler. Mas tínhamos que ler! Até papel de bala, tínhamos que ler. Receitas... Ela forçava muito isso. O meu pai, por exemplo, como ele não tinha muita velocidade na leitura, mas tinha o poder, ele tem até hoje, o poder imenso de gravar as coisas, ele pedia para a gente ler os cordéis e ele gravava os cordéis. Ele sabia uns trinta cordéis, tudo gravado. Ele contava essas histórias para a gente. Então, a gente lia para ele, ele gravava e depois contava e cantava os cordéis para gente. (professor Solon)

Minha história de leitura começa desde pequeninha, antes de ser alfabetizada. Eu sempre gostei de gibi, então, eu não sabia ler, mas minha mãe, mesmo com dificuldades financeiras, comprava gibi para mim. Então, eu comecei a ler essas gravuras, que é chamada terceira leitura. E sempre que sobravam jornais dos vizinhos da frente, nós morávamos nos fundos de uma casa e o vizinho da frente sempre jogava jornais fora, ela cortava aquelas tirinhas para eu poder fazer a leitura daquelas tirinhas.

Em São Paulo, tinha aqueles papéis de pão, aquelas bengalas... então, minha avó materna cortava aquele papel de pão... Cortava os papéis e passava na máquina e fazia linhas para que eu pudesse aprender as letras. Foi assim que eu fui alfabetizada, em casa. Quem me alfabetizou foi a minha avó materna, quando eu cheguei à escola,

aos 5 anos e pouco, eu já era alfabetizada. Como a gente tinha muita dificuldade financeira, a minha diversão era ficar com esses livros e essas tirinhas, historinhas em quadrinhos de alguns jornais. O meu primeiro presente não foi uma boneca, foi um livro da Chapeuzinho Vermelho. Um livro bem grande! Inclusive, eu guardei até pouco tempo, só que na mudança ele se foi. Então eu via o livro e passava o dedinho por cima das letras. Eu sempre tive contato com a leitura, com 5 anos eu já... não vamos dizer que eu era totalmente alfabetizada, mas eu já conhecia todas as letras, já conseguia juntar... Então, quando eu fui para a escola, a chamada Pré-escola, eu já tinha esse conhecimento. Meu pai, na verdade, sempre foi o meu maior incentivador à leitura. (Professora Guilhermina).

Antigamente, as crianças entravam no CA. Hoje tem o CA também, só que CA faz parte do Ensino Fundamental. E na época, eu não entrei no CA, eu entrei na primeira série primária porque eu aprendi a ler em casa, com o meu pai. Ele começou a me ensinar... Eu me lembro do meu pai trabalhando, ele trabalhava em um cartório, ele era escrevente num cartório, até a data da sua morte, ele viveu lá no cartório... (emoção). Eu me lembro que às vezes eu acordava de madrugada, na época não tinha o computador, eu me lembro disso, não tinha nem a máquina de escrever, os documentos eram redigidos a mão em uns livros desse tamanho... E ele levava esses livros para casa e, às vezes, eu acordava 6 horas da manhã e ele já estava lá escrevendo, tinha que escrever era a mão mesmo. Então, de manhã meu pai lia o jornal, ele sempre foi assinante de jornal. Aí, eu me lembro que ele me ensinava as letras, eu sentava perto dele e ficava olhando... e ele me ensinava, na base da brincadeira, as cores, as marcas de carros... Antigamente, a gente ficava no portão de casa, no muro de casa e passava um carro e ele perguntava: Essa marca aí é qual? Essa cor? Então, era sempre brincando...

Eu me lembro que ele comprava caderno em branco para mim porque eu ficava na mesa imitando ele escrever, fazendo rabiscos. (professor Jorge)

Minha mãe com a escolarização do antigo primário alfabetizou todas as crianças da fazenda, inclusive as quatro filhas. Minha mãe trabalhava com os maiores com os livros da época, não me lembro os nomes. Ela incentivava as leituras... os próprios alunos, os maiores, liam para os menores, para aqueles que estavam sendo alfabetizados. Ela alfabetizava tanto as filhas como os empregados da fazenda. A gente aprendia o alfabeto, a matemática, a tabuada. A tabuada inclusive era cantada! Minha mãe sempre teve a preocupação de formar as filhas, preocupação com a escolarização das filhas. (professora Marli)

Desde cedo, os pais dos professores colaboradores estimulavam seus filhos à leitura e para isso utilizavam recursos diferenciados como papel de bala, receitas, tirinhas de jornais, revistinhas, livros, de acordo como o nível econômico da

família. Na infância, a aprendizagem da leitura é o maior desafio da criança, “todos a observam em suspense, esperando o grande acontecimento: ‘ela já sabe ler’ (BELLENGER,1979, p. 11). Para Manguel (1997), aprender a ler é ritual de passagem numa sociedade leitora. Professora Guilhermina relembra de como a sua família ficou orgulhosa quando ela aprendeu a ler: “O fato de eu ter aprendido a ler foi uma festa na família. Todo mundo da família que chegava lá em casa eu tinha que ler um trecho do livro “O cachorrinho Samba”. Quando a criança aprende a ler é uma conquista celebrada pela família porque ela, de certo modo, reconhece que numa sociedade letrada saber ler representa ter melhores condições de construir conhecimentos, superar desafios. Assim, a leitura é concebida como uma ferramenta indispensável para se ter melhores condições de vida. A falta da leitura, segundo Bellenger (1979, p.11), “torna o individuo vulnerável” a inculcação de ideologias dominantes que favorecem a exclusão social. Parece que os pais dos professores colaboradores tinham o conhecimento do poder da leitura em nossa sociedade, por isso todos, independente do nível econômico, social e grau escolaridade, de certo modo se preocupavam em contribuir para a formação leitora do filho (a).

Em relação ao grau de escolaridade dos pais dos professores que colaboraram com essa pesquisa, apenas um pai cursou o Ensino Superior, sendo após o casamento e com os filhos já crescidos. O filho, professor Jorge, demonstra orgulho e emoção ao narrar a luta do pai para estudar e manter a família.

Eu sou o temporão, o caçula, tenho 13 anos de diferença, ao todo somos três, três homens. Meus dois irmãos têm idades próximas, um ano de diferença. Assim que eles (pais) casaram, eles foram morar com a minha tia e logo tiveram o meu irmão, Júlio. Meu pai sempre trabalhou muito, ele trabalhava e estudava, trabalhava e estudava... Ele trabalhou em várias coisas: farmácia, balconista, tocava em banda de carnaval, tem várias histórias para contar... minha mãe ia para acompanhar. Ele sempre trabalhava de dia e estudava à noite. Tanto que eu vi a formatura do meu pai em Direito. (emocionado). Eu tinha 8 anos e me lembro até hoje ele se formando... Muita gente ajudou e isso é importante. (pausa)

A história de leituras do professor Jorge o remete às histórias de leituras de seu pai, o que nos permite interpretar que a figura paterna foi e continua sendo bastante forte e significativa na sua formação de sujeito e de leitor. Pelos gestos de fala do professor Jorge percebe-se o orgulho que ele tem do pai, tanto que no seu

discurso a figura paterna é bastante lembrada. A relação do pai com a leitura e a conquista do curso superior parecem ser consideradas por Jorge um exemplo de perseverança, de uma luta vencida contra todas as adversidades presentes no dia a dia. O modo como os pais enfrentam os desafios presentes no cotidiano influencia na formação da subjetividade do sujeito; é nas relações familiares que se inicia e se fortalece a construção dos valores éticos e morais que irão compor a personalidade de cada um.

Dentre os professores entrevistados, dois são filhos de pais que não tiveram acesso à escola, mas eram leitores da linguagem escrita. São eles: os pais do professor Solon e o pai da professora Josinéa.

Em relação aos meus pais, se for considerar o nível de título acadêmico, eles são analfabetos. Eles não foram à escola, mas aprenderam a ler com os filhos, principalmente minha mãe. Meu pai, ele consegue ler, ele aprendeu a ler com a gente, porém como ele deixou de ter o hábito da leitura, ele hoje tem dificuldade de ler. Como a leitura eu acredito ser igual à fala, temos que treinar a falar senão perdemos o poder de fala; a leitura também, acredito que seja deste jeito. Ele ainda lê, mas tem dificuldade. A minha mãe começou a ler com a gente, de lá para cá ela nunca parou de ler. Foi esperteza mesmo! Para cobrar os estudos da gente, ela aprendeu a ler. (demonstra orgulho da mãe). Para não dizer que não sabia ler, ela conhecia as letras, mas não decodificava, não sabia significados. Ela não foi à escola, ela aprendeu forçando a barra mesmo com a gente. A gente chegava da escola e ela falava: “ O que vocês sabem? Então, me ensina.” E aí, todo mundo tinha que fazer isso. Começou com o pessoal mais velho, ela começou a cobrar, então, quando chegou já nos três últimos ela já sabia de cor e salteado um pouco de tudo. Contas, ela não sabia montar, mas fazia de cabeça. A leitura ela já sabia interpretar, já sabia ler um problema e dizer o que o problema queria. Somos oito irmãos, então, ela aprendeu!!! Foi uma autodidata! E até hoje ela lê, lê bem, consegue interpretar até melhor do que muitos que vão à escola. E meus irmãos, os mais velhos estudaram no máximo até a terceira série, os dois mais velhos, os outros seis todos têm o segundo grau, e só eu tenho o terceiro grau na família. Eu sou o mais novo. (professor Solon)

Meu pai era um autodidata, era pedreiro e não frequentou a escola. Meu pai lia sozinho, estudava sozinho, algumas pessoas lhe ensinaram o analfabeto e ele começou a ler. Depois ele começou a trabalhar com um engenheiro que ensinou a ele algumas coisas. Esse engenheiro percebeu que ele lia e começou a ensinar muitas coisas a ele. Inclusive, meu pai fez admissão ao curso de ginásio e passou. Meu pai passou no curso de admissão, sem escolaridade! Só que meu pai lia muito. Ele lia História, Educação e Moral e Cívica, OSPB. Fazia tudo. Ele lia Geografia, Língua Portuguesa... A letra do pai era uma letra linda, a escrita dele era fonética, ele escrevia do

jeito que falava, por exemplo, casa ele escrevia com z, do jeito que ele falava. E ele tentava ler tudo e vendo aquilo para mim foi um exemplo de leitura. (pausa, expressão sentimento de orgulho do pai). (Josinéa).

Os demais pais frequentaram a escola até o Ensino Fundamental.

Meus pais são alfabetizados, minha mãe completou o quinto ano primário e o meu pai também. Eles sabem ler e fazer cálculos. (Nelcida)

Minha mãe não tinha o Ensino Fundamental completo, eu acho que ela parou na quarta série primária... eu acho. Ela foi bem dona de casa mesmo, bem mãezona mesmo, de criar os filhos... e o meu pai na luta, o que era comum na época. Eu tive uma educação rígida, graças a minha mãe e ao meu pai também. Então, só meu pai que tinha a questão de estudo. (professor Jorge)

Meu pai foi coletor fiscal aqui em Teixeira, tipo fiscal de renda, da Secretaria da Fazenda hoje, antigamente chamava coletor. Minha mãe estudou até a oitava série, que corresponde ao ginásio, lá em Jaguaquara. A gente morava nessas cidadezinhas pequenas que não tinham escolas, não tinha nada, mas ela sempre desempenhava um pouco o papel de professora, embora ela não fosse professora. Tem muita gente que vê ela como professora. (professora Célia)

Minha mãe é uma pessoa que teve pouca leitura, acho que estudou até a terceira série primária. Ela contava oralmente algumas histórias, mas a parte de dever, de tarefas de casa era meu pai que me ensinava. Inclusive, foi ele que me ensinou Matemática, a dividir por duas, três casas, regra de três foi ele que me ensinou. Ele sabia, era autodidata. Ele tinha uma memória fantástica, tudo que lia ele memorizava. (professora Josinéa)

Os pais da professora Jucilene estudaram até a quarta série do antigo primário. Apenas o professor Isaú revela que seus pais eram analfabetos, entretanto, afirma que seu pai lia a bíblia constantemente.

Meus pais eram analfabetos, meu pai sabia ler apenas a bíblia. Ele lia a bíblia constantemente. Ele sabia ler, mas não sabia escrever. Só mesmo escrevia o nome para votar, alguém deve ter treinado ele para ganhar o voto dele. (risos). Mas minha mãe nem vota, votava, não sabia ler de jeito nenhum... (Isaú)

De acordo com a análise da fala do professor Isaú, parece que o conceito de analfabeto utilizado no discurso do professor, está relacionado à definição do Novo Dicionário da Língua Portuguesa que define: “analfabeto é o que não sabe ler e escrever”, portanto, é a pessoa que não tem a condição de saber codificar e decodificar uma mensagem escrita. Mas o professor afirma que o pai lia a bíblia, o que nos impulsiona a refletir sobre a concepção do que é ser uma pessoa analfabeta, uma pessoa alfabetizada e uma pessoa letrada – com letramento, e outras possíveis variações para denominar a condição dos usuários da língua.

Como vimos no capítulo 2, a questão da leitura no Brasil a partir de 1970 vem sendo amplamente discutida e os debates sobre o que é ser uma pessoa analfabeta, uma alfabetizada, uma pessoa letrada permanece tema de estudos de diversos autores como Soares (1988, 2003), Kleiman (1993), Silva (2000), dentre tantos outros. Para Freire (1995), vivenciar a leitura é muito mais que decodificar os símbolos linguísticos, é ler e interpretar o seu próprio mundo. É mover-se no mundo de modo consciente do seu eu e do seu meio. (FREIRE, 2000). De acordo com as ideias freirianas, aprender a ler o mundo é conhecer e interpretar os fatos que acontecem em nossas vidas, os costumes, os valores, os princípios presentes no contexto social em que vive. A leitura do mundo possibilita a superação de obstáculos e a promoção da formação de um sujeito mais consistente e coerente com os objetivos propostos para sua vida.

Manguel (1997, p. 21) também considera a importância da leitura do mundo para a formação pessoal, quando afirma: “A chave para compreender o universo está em nossa capacidade de lê-lo adequadamente e dominar suas combinações e assim, aprender a dar vida a alguma parte daquele texto colossal, numa imitação de nosso criador.” Desse modo, tão importante quanto decodificar os símbolos linguísticos, é aprendermos a ler o mundo que nos rodeia. Esse aprendizado, ler o mundo, acontece primeiro no ambiente familiar e depois se estende aos demais segmentos sociais. Na infância, o que contribui para o aprendizado de ler o mundo são as relações estabelecidas entre os adultos da família e a criança, as conversas que permitem a criança expressar os seus pensamentos e também a aprender a ouvir o adulto.

O nível de escolaridade dos pais dos professores colaboradores está associado ao nível de escolaridade que o Brasil tinha nas décadas passadas. É importante lembrar que, como vimos anteriormente, em 1970, a taxa de analfabetismo no Brasil era de 33,6%. Em 1971, foi implantada no país a Fundação Mobral com o objetivo de reduzir o índice de analfabetismo na sociedade brasileira. O acesso ao atual Ensino Médio e, principalmente, ao Ensino Superior era restrito a uma pequena camada da sociedade brasileira.

Há uma ideia de que quanto menor é a escolaridade dos pais, menor tende a ser o nível econômico da família e o nível de escolaridade dos filhos, por isso muitos profissionais da educação atribuem o desempenho escolar à situação socioeconômica e cultural das crianças. Justificam essa atitude, afirmando que os alunos, filhos de pais com baixa escolaridade, em casa não são orientados para os estudos e que não há valorização do ambiente escolar. As narrativas que compõem o corpus desta tese contradizem essa ideia, uma vez que é possível perceber claramente que os pais dos professores, mesmo diante de dificuldades econômicas, principalmente durante a infância, valorizavam a escola e se dedicavam para que os filhos se tornassem leitores, independente do nível de escolaridade e do nível econômico das famílias.

Havia por parte das famílias uma preocupação em oferecer melhores condições para a formação dos filhos como: colocar os filhos nas melhores escolas, deixar o ambiente familiar mais propício à formação do leitor, adquirir livros, revistas, materiais diversos de leitura, conforme nos mostram os relatos a seguir.

Tem um fato interessante, não foi na escola, foi em casa. Teve uma época que economicamente nossa vida deu um salto e então minha mãe comprou enciclopédias completas, de vários assuntos: saúde, culinária, geografia, história... Eu me lembro da surpresa que foi chegar a sala da nossa casa e aquele monte de livros foi interessante. (pausa). Por mais que a pessoa não gostasse de ler, parece que o livro atraía, a pessoa queria ver do que o livro estava falando. Eu fiz várias pesquisas nesses livros, assuntos da escola. (Professora Jucilene)

Quando a minha mãe percebeu que a gente não estava aprendendo nada, ela nos tirou dessa escolinha, que eu não me lembro o nome, e nos colocou no ginásio Santa Marta. A escola Santa Marta era uma escola católica, de freiras, e lá tivemos tudo... um laço. Eu fui para essa escola, a minha irmã terceira não, não falaram o porquê. Teve todo um fardamento, a gente tinha que usar todo aquele uniforme,

sapatos, boina, uma série de coisas... um uniforme assim... caro.
(Professora Marli)

Os discursos dos professores colaboradores demonstram que os níveis de escolaridade e o econômico das famílias não influenciaram de modo negativo no processo de formação leitora. Ao lembrar e narrar suas histórias de leitura, o que mais ficou evidenciado foi o esforço dos pais em propiciar uma boa educação para os filhos, mesmo em momentos de dificuldades financeiras. Os esforços dos pais são revelados nas buscas de alternativas diferenciadas para oferecer sempre melhores condições de estudos aos filhos, para tanto, havia uma preocupação em trazer a linguagem escrita para o ambiente familiar.

Então, eu acredito que esse gosto pela leitura surgiu na infância. Minha família, embora fosse uma família com pouco recurso financeiro, valorizava-se muito a leitura. Nosso entretenimento era ler, pintar, reproduzir os desenhos dos gibis, reproduzir mapas...
(Professora Gulhermina)

Meu pai sempre levava livros para gente, hoje em dia tem computador, está tudo aí... mas a gente não. Não sei se você pegou essa época, a gente estava na sala de aula e, de repente, entrava um cara vendendo enciclopédia, Barsa, Atlas... (risos). Eu tenho a Barsa de 62 !!! Eu nem tinha nascido! Então, eu tinha acesso à Barsa, enciclopédias, atlas... Eu acho que esse ambiente faz falta. Eu acho que as crianças de hoje em dia estão totalmente sem estímulo. Antes era um estímulo, mesmo sem querer, sem saber... não foi um estímulo assim: TAÍ O LIVRO! VAI LER! (professor Jorge)

Lembro que eles (pais) não liam, mas quando o meu pai ou minha mãe iam para a missa, o que tivesse lá de folheto eles levavam para casa e deixavam sobre a mesa. Não diziam para ler... deixavam por ali. Como eu estava interessada em aprender a ler, pegava esses papéis e lia. (professora Nelcida)

Minha mãe trabalhava com os maiores com os livros da época, não me lembro os nomes. Ela incentivava a leitura... (professora Marli)

Ter um ambiente familiar com uma diversidade de materiais escritos pode contribuir para um melhor desempenho escolar e no processo de constituição do sujeito. As narrativas revelam que os pais, mesmo com dificuldades econômicas, empenhavam-se em adquirir recursos pedagógicos, a fim de que os filhos tivessem em casa materiais necessários para um estudo de boa qualidade.

Os esforços dos pais para dar melhores condições de estudos para os filhos nos suscita a refletir sobre a concepção salvonista da escola muito presente nas políticas públicas educacionais a partir da década de 30, as quais consideram a educação como o único meio para se resolver os problemas sociais e econômicos da sociedade. Portanto, o objetivo era expandir o número de escolas no país, sem se preocupar com as condições de acesso e com o ensino. Geralmente, utilizavam propostas pedagógicas pautadas no princípio da meritocracia, no qual cada aluno é responsável pelos seus fracassos e pelo seu sucesso. Atrelada a essa concepção é considerado que quanto maior o grau de escolaridade, melhores oportunidades de empregos e maior rentabilidade. Desse modo, considera-se que a educação escolar tem um impacto na condição socioeconômica das pessoas. Na narrativa da professora Guilhermina e do professor Solon, é sinalizada essa relação entre escolaridade e ascensão social e econômica.

Meu pai sempre falava quando eu era criança: “A pessoa... quando ela estuda... o maior bem que uma pessoa pode ter não é uma casa boa, um carro e assim o conhecimento. O que conhecimento é algo que onde quer que você vá, esse conhecimento vai você.” (professora Guilhermina).

A grande fala de mãe era que tínhamos que terminar pelo menos o segundo grau. “Tem que terminar o segundo grau! Vocês não têm dinheiro, mas têm que ter pelo menos uma leitura para ninguém enganar vocês”. Então, era essa a fala dela. E hoje eu acho que ela cumpriu isso, ela cobrou isso da gente, ela é uma guerreira! (professor Solon)

Os pais se preocupavam com o futuro dos filhos e acreditavam que através dos estudos eles poderiam tecer um futuro melhor. “Não se pode negar que o conhecimento sistemático é um importante instrumento de luta, para aqueles que almejam ocupar um espaço digno na comunidade.” (REIS, 2003, p. 20), e as famílias dos professores colaboradores parecem que acreditavam nessa ideia, por isso estavam sempre preocupados em oferecer e a cobrar dos filhos dedicação aos estudos. Freire (1979) nos fala que ter acesso à educação e à alfabetização não é garantia de transformação da realidade social do sujeito, esses são fatores imprescindíveis para que cada um reconheça a realidade do mundo em que vive. A partir desse reconhecimento é que o sujeito se fortalece para traçar possibilidades concretas para que ocorram significativas mudanças na realidade vivida.

Pelos gestos de falas dos professores que fazem parte dessa pesquisa, podemos afirmar que eles reconhecem os esforços dos pais para propiciarem um estudo de qualidade e também a importância da família no processo de formação de leitor. Três professores expressam verbalmente esse reconhecimento, como se pode observar nos relatos a seguir.

Eu agradeço a minha família que mesmo tendo dificuldades, me despertou para esse desejo, o desejo mesmo de ler relativamente bem. Meu pai, na verdade, sempre foi o meu maior incentivador a leitura. Eu me lembro que o pessoal da rua falava assim: - “Esses meninos de D. Maria são todos brancos de tanto ficar dentro de casa com um livro na mão.” (risos). E, realmente, minha mãe, literalmente, proibia a gente de brincar na rua. Hoje olhando para trás, eu agradeço por esse jeito durão dela... por que... de qualquer forma eu... esse contato com os livros... talvez se eu tivesse tido essa liberdade... eu não teria o amor que eu tenho pelos livros. Hoje eu tenho o maior xodó pelos meus livros. (professora Guilhermina)

Meu pai foi muito importante! Meu pai marcou muito a minha vida na leitura. Ele achava que eu sabia de tudo, é interessante. Ele chegava e perguntava: “Néa, você sabe a distância da terra a lua?” Eu falava: “Oh meu pai, me poupe dessa pergunta.” (risos). “Você sabe qual a largura do rio Amazonas?” Tudo ele sabia, principalmente em número, ele perguntava para me testar. (risos) (professora Josinéa)

A minha família se preocupava com a leitura, o pai e a mãe forçavam para que a gente lesse. (professor Solon)

Já a professora Jucilene fala sobre a importância de suas primas no início do seu processo de formação de leitora.

As primeiras lembranças de leituras que eu tenho são com as histórias infantis. Essas histórias surgiam em brincadeiras com as minhas primas mais velhas que moravam perto da minha casa. Elas contavam essas histórias, são duas primas, foram elas que me apresentaram as histórias infantis como: Chapeuzinho vermelho, Os três porquinhos, A gata borralheira... Então, foi o meu primeiro contato com a leitura escrita.

Eu estava começando a estudar. Acho que foi na época da pré-escola, me parece que foi entre 4 ou 5 anos, foi o primeiro contato que eu tive. Eu me lembro do meu encantamento com esses livros, com essas histórias... Eu tinha certo fascínio por essas histórias, eu gostava de ouvir essas histórias. (pausa). Toda tarde tinha uma parte de nossas brincadeiras que era a leitura dessas histórias. Elas (as primas) tinham um potencial econômico maior e eu me lembro que na casa delas tinha mais livros, estantes... Depois de certo tempo, elas começaram a ensinar, “dar banca”, e eu participava também dessas aulas. Então, esta é a minha marca primeira em

contato com histórias, livros... Eu ainda não sabia ler, mas folheava e me encantava com as figuras, com as imagens que me chamavam atenção e ficava ali, manuseando aqueles livros, escutando... Eu me lembro que nessas aulas tinha leitura, minhas primas pediam para ler, ler a lição, e eu ficava escutando aquelas leituras. Tinha uns dois alunos que tomavam banca com elas.

Professor Solon destaca também a presença da irmã no seu processo de formação de leitor.

Eu tenho uma irmã que para mim é a pessoa que mais leu, das pessoas que eu conheço. Ela lia demais da conta! (...) Ela tinha uma biblioteca que se for pensar em autores clássicos, eu acho que era maior que a da UNEB (Campus X). Ela tinha muitos livros, tinha coleções... muitos livros. Ela comprava, ela ganhava porque lia, porque conhecia muita gente... Ela fazia ficha de leitura de todos os livros. Aprendemos a fazer ficha de leitura com ela, essa coisa de fazer anotações de livros, ela passou para a gente.

De acordo com as narrativas, as experiências leitoras dos professores colaboradores realizadas no ambiente familiar eram feitas num clima afetivo entre o adulto e a criança, pois não foi relatado por parte de nenhum professor um clima tenso nos momentos de leitura. Talvez seja por isso que deixaram marcas positivas e significativas, que serviram de base para o processo de formação do leitor. Nesse sentido, podemos considerar que os momentos de leitura, vividos pelos professores colabores na infância, no contexto familiar, proporcionaram interpretações diferenciadas do cotidiano e fomentaram a curiosidade e o desejo de ler o mundo por diversos ângulos.

Havia no ambiente familiar uma diversidade de linguagem, conseqüentemente, uma diversidade de leituras fazia parte do dia a dia das famílias, muitas vezes essas leituras ocorriam como uma brincadeira enriquecedora, como cantigas de roda, contação de histórias, declamação de cordel, ouvir músicas. Esses momentos de descontração permitiam a criança interpretar as linguagens e construir conhecimentos que, posteriormente, a favoreceria na continuidade da apropriação da leitura num ambiente formal de educação, na instituição escola.

A linguagem escrita, como o livro, mesmo com as dificuldades econômicas, fazia parte do ambiente familiar no período da infância de nove professores. Importante destacar que os professores quando crianças percebiam a presença do livro, das revistas e de outros materiais impressos em suas casas,

porque os familiares liam esses materiais e não simplesmente os adquiriam e deixavam nas estantes como decoração. Essa prática de ter o livro como objeto de decoração é comum em alguns lares, pois em nossa sociedade muitos associam a presença de livros em um determinado ambiente às pessoas mais escolarizadas e mais inteligentes. Mas, segundo as narrativas que compõem o *corpus* desta tese, temos a impressão de que a preocupação da família em adquiri-los era mesmo favorecer um ambiente mais propício à aprendizagem da leitura e aos estudos, pois as narrativas demonstram que os pais se preocupavam em contribuir para a formação e bom desempenho escolar dos filhos.

5.1.1. 2 Escola: processo formal de aquisição da leitura

A palavra escola surgiu na Grécia, *scholé*, e significava, inicialmente, ócio. Era o lugar onde se ocupava o tempo ocioso de modo nobre e digno. Então, no início, a escola era um espaço para a prática de atividades de lazer com o objetivo de preencher o tempo livre daqueles que não precisavam trabalhar. (MANACORDA, 1989). No decorrer do tempo, o espaço escolar passou a ser considerado um lugar onde se visava adquirir conhecimentos. Aos poucos, a escola passa a ser vista como a instituição responsável em formar a criança de acordo os interesses da ideologia dominante da época, que são determinados pelas relações sociais, econômicas e políticas. Por isso, em cada período histórico, a escola se apresenta com objetivos diferenciados, o que reflete também no tipo de leitor que ela deseja formar, como vimos na capítulo 2.

No início, a escola se destinava apenas às camadas socialmente mais favorecidas e aos poucos foi sendo conquistada pelas classes mais pobres. Hoje a escola é uma importante instituição para a formação da sociedade e do sujeito. Para Soares (2005, p. 73):

A escola é muito mais importante para as camadas populares que para as classes dominantes. Para estas, ela tem, sobretudo, a função de legitimar privilégios já garantidos pela origem de classe; para as classes populares, a escola é a instância em que podem ser adquiridos os instrumentos necessários à luta contra a desigual distribuição desses privilégios.

Uma das principais ferramentas nessa luta a que a autora se referiu, é a aquisição da leitura e da escrita, apreender a ler as diversas linguagens presentes no mundo. O processo formal de alfabetização há muito tempo vem sendo considerado responsabilidade da escola, grande parte das crianças da nossa sociedade depende desse espaço de formação formal para aprender a ler e a escrever. Entretanto, entre os nove professores que colaboraram com esta pesquisa, apenas três professoras consideram que foram alfabetizadas na escola, sendo que somente duas lembram o modo como foram alfabetizadas.

Recordo-me agora, lá pela 1ª série, a leitura a partir das sílabas, soletrando. Então, a leitura do livro didático foi assim que me ensinaram e foi assim que eu aprendi. Agora eu não me lembro da transição, disso aí para a leitura corrida. Não me lembro!... (surpresa por não lembrar) Lembro apenas desse primeiro processo, soletrando... Eu me lembro de alguns livros didáticos, tinha um que tinha uma fadinha com uma varinha mágica. Eu não me lembro de textos, mas de alguns exercícios de coordenação motora, pontilhados (professora Jucilene)

Eu estudei em Potiraguá, Bahia, próximo a Itapetinga. Antigamente nós tínhamos o ABC, aquele processo do ABC, aprendíamos todas as letras, depois as sílabas, formação de palavras e depois a gente começava a ler as palavras e lia frases, até completar o processo e ler a frase completa. A partir daí, a gente ia para a cartilha. Eu estudei na Cartilha do Povo. O ABC e depois a Cartilha do Povo. Fiz o primeiro ano chamado, antigamente, de fraco e forte, em um ano, eu fiz os dois. Havia alunos que não conseguiam e então tinham que fazer os dois. Os alunos faziam um ano forte, se o professor percebia que ele dava conta, por exemplo, ele já passava para a segunda série, se o professor percebesse que ele ainda não tinha algumas competências, então, fazia o primeiro ano chamado fraco e depois o primeiro forte. Eram dois anos que ficava na escola. Assim que eu aprendi a ler, a gente falava assim: ler de carreira, quer dizer ler sem parar, ler de carreira. E não ler gaguejando... era engraçado... primeiro a gente tinha que soletrar, se era casa, era Ca + sa = casa. Tinha que falar todo soletrado, depois falar a palavra. Então, quando falava “esta lendo de carreirinha”, significava que era uma leitura contínua, sem gaguejar... então estava bom de leitura. (professora Josinéa)

Fui para a escola com cinco anos, eu e uma prima minha, nós éramos da mesma idade. Fui alfabetizada com cinco anos. Agora, engraçado... (pensativa) não consigo me lembrar como eu fui alfabetizada, como eu aprendi a ler... Não lembro bem disso! (Professora Nelcida)

Parece que o método utilizado na alfabetização das professoras foi o Método Fônico. O Método Fônico consiste em associar a letra ao som que ela representa, primeiro são apresentadas as vogais, depois as consoantes. Progressivamente, o aluno aprende a formar sílabas e palavras. As relações entre sons e letras devem ser realizadas através de atividades lúdicas, com músicas, desenhos, como vimos no relato da professora Jucilene. Para tanto, o método lança mão de material didático com textos produzidos para este fim, como os das cartilhas.

Para Ferreiro (1999, p. 23), os professores das séries iniciais se preocupam muito com método de alfabetização a ser utilizado, o que para a autora é uma preocupação desnecessária, uma vez que “estes dão ênfase apenas às habilidades perceptivas e acabam descuidando de aspectos que são fundamentais no processo como a competência linguística e a capacidade cognoscitiva da criança”. O importante é respeitar as características das crianças, o ritmo de cada um, por isso alfabetizar não pode ser considerado algo simples, fácil. Quando não se respeita o ritmo da criança, podem ocorrer momentos de tensão no processo, o que dificulta o processo de aprendizagem da criança.

Pelas narrativas das professoras Josinéa, Jucilene e Nelcida pode-se deduzir que a alfabetização se deu de modo tranquilo, pois elas não se lembram de momentos de tensão durante o processo. Ao contrário, principalmente pela fala da professora Jucilene, percebemos que a experiência foi prazerosa e envolvente. A professora utilizou recursos variados, com imagens que atraíam a atenção das crianças e música. A música quando bem direcionada é um valioso instrumento que favorece a aprendizagem de modo descontraído e prazeroso. Como parece que foi a experiência vivida por Jucilene, pois quando ela narra sobre a aprendizagem da letra “E”, percebemos nos seus gestos de fala uma emoção ao lembrar desse momento tão significativo no percurso de formação de leitora.

Toda criança ao entrar na escola traz consigo um conhecimento prévio acerca da linguagem escrita, “só é possível atribuir ignorância às crianças pré-escolares quando pensamos que o saber acerca da língua escrita limita-se ao conhecimento das letras” (FERREIRO, 1989, p. 100). A criança até chegar à escola já estabeleceu diversos contatos com a leitura de modo espontâneo, o que favorece a sua aprendizagem. Como ocorreu com os demais professores colaboradores que

consideram que aprenderam a ler antes de frequentar a escola, em outros espaços sociais, principalmente junto à família.

Eu já entrei no segundo ano na escola regular. Eu não tenho muito essa lembrança, mas, provavelmente, eu fui alfabetizada por minha mãe, dentro de casa mesmo. Minha mãe chegou a dar aula nesses lugarzinhos que ela morava, mas eu não tenho essa lembrança... assim de como era o ambiente... se era na casa da gente... se foi ela quem me ensinou... (professora Célia)

Eu aprendi a ler com o meu pai e com a minha mãe também. A minha mãe também lia muito. Quando eu fui para a escola, já lia livros de primeira série. A aprendizagem foi de modo tranquilo, sempre! Nunca teve assim: VEM CÁ VAMOS SENTAR PARA APRENDER A LER. Eu tive um pouco de dificuldade na escrita, eu trocava muito p com b, t com d, v com z... (professor Jorge)

Eu tenho dois irmãos que estão bem perto de mim em relação à idade, tem um com dois anos e outro quatro anos mais velho do que eu. Então, eu era muito curioso e eu aprendi a ler com eles. Quando eles entraram na escola, eu com 3 ou 4 anos, já sabia ler. (...) Eu não fiz, se for comparar hoje, a alfabetização, o Pré I, Pré II, eu dei um salto, fui logo para primeira série. Eu cheguei, por exemplo, em março, e a professora sabia que eu tinha condições e falou: "Olha, você vai para a primeira série." Tinha a cartilha, depois a primeira série. Eu lembro da cartilha... a cartilha, na minha época, já mais avançada, você tinha que ter um bom conhecimento de leitura, tinha que saber fazer um texto. Era! Na cartilha já fazia os ditados, já tinha que saber usar o dicionário. Uma redação que pedia para você fazer já teria que colocar três palavras, no mínimo, que não se usa no cotidiano e contextualizadas. Na cartilha, eles já cobravam isso. (professor Solon)

A participação das famílias dos professores no processo de formação de leitor se torna mais evidente quando certificamos que seis dos professores consideram que não foram alfabetizados na escola e sim, em outros contextos sociais, principalmente, no contexto familiar. O ato de aprender e ensinar invade todos os espaços de nossa vida, constantemente estamos aprendendo e ensinando alguma coisa, por isso a educação não pode ser considerada como algo restrito à escola (BRANDÃO, 2008). A aprendizagem e o desenvolvimento da criança estão inter-relacionados desde o seu nascimento, por isso a aprendizagem escolar nunca parte de zero (VIGOTSKI, 1994).

Nesse sentido, consideramos que a diversidade de leituras presentes no contexto familiar dos professores contribuiu muito para que o processo de alfabetização acontecesse de modo tranquilo, antes do acesso à escola. Isso é

possível, uma vez que é difícil contabilizar todos os atos de leitura que um adulto realiza diariamente aos quais a criança assiste desde muito cedo. Entretanto, alguns contextos familiares são mais favoráveis à leitura do que outros, por isso segundo Ferreira,

Há crianças que chegam à escola sabendo que a escrita serve para escrever coisas inteligentes, divertidas ou importantes. Essas são as que terminam de alfabetizar-se na escola, mas começaram a alfabetizar muito antes, através da possibilidade de entrar em contato, de interagir com a língua escrita. Há outras crianças que necessitam da escola para apropriar-se da escrita (FERREIRO, 1999, p.23)

A partir da análise das narrativas dos professores colaboradores, podemos afirmar que os mesmos chegaram à escola já como uma ampla noção da leitura e da escrita. O contexto familiar, de modo consciente ou não, favoreceu a alfabetização. É importante ressaltar que assim como consideramos que a alfabetização não se inicia na escola, a mesma não se encerra nas séries iniciais, pois consiste em um processo contínuo que se desenvolve durante um longo período de acordo com a história de vida, portanto, é preciso respeitar o ritmo de desenvolvimento linguístico de cada pessoa.

A relação da família do professor Jorge com a escola, no início da sua caminhada estudantil, é muito interessante e demonstra que seus pais tinham segurança em relação à educação do filho e respeitavam os momentos dele enquanto criança.

Quando eu estava com 6 anos, a minha mãe falou que já estava na hora de ir para a escola. Então, ela me colocou no CA. Ela achava que eu não estava bom para ler. Eu já lia algumas coisas. *Aí*, a professora mandava ler, escrever e eu não queria, só queria desenhar, pintar, pintar, desenhar... (risos). Quando ela colocava qualquer coisa para eu escrever... aquilo parecia... uma coisa... assim... entendeu? Eu não queria aquilo... só sabia desenhar! Lembro que eu tinha um conjunto de lápis de cor e só queria desenhar. *Aí*, a professora falou com os pais que eu só queria desenhar, não queria escrever. (risos). Mãe me perguntou o que houve. E falei que só queria desenhar e não escrever. A minha mãe conversou com pai e depois ela perguntou se eu queria ficar na escola ou não. *Aí* eu falei: se for para desenhar e pintar eu quero, se for para escrever EU NÃO QUERO! E ela falou: Então, está bom! Ela escreveu uma cartinha para professora pedindo para que ficasse somente pintando e desenhando. (risos). Foi isso!!! Ela fez isso.

(risos e pausa). E eu fiquei pintando, pintando, pintando.... eu só sei que passaram uns três meses e eu enjoiei da escola. (risos). Então, eu cheguei para minha mãe e falei que não queria ir mais para a escola. E ela falou: Então, tá bom, então, sai. SEM PRESSÃO NENHUMA!!! (admiração). EU SAÍ!!! Aí, no outro ano, eu já estava com sete anos.... Talvez os meus pais me dessem mais apoio nessa questão de ler, no entanto, no próximo ano, quando eu fui para escola, para outra escola inclusive, eu já fui para a primeira série, eu fui direto.

Eu me lembro que eu chorava, chorava, chorava e falava NÃO QUERO FICAR NA ESCOLA!!! Eu me lembro que a minha frase era o seguinte: Por que eu não nasci sabendo???. (risos) Fazendo tudo certo... eu chorava, chorava, chorava... E minha mãe ficou com pena e falou: Eu não vou levar você mais para escola. E chamou a vizinha e a vizinha foi comigo para escola. E eu entrei chorando... me lembro até hoje. (risos e pausa). Mas o bacana foi na volta. Na volta, eu me lembro até hoje, eu sentei na cabeceira da minha mãe, ela estava lá deitada, e eu falei: - Mãe, olha o que eu aprendi. E mostrei tudo que eu tinha aprendido na escola. O cabeçalho da escola, nome data... tudo. Ela falou: - Gostou de ir para escola? - Eu gostei! Vou querer voltar. Pronto! Nunca mais chorei... (risos). Eu chorei muito, muito... mas depois da volta, desse dia, parecia um ano depois... E não chorei mais. (risos).

Pela narrativa do professor Jorge parece que ele vivenciou dois momentos diferenciados no início do seu processo estudantil. Primeiro, sem choro, mas resistente às atividades propostas pela professora, tanto que para permanecer na escola ele colocou uma condição, se for para desenhar e pintar, eu quero, se for para escrever, EU NÃO QUERO!”. Os pais, de modo consciente, aceitaram a condição do filho. A escola para Jorge, nesse período, estava associada às atividades que lhe davam prazer, longe das imposições da professora. O desenho nos primeiros anos da infância, geralmente, é uma atividade intensa e envolvente. O desenho da criança para Vigotski tem uma estreita relação com a linguagem verbal, pois “é uma linguagem gráfica que surge tendo como base a linguagem verbal”. (1994, p. 124). Assim, o desenho é considerado como um modo de expressão da fala e deve ser visto também, como um incentivo à criatividade, ao desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança.

Com a passar dos meses, Jorge se cansou da escola e disse não querer mais voltar para a escola e os pais respeitaram a decisão do filho. Hoje, ao narrar a sua história, o professor mostra certo sentimento de admiração, de surpresa, pelo fato de os pais o terem deixado sair da escola “SEM PRESSÃO NENHUMA!!!”. De fato, a postura dos pais chama a atenção, porque o mais comum é forçar a

permanência da criança na escola, independente do seu comportamento. Mas os pais não foram omissos em relação ao processo de desenvolvimento do filho, ao contrário, assumiram a tarefa de alfabetizá-lo e promoveram em casa um ambiente alfabetizador como vimos nos relatos anteriores do professor. Tanto que o professor afirma que quando retornou à escola, já entrou na primeira série, o que nos permite interpretar que durante o período que ele não enfrentou a escola, os pais favoreceram a aprendizagem da linguagem escrita.

Ao retornar à escola, vem a fase do choro tão comum quando a criança, seja em qualquer idade, seja qual for a sua história, tem que se afastar da família e ingressar na escola. O relato do professor Jorge me lembra de quando eu era professora da Educação Infantil e de quando era coordenadora pedagógica na Educação Básica. A cena relatada pelo professor é típica de início de ano nas escolas de crianças pequenas, pais angustiados, sem saber o que fazer diante do filho que não para de chorar. A fase de adaptação escolar é mesmo difícil para algumas crianças, mas com o apoio dos pais e dos profissionais da escola, aos poucos, ela vai se adaptando ao ambiente escolar, fazendo amigos e aos poucos passa a gostar da escola. Como aconteceu com professor Jorge, no dia em que surpreendeu a mãe, dizendo: “Eu gostei! Vou querer voltar. Pronto! Nunca mais chorei.” O ingresso e a permanência da criança na escola representam um importante passo na vida da criança e da família, é preciso que seja realizado de modo tranquilo e seguro, para que realmente favoreça o desenvolvimento cognitivo, intelectual sem comprometer o desenvolvimento afetivo da criança.

Como vimos, anteriormente, o único professor que considera que o seu contexto familiar, durante a infância, não favorecia a leitura da linguagem escrita foi o professor Isaú, o que refletiu no seu processo de alfabetização. A história do professor é muito interessante, demonstra as dificuldades, os desafios que uma criança carente economicamente precisa enfrentar quando realmente se deseja obter uma formação leitora.

É interessante contar a minha história de leitura hoje, porque ela parece com as histórias dos atletas dos Parapan (Jogos Parapan – Americanos). Um caso que passou no jornal, uma criança que nasceu com 5 meses. Ela ressurgiu das cinzas... Os pais colocaram o nome de Graça de Ressurreição, ela ganhou uma medalha de

prata. E eu digo para você que era para eu ser analfabeto, dentro do contexto socioeconômico em que eu nasci. Eu não fui alfabetizado... (pausa) Eu entrei numa escola quando criança, na zona rural, onde uma prima tinha uma escola... Eu sei que dentro de 30 dias eu terminei o ABC. Você conhece esta expressão?

Era o ABC... A gente aprendia tudo ali, a soletrar: nha, nhe,.... Aprendia a tabuada... Tinha que recitar a tabuada: $2 + 2 = 4$ Quem não acertava, levava um bolo na frente dos colegas. (risos) Pausa. Mas minha mãe não tinha condições de pagar aquela importância. Então, me tirou... Eu tava começando a Cartilha do Povo. Eu não me lembro quantos anos eu tinha... Acho que tinha 10. Eu estava na Cartilha do Povo. A cartilha era famosa na época, pelo menos aqui na Bahia e eu não completei a Cartilha do Povo... (pausa) porque, como eu disse, minha mãe não tinha como pagar as aulas. Minha prima disse que eu podia continuar, mas minha mãe, muito “caxias”, falou: se não pago, também não deixo lá. E eu fiquei sem escola!.... (silêncio).

Para encurtar a história, neste ponto, eu fui alfabetizado assim: passando pela cidade e lendo as faixas, propaganda de melhoral “o remédio; melhoral, melhoral é melhor e não faz mal. (risos). Propagandas pequenas, nas paredes, nas ruas, essas coisas... eu aprendi a ler praticamente assim. (Professor Isaú)

O ato de aprender a ler é sem dúvida o maior desafio do ser humano, mas para Martins (2007, p. 87) “a leitura, mais cedo ou mais tarde, sempre acontece, desde que se queira realmente ler.” Isso acontece porque numa sociedade letrada, geralmente, a linguagem escrita está presente em toda parte, o que favorece a aprendizagem da leitura. Como aconteceu com o professor Isaú, que aprendeu a ler, lendo as “propagandas pequenas, nas paredes, nas ruas, essas coisas...”. A escrita, com diferentes formas e funções, faz parte do nosso dia a dia, sendo quase impossível permanecer alheio à mensagem escrita. Com muito desejo, o professor superou os desafios e conquistou o seu direito de ler, o que favoreceu a construção de caminhos diferenciados para o seu percurso de formação.

A história do professor Isaú é uma história de superação. Demonstra que o professor foi uma pessoa determinada e que lutou contra as ideologias presentes em nossa sociedade que justificam o analfabetismo, como a ideologia do dom, da deficiência cultural (SOARES, 2005, p. 11). Segundo a ideologia do dom, o professor seria portador de desvantagens intelectuais (dom, aptidão, inteligência), segundo a ideologia da deficiência cultural, ele seria portador de déficits socioculturais. Para essas ideologias, os alunos oriundos de famílias pobres apresentam “deficiências

afetivas, cognitivas e linguísticas responsáveis por sua incapacidade de aprender e por seu fracasso escolar.” (SOARES, 2005, p. 13).

O Professor Isaú contraria essas ideologias e outras que justificam o fracasso escolar das crianças oriundas de famílias pobres. Ele não só conseguiu se alfabetizar, mas completar toda a Educação Básica e chegar ao Ensino Superior, cursar duas graduações e o Curso de mestrado.

Eu tenho duas graduações, sou bacharel em Teologia, tenho cinco anos em Teologia e tenho cinco anos de formação em Psicologia. Eu tenho dois diplomas em Psicologia, tenho um de licenciatura em Psicologia que me dá o direito de ser professor e tenho um de formação de psicólogo que me dá o direito de exercer todas as atividades de psicólogo, clínica e outras. E fiz especialização em Metodologia da Pesquisa, na UFBA, depois que já estava na UNEB. Meu mestrado é em Psicologia da Educação, fiz na PUC/SP Antes de fazer o curso de mestrado, era tão difícil... as coisas mudaram rápido... Antes era raro alguém conseguir fazer o mestrado.

O acesso ao ensino superior em nossa sociedade sempre foi marcado pela seletividade e exclusão dos mais pobres, mas professor Isaú venceu todas as imposições e limitações presentes no seu meio de origem e nos mostra, ao narrar a sua história, que as ideologias citadas acima com base nos estudos de Soares (2005), não fazem sentido. A verdadeira intenção dos que as utilizam é impedir ou dificultar o acesso de todos à linguagem escrita. Isso acontece por reconhecerem que aprender a ler é um ato de conquista e influencia no desenvolvimento intelectual da pessoa, uma vez que a leitura traz repercussões no desenvolvimento da estrutura do pensamento da pessoa e na sua história de vida.

Como vimos no capítulo 2, para Vigotski (2005, p. 62) é inquestionável a relação entre pensamento e linguagem.

o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural da criança. O crescimento intelectual da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem.

Nessa perspectiva, o domínio de habilidades de leitura favorece de modo significativo no desenvolvimento de estruturas de pensamento, assim, a leitura é importante para o desenvolvimento intelectual do sujeito, para o progresso do

percurso de formação. Na sociedade atual, é cada vez maior a cobrança da leitura e do domínio da linguagem escrita como condição de acesso e produção de conhecimento. A leitura favorece também a participação social e melhor exercício da cidadania e desenvolvimento intelectual, social da pessoa. Como nos mostra a história do professor Isaú, na qual a leitura foi uma importante aquisição na luta por uma formação que lhe possibilitasse melhores condições de ascensão social e profissional.

Cabe à escola, como instituição formal responsável pela alfabetização, valorizar e estimular a leitura. Para tanto, são necessárias atividades que envolvam os alunos no ato de ler e que eles percebam que ter uma prática leitora é importante não só para o desempenho escolar, mas também para a vida, ou seja, para o seu percurso de formação e para as relações com o mundo.

As narrativas dos professores colaboradores apresentam atividades de leituras realizadas no contexto escolar durante a infância, (em relação ao período escolar, essa fase do desenvolvimento normalmente se estende até a 6ª série, hoje sétimo ano). Como veremos a seguir, nos depoimentos dos entrevistados, algumas atividades propostas a eles nessa fase escolar, foram planejadas a partir da concepção de leitura de decodificação. Kleiman (1993) nos fala que essa concepção, por valorizar muito a decodificação das palavras, pouco contribui para que o aluno compreenda o texto e construa novos

Antigamente era assim, pelo menos no meu tempo, tinha a hora da lição na escola. As leituras eram assim: abre o livro na página tal... cada aluno lia um parágrafo em voz alta. Eu me lembro de algumas aulas que estudávamos pontuação a partir da leitura. Era cobrada a entonação, a vírgula, o ponto que a professora chamava atenção. Isso na terceira e quarta séries, eu me lembro. Agora, nas séries depois me lembro das leituras como já falei. Lembro das leituras de Geografia na 5ª e 6ª séries, aí era leitura silenciosa. A professora pedia para gente ler o assunto, depois ela explicava. Essas são as principais lembranças que eu tenho do ginásio, algumas disciplinas eram assim, a maioria das leituras que tinha eram essas. Dessa parte de escola, o que tenho de lembranças são essas. (professora Jucilene)

A professora da escola primária todos os dias colocava a gente para ler, mas não me lembro dela contando histórias ou lendo para nós; ela mandava a gente ler individualmente e em voz alta, leituras do próprio livro da escola. Não guardo lembranças de histórias, só que ela incentivava a gente ler. Quem lia muito para a gente era a

catequista. A professora chamava todos os dias um ou dois para ler lá na frente e isso treinava, acostumava a gente a ler. No dia da avaliação junto com o inspetor, nossos pais... ninguém tinha medo de ler. No dia, ela elogiava a gente, mas antes ela cobrava entonação da voz, pontuação, postura. No dia da avaliação, ela elogiava os alunos diante dos pais e da comunidade. (professora Nelcida)

Hoje a gente faz as reflexões, que aquele era um processo de decodificação, era só processo de ler o código. Então, a gente só lia o código. Depois é que a gente começava a interpretar textos a fazer leituras, bem lidas, bem pontuadas, o professor batia muito nessa tecla. As pausas, a entonação, o ritmo, os parágrafos, as exclamações, as vírgulas. Cobrava muito isso, ficava em pé para fazer as leituras. Depois que iniciava o processo de interpretação, hoje eu faço uma análise que era mais uma questão de ver o texto, eram questões muito óbvias, que não levavam a uma reflexão. Penso que cada momento histórico tem o seu momento, sua validade em alguns aspectos. Cobrava muito a leitura, pontuação, entonação... mas não se cobrava a questão da leitura reflexiva. Tinha que ler de carreirinha, bem pontuado, isso era importante. (professora Josinéa)

Eu estudei numa escola tradicionalista, me lembro até hoje que a diretora reservava, durante a semana, dois tempos para revisão de Matemática e de Português. Livros de verbos, você lembra? Tinha que decorar aquilo tudo. Tinha que decorar tudo!!! Não era algo que você aprendia na construção de frases, aprendia na decoreba. As preposições? Eram todas. Até hoje eu sei algumas. E era tudo oral, não tinha nada escrito. A tabuada? A professora pergunta assim: 3 x 8, se você falasse é... ela mandava estudar tudo de novo e ficava um tempo na escola. Tinha aquela questão de ficar depois da aula, até você responder nova bateria... até acertar. E até hoje, quando encontro meus colegas que estudaram nessa mesma escola, a gente dá graças a Deus a isso. Lembro dos ditados! O ditado me ensinou muito a escrever. Lembra que eu falei que tinha uma dificuldade grande, trocava letras e tudo? Eu tinha uma dificuldade enorme! Mas com o ditado eu aprendi várias palavras do nosso dia a dia. Eram ditados de textos e de palavras. Tem um ditado de palavras que eu adorava. (professor Jorge)

A atividade de leitura realizada na escola mais lembrada pelos professores colaboradores foi a leitura em voz alta. Ao ler em voz alta, o leitor “recobre as palavras com certos sons e interpreta-as com certos gestos, essa performance dá ao texto um tom que (supostamente) é aquele que autor tinha em mente no momento da criação” (MANGUEL, 1997, p. 283). As narrativas demonstram que havia por parte dos professores uma preocupação com a performance do aluno no momento da leitura em voz alta. Como mostra a narrativa da professora Josinéa: “As pausas, a entonação, o ritmo, os parágrafos, as exclamações, as vírgulas, cobrava muito isso. Ficava em pé para fazer as leituras.”

A leitura em voz alta pode comprometer a compreensão do texto, por parte dos ouvintes, uma vez que não há liberdade de impor o seu próprio ritmo à leitura. Para que o leitor ou ouvinte dê sentido ao texto, é preciso que haja uma interação entre leitor, texto, autor; sendo que o leitor nesse processo interativo leva sempre em conta o seu contexto e os conhecimentos constituídos ao longo da sua vida (BAKHTIN, 2006) Assim, consideramos que não basta ler o texto em voz alta é preciso interagir com ele.

Como vimos no capítulo 2, no modelo de leitura de decodificação, a atividade de ler em voz alta é muito presente, uma vez que não há uma preocupação com a interpretação do texto, mas uma excessiva preocupação de que o aluno decodifique o código escrito de modo correto. Para Chartier (2001, p.99), “o objetivo dessa leitura é verificar a capacidade da leitura silenciosa, o que é paradoxal: ler em voz alta para verificar por meio dela a correta leitura em silêncio.” Uma vez que se considera que a aprendizagem da leitura se efetiva apenas com a decodificação do texto escrito, a leitura silenciosa e discussões sobre o que foi lido não possibilitam o controle da aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, a leitura em voz alta é vista com uma estratégia eficaz para avaliar a leitura realizada pelos alunos.

A leitura oral é mais difícil que a silenciosa, pois é preciso reconhecer as palavras e expressá-las verbalmente, preocupando-se com os sinais de pontuação e em dar a entonação que o texto exige. Devido a tantas exigências cobradas no momento da leitura oral, é muito comum crianças e adultos terem resistência em ler em público, por medo de errar e serem corrigidos por alguém, assim, para muitos, adultos e crianças, ler em público é um sofrimento. Segundo Muniz (1999, p. 88), “por dificuldades de leitura costumam ser compreendidos os erros na leitura oral de texto verbal gráfico, tais como trocas, omissões e acréscimos de letra, palavra, trecho”. Muitos cometem esses erros por terem a certeza que estão sendo avaliados pelo professor e/ou pelos colegas.

É indicado que a prática da leitura oral se inicie com textos pequenos e já conhecidos como, músicas, poesias, textos da própria criança, entre outros. A leitura oral deve fazer parte do processo de alfabetização de modo espontâneo, para tanto é importante que o professor leia para os alunos, para que o ato de ler seja

percebido como algo natural e não como um momento fragmentado, descontextualizado, que gera tensões devido às intensas correções. “Quando a leitura é imposta à criança como uma ginástica de decifração, quando as únicas lembranças que ela deixa são as extenuantes sessões de decifração, ela desaparece junto com a escola.” (BELLENGER, 1979, p. 59).

Em relação à leitura em voz alta realizada na escola, um fato chama atenção na pesquisa, nenhuma narrativa revela que os seus professores liam para os alunos em voz alta, lembram apenas de que os professores solicitavam que alunos fizessem as leituras. A professora Nelcida se lembra da catequista lendo para as crianças, já em relação à professora da escola, não.

A professora da escola primária todos os dias colocava a gente para ler, mas não me lembro dela contando histórias ou lendo para nós. Ela mandava a gente ler individualmente e em voz alta, leituras do próprio livro da escola. Não guardo lembranças de histórias, só que ela incentiva a gente ler. (professora Nelcida)

Já no contexto familiar, como vimos anteriormente, a leitura em voz alta e a contação de história por parte de um adulto foram citadas por quatro professores, Guilhermina, Jucilene, Marli e Solon, o que nos permite concluir que a leitura oral feita por um adulto, se fazia mais presente no contexto familiar do que no contexto escolar.

As leituras orais realizadas nas escolas estavam mais direcionadas ao objetivo de avaliar a aprendizagem da leitura dos alunos; já na família, eram realizadas em momentos de lazer, de interação entre adultos e crianças carregados de entusiasmo, talvez seja por isso que favoreceram o desenvolvimento da imaginação e o gosto pelas histórias e pela leitura. Esses momentos carregados de significados fazem parte da memória dos professores, o que fica evidenciado que deixaram marcas significativas naqueles que hoje contam a sua história de leitura.

A narrativa da professora Marli demonstra que durante as séries iniciais ela foi seduzida por diferentes atividades por causa da leitura. Ela recorda e narra experiências leitoras como: teatro, música, poesia, atividades físicas.

Era uma escola batista, de excelente qualidade que incentivava a leitura, incentivava as artes, incentivava... Eles faziam, naquela época, o que hoje nós poderíamos chamar de uma educação completa. Eles não trabalhavam somente a questão do conhecimento, trabalhavam a formação geral, o psicológico também, apesar dos castigos rigorosos, mas trabalhavam essa questão do psicológico. Trabalhavam a questão do corpo, a gente tinha a educação física e trabalhava muito bem, não só aqueles exercícios repetitivos... a gente fazia teatro. Eles trabalhavam teatro com a gente. Me lembro de um teatro que eu participei... eu me lembro de um trabalho... eu não sei o nome... eu sei a música que a gente cantava. Eram três alunas, cada uma vestida com uma cor e de acordo com a cor a gente tinha um versinho. Cada uma ia lá na frente e cantava e depois voltava e dançava também. A música³⁰, eu vou ver se eu lembro toda, porque haja chão... (risos).

A gente fazia várias leituras, várias linguagens, a gente fazia muito esse tipo de apresentação.

A gente também recitava poesia. Eu gosto de poesia! Eu não vou recitar agora para você porque ela é muito grande, mas eu recitei uma poesia chamada "Oração de órfão de guerra"³¹, muito linda! Eu fiquei muitos anos sem recitar, então eu esqueci, depois eu fui falando, falando... e lembrei! É uma poesia muito grande! Eu posso escrever, se você quiser colocar, eu lembro ela toda.

Teve uma outra... por eles serem da Igreja Batista, eles ensinavam também as músicas para gente. Eu não vou lembrar agora, se mais para frente eu lembrar, eu falo qual era a música. Eu sei que de manhã, quando a gente chegava a gente cantava uma música e na hora de ir embora, lá pelo meio dia também. Era a mesma música³², só que de manhã, uma era começando os trabalhos... e no final da aula era terminando....

Eu estudei três anos nessa escola. (professora Marli)

Os gestos de fala da professora Marli revelam entusiasmo e alegria em ter vivenciado tais experiências leitoras. A narrativa da professora apresenta uma variedade de atividades leitoras desenvolvidas nas primeiras séries do antigo primário. Todas as atividades lembradas por Marli são estratégias importantes para aguçar a leitura. A música, o teatro, a poesia favorecem o estímulo da memória, da criatividade, o desenvolvimento cognitivo e a se expressar melhor oralmente, por isso, muitos estudiosos como Cagliari, (1998), Lerner (2002), Barbosa (1992), dentre outros, consideram que essas atividades devem ser frequentemente trabalhadas pelos professores da Educação Básica. Para José (2003, p. 69), "é gostoso e rico

³⁰ Letra completa da música no anexo 5, página 267

³¹ Poesia completa em anexo 5, página 269

³² Música completa em anexo 5, página 268

trabalhar com a musicalidade da criança, unida à sua capacidade de se emocionar com os poemas”.

Outra questão importante a ser discutida na fala da professora Marli é sobre a visão que ela tinha sobre o papel da mulher na sociedade no período histórico da sua infância. Por questões familiares e econômicas, Marli teve que mudar-se para São Paulo, isso, segundo a professora “foi uma mudança radical” na vida da família. Em São Paulo, ela conclui o ensino primário com o seguinte pensamento: “Quando eu terminei o primário eu ainda estava com aquela ideia, coisa de mulher, casamento e tudo... Assim que terminei o primário, parei de estudar.” (professora Marli). É reconhecido que durante vários séculos, a função da mulher na sociedade era ser esposa, ser mãe e ser responsável pelos cuidados do lar. Assim, o sonho das meninas nesse período histórico era casar, gerar filhos, ter um lar para cuidar e, para tanto, considerava-se que não era necessário ampliar os estudos, o primário era suficiente. Essa concepção sobre o papel da mulher na sociedade era passada de geração a geração, o que Bakhtin considera ser “ideologia do cotidiano” quando o “discurso interior e exterior penetra integralmente o nosso comportamento” (BAKHTIN, 2006, p. 88). Pelo discurso da professora Marli, podemos perceber que na sua família, como a grande maioria das famílias até a metade do século XX, foi incorporada essa concepção de mulher, tanto que a sua formação estava direcionada, basicamente, para ser dona de casa, cuidar do esposo e dos filhos, desse modo, a continuação dos estudos era desnecessária. Como veremos, posteriormente, no decorrer do seu percurso de vida, Marli constrói uma concepção diferenciada sobre o papel da mulher na sociedade, o que nos faz lembrar Pollak (1992, p. 211): “a história de vida apareceu como um instrumento privilegiado para avaliar os momentos de mudança, os momentos de transformação da sociedade”.

As atividades de ditado e cópia de palavras e textos são lembradas pelos professores Jorge e Solon. Durante muitos anos, essas metodologias eram consideradas como o melhor modo da criança aprender a ortografia das palavras. Como vimos no capítulo 2, a partir da década de 90, as discussões sobre o ensino da leitura se intensificaram e essas metodologias passaram a ser duramente criticadas. Para Ferreiro & Teberosky (1985, p. 278), “a concepção da escrita com

cópia inibe a verdadeira escrita, a concepção de leitura como decifrado não somente inibe a leitura, mas cria ainda outros problemas”. Muitos professores e pesquisadores alegam que as atividades citadas são atividades mecânicas, por isso não favorecem a construção e a reflexão sobre as normas ortográficas da língua portuguesa e também o fato de, geralmente, serem utilizadas com o único objetivo de verificar se o aluno sabe escrever corretamente.

Entretanto, pelo que se pode perceber nos discursos dos professores Jorge e Solon, é que eles consideram que essas atividades favoreceram o processo de aprendizagem. Principalmente Jorge, quando lembra que tinha uma dificuldade enorme na escrita e o ditado o “ensinou muito a escrever”. O professor não se lembra dessas atividades de modo negativo, ao contrário, afirma que gostava de fazer essa atividade: “Tem um ditado de palavras que eu adorava!”. Já nos gestos de fala presentes no discurso de Solon, podemos interpretar que ele considera essas atividades, ditado e cópia, do modo como ele experimentou no primário, contribuíram muito para a sua compreensão da linguagem escrita.

Sobre essas e outras atividades utilizadas no ensino da escrita, Vigotski considera que:

Diferentemente do ensino da linguagem falada, no qual a criança pode se desenvolver por si mesma, o ensino da linguagem escrita depende de um treinamento artificial. Tal treinamento requer atenção e esforços, por partes do professor e do aluno, podendo-se, dessa forma, tornar fechado em si mesmo, relegando a linguagem escrita viva a segundo plano. (1994, p. 139)

Nesse sentido, podemos considerar que as normas ortográficas constituem um conhecimento a ser construído pela criança, junto com o professor, mesmo que ela já tenha compreendido o funcionamento da linguagem escrita. Escrever de acordo com as normas ortográficas é um processo longo e contínuo, por isso não se deve exigir que a criança escreva corretamente já no início do seu processo de escritor. O importante é traçar estratégias de ensino que favoreçam esse processo. No caso dos professores Jorge e Solon, as cópias e ditados parecem que contribuíram para que eles compreendessem as normas ortográficas e a linguagem escrita. O importante é que as atividades sejam contextualizadas, relevantes à vida do aluno. É preciso ter claro que não se pode ensinar apenas a

escrita das letras, é imprescindível que se aprenda e se utilize a linguagem escrita (VIGOTSKI, 1994).

Já a professora Célia não se lembra das atividades de leitura realizadas na escola durante a infância. Entretanto, se lembra do medo que tinha de ler em voz alta.

Eu lembro pouco da primeira escola que eu estudei... Uma coisa que eu tenho em mente é que eu tinha muita dificuldade na leitura. E vergonha também! Eu tinha medo de ler! Eu não sei se foi porque eu não tive essa alfabetização formal, passo a passo... Como eu já entrei no segundo ano, eu era cobrada por alguma coisa... Então, eu sempre tive essa dificuldade. Tinha vergonha de ler. Mas sempre fui uma aluna exemplar em termos de nota, nunca fiz uma prova final. Só fui fazer prova final na faculdade. (risos). Sempre fui aluna de passar direto, sempre tive facilidade com os estudos. Sempre fui aluna 8, 9, 10... (risos). Minhas colegas, inclusive, até reclamavam comigo porque eu sempre fui péssima de memória, se precisasse decorar... Não era comigo! Nunca fui boa de decorar, eu decorava tudo por associação. Eu tinha que entender a coisa para poder absorver, mas se mandava eu decorar, simplesmente por decorar, era um arraso! Mas quando eu entendia, aí sim! Todas as disciplinas eu fazia um pouco isso, História, Geografia, Ciências... Eu tinha que entender o que estava acontecendo e depois eu falava com minhas palavras. Dei sorte de não estudar em escolas que exigiam tanto, aquela coisa assim, de decorar. (professora Célia)

Como vimos, a leitura oral geralmente está associada à avaliação, e Célia, nas séries iniciais, já percebia que era avaliada pela professora e pelos colegas, principalmente pelo fato de ter iniciado a escola na segunda série. Mesmo reconhecendo que tinha dificuldades com a leitura, Célia considera que sempre foi uma boa aluna, que o medo de ler, a falta do desejo pela leitura não influenciou no seu processo de aprendizagem. Segundo Cordeiro (2007, p. 46), “a reverência e a submissão à leitura como fonte exclusiva de saber” é um mito a dessacralizar, uma vez que não é apenas pelo ato de ler a mensagem escrita que se constrói conhecimento. O ser humano é dialógico por natureza (BAKHTIN, 2006), e o conhecimento é construído a partir da interação dialógica com diferentes linguagens. Nessa perspectiva, a construção do conhecimento é processo contínuo, influenciado e determinado por múltiplos fatores externos (presentes no meio em que a ação se desenvolve), e fatores internos (experiências anteriores do sujeito) (BAKHTIN, 2006). Assim, ter acesso à leitura da linguagem escrita não basta; é preciso interagir

com a leitura e a partir das relações estabelecidas, é que se constrói o conhecimento.

De acordo com a análise do discurso da professora Célia, parece que ela sempre teve certa facilidade de interagir com as diversas formas de linguagem e construir o seu conhecimento. O seu discurso mostra também, que ela nunca aceitou as velhas práticas educacionais centradas na fragmentação e memorização dos conteúdos. “Eu tinha que entender o que estava acontecendo e depois eu falava com minhas palavras.” (professora Célia). Cada pessoa tem suas capacidades cognitivas e suas habilidades que favorecem a aprendizagem, por isso cada uma tem o seu ritmo, o seu jeito de processar as informações obtidas pelas diferentes formas de linguagem (VIGOTSKI, 2005). Assim, os sentidos atribuídos às linguagens presentes em nosso contexto são lidos de modo diferentes por cada pessoa. O sentido atribuído à leitura realizada é resultado de um processo individual e social, portanto o ato de ler as diferentes linguagens é um ato pessoal e dialógico (BAKHTIN, 2003).

As atividades leitoras desenvolvidas durante a infância, no espaço da escola, narradas pelos professores colaboradores, dão a impressão de que a preocupação maior da instituição é com a aprendizagem da leitura voltada para a decodificação do texto. Entretanto, as atividades leitoras que hoje são criticadas, como os ditados e cópias, não são consideradas pelos professores colaboradores como atividades mecânicas, cansativas que prejudicaram o processo de formação do leitor. Se na infância ou em outro momento essas atividades foram percebidas desse modo pelos professores, no decorrer da vida e da sua formação essa impressão foi sendo diluída. Hoje o que ficou para esses professores foi a contribuição dessas atividades para a aprendizagem da leitura e da escrita. Contudo, nos gestos de fala é evidente que as atividades leitoras que mais favoreciam uma interação com o texto era a poesia, o teatro, a música, tanto que são as lembradas e narradas com mais entusiasmo. De acordo com Jouve (2002, p. 118), as primeiras leituras “são matriz das leituras ulteriores”. As relações estabelecidas com essas leituras foram tão significativas na história de vida dos professores colaboradores que hoje eles narram com entusiasmo suas primeiras leituras.

5.1.1. 3 Igreja: uma motivação a mais.

Há muitos séculos, a igreja exerce grande influência na constituição do sujeito e na sociedade. No Brasil, a igreja em determinados períodos históricos, foi determinante na formação familiar e escolar, impondo um currículo a ser seguido e as condutas sociais a serem inculcadas na criança pela família. No decorrer da história e devido a mudanças nas estruturas econômicas, sociais e educacionais, aos poucos, a igreja foi perdendo espaço na escola e no seio da família e, conseqüentemente, na formação das crianças. Contudo, três professoras deste estudo consideram que a igreja, no período da infância, foi um espaço social que favoreceu a aprendizagem da leitura, como podemos perceber nas narrativas a seguir.

Depois, com 9 anos, eu ia ajudar a minha prima na catequese. Ela era professora catequista. Na época, eu era católica. Eu ajudava com as crianças, ajudava a ilustrar as histórias... Como minha avó me colocava para fazer caligrafia no papel de pão, eu adquiri uma letrinha assim, simpática. (risos). Então, eu escrevia e decorava todas as historinhas da catequese. E na hora de ler, de fazer a leitura da bíblia, eu que lia, porque eu tinha uma boa leitura. Na primeira comunhão, fiz as leituras. Sempre assim, na hora de fazer uma leitura, tinha sempre alguém que falava: "Guilhermina lê bem!" (professora Guilhermina)

Na questão de leitura, eu me lembro da catequista. A catequista lia historinhas, histórias da vida de Jesus. Eu olhava para ela e achava lindo. Pensava: deve ser muito bonito ficar ali na frente e ler essas coisas para as crianças. Na volta da catequese, a gente conversava sobre a história, eu e minha prima. Tenho também a imagem da escola onde eu fui alfabetizada; eu adorava ir para escola. A imagem da catequista é mais forte talvez porque ela lesse histórias para a gente. Eram histórias da bíblia; a gente gostava dessas histórias e ela contava com muita animação. No mesmo ano em que eu fui para escola, fiz a primeira comunhão; foram dois acontecimentos importantes de minha infância, quer dizer, que ficou gravado em minha memória. Engraçado, só não lembro como fui alfabetizada... Lembro apenas que nós estudávamos as perguntas do catecismo (...) Imagino que seja porque comecei a estudar em março e a primeira comunhão foi no final do ano, então eu já sabia ler. (professora Nelcida)

Outra coisa que me ajudou foi a bíblia, por eu ser evangélica. Aí sim!. Na igreja, tinha uma literatura infantil que era adequada à faixa etária. Então vinham as revistas infantis da escola dominical por faixa etária. Era uma leitura bíblica, das histórias da bíblia, como Davi, Samuel, Sansão, Davi no cestinho, Samuel quando ouviu a voz de

Deus... como é até hoje. Eu sou batista e até hoje nós temos o departamento infantil e no departamento infantil se trabalha com música, com poesia, com leitura das histórias, tanto vinha as histórias para serem lidas, como as histórias eram contadas. Então, nesse processo de leitura a igreja contribuiu muito para a minha formação de leitora porque a gente tinha que ler os textos, acompanhar... . Eram estudos semanais e a gente não podia chegar lá sem ter feito a leitura, tinha perguntas que tinham que ser respondidas. (professora Josinéa)

A catequese ou a escola dominical bíblica acontece em diferentes igrejas há séculos, com o objetivo de propagar os ensinamentos bíblicos de acordo com o entendimento da igreja e orientar as condutas sociais segundo os seus princípios. Para Lajolo e Zilberman (1996, p. 16), “o saber ler, principalmente para os grupos religiosos, entre os quais se contam acima de tudo os protestantes e reformistas, interessados no conhecimento e difusão da bíblia, passou a ser considerado habilidade necessária à formação moral das pessoas”. Pelas narrativas, podemos observar que o espaço religioso é um espaço também de formação leitora, geralmente utilizam-se metodologias diferenciadas para atrair a atenção das crianças.

Como pode ser observado nas narrativas das professoras, a leitura oral está sempre presente, independente da escolaridade. Os textos, geralmente, são pequenos trechos da bíblia. O objetivo não é apenas a decodificação, portanto não há uma cobrança com a leitura correta, como vimos anteriormente, no espaço escolar. É dada maior ênfase à reflexão posterior à leitura, que favorece a interpretação da mensagem, de acordo com os princípios da igreja.

A igreja no percurso de formação do leitor pode ser considerada uma aliada muito importante, é um espaço social a mais onde a criança interage com a mensagem escrita. As leituras religiosas podem engendrar na pessoa novos comportamentos, novas práticas sociais e modos diferentes de se relacionar consigo mesmo, com o outro e com o mundo. Pelos relatos das professoras, podemos considerar que as atividades que leitoras vivenciaram nas igrejas contribuíram para a constituição do leitor e deixaram marcas significativas na história de vida de cada uma.

5.1.1. 4 Infância: espaço favorável à formação leitora

A infância é uma fase muito significativa no desenvolvimento de todo ser humano. As relações sociais estabelecidas durante essa fase podem influenciar todo o desenvolvimento futuro da criança. Para Vigotski (1994), o desenvolvimento da criança se dá primeiro em nível social e posteriormente em nível individual, por isso a infância deve ser vivida em espaço afetivo e estimulante que favoreça o contato com a multiplicidade de linguagens presente nos demais contextos sociais.

Apesar de a sociedade considerar a escola com a instituição responsável pela alfabetização das crianças, a pesquisa demonstra que as primeiras experiências leitoras realizadas no contexto familiar foram as mais marcantes, portanto as mais lembradas e determinantes no processo de aprendizagem da leitura da linguagem escrita. É importante destacar que as experiências leitoras vivenciadas no contexto familiar foram lembradas e narradas com entusiasmo, os discursos mostram alegria em rememorar momentos em que a família se reunia para ouvir boas músicas, histórias, casos, cantar versos e poesias. Cada família, de acordo com o seu contexto econômico social, propiciava momentos diferenciados de leituras que eram vivenciados de modo espontâneo pelas crianças. O contexto familiar que apresenta uma variedade de leituras favorece desde cedo, que se aprenda a ouvir o outro, a aguçar a imaginação, a interpretar os textos e a expressar seus sentimentos. Portanto, as atividades leitoras, vivenciadas de modo espontâneo no seio da família, estimulam o desenvolvimento cognitivo da criança. Pelos gestos de falas dos professores colaboradores, percebemos que no contexto familiar havia uma preocupação, consciente ou não, de favorecer o desenvolvimento das crianças.

As narrativas presentes neste estudo confirmam que a alfabetização se inicia muito antes de a criança entrar na escola, pois desde pequena ela já tem contato com linguagem escrita nos mais variados contextos sociais. A criança não é indiferente às imagens e aos textos escritos ou orais, presentes no seu cotidiano, ela busca interagir e compreender essas mensagens. Nesse sentido, desde os primeiros anos de vida, cada pessoa faz a sua leitura do mundo que a rodeia.

As atividades leitoras vivenciadas na escola pelos professores dão a entender que foram mais direcionadas à concepção de leitura, associadas à

decodificação e à avaliação da aprendizagem por parte do professor. Talvez por isso, os momentos de leituras experimentadas no contexto familiar durante a infância, deixaram marcas mais significativas no processo de formação leitora, por terem sido vividos em momentos de lazer e a aprendizagem, uma experiência formadora, sem a preocupação excessiva de avaliar o desenvolvimento da criança.

A escola que deseja contribuir para a formação do leitor precisa superar a concepção de leitura que considera que ler é apenas decodificar a mensagem escrita. É preciso “pensar a leitura como algo que nos forma (ou nos de-forma e nos trans-forma), como algo que nos constitui ou nos põe em questão naquilo que somos. (LARROSA, 2002, p. 133). Nessa perspectiva, é preciso respeitar e interagir com as leituras provenientes da interação que a criança faz com o meio em que ela vive. Reconhecer que nenhum leitor é passivo diante de um texto, ele constrói significados diferenciados sobre o que ouve ou lê de acordo com os conhecimentos obtidos anteriormente.

Pelas narrativas de três professoras, podemos considerar que a igreja é um espaço de formação de leitor. Frequentar atividades promovidas pela igreja como catequese ou escola bíblica favorece de modo expressivo a estimulação, o interesse pela leitura. As leituras realizadas no contexto religioso, geralmente eram feitas em voz alta por adulto e eram histórias bíblicas. Podemos perceber pelas narrativas dos professores colaboradores que há uma diferença entre os objetivos das leituras orais realizadas na igreja, na escola e na família. Na escola, o objetivo primeiro era a avaliação da aprendizagem da leitura; na família, lazer e interação e na igreja, compartilhar a leitura a fim de uma reflexão sobre a mensagem lida. Entretanto, “cada leitura nova”, independente do espaço e do objetivo “baseia-se no que o leitor leu antes”. (MANGUEL, 1997, p. 33). Assim, cada instituição, do seu modo, favoreceu a formação leitora dos professores que fazem parte desta pesquisa.

Entretanto, as interpretações dos gestos de falas dos professores que participaram desse estudo possibilitam interpretar que as atividades leitoras realizadas na infância com mais intensidade, com mais espontaneidade e prazer foram as realizadas nos contextos familiares. As famílias, independente da situação econômica, se preocupavam em promover um ambiente que favorecesse a

aquisição da leitura. A linguagem escrita estava sempre presente no cotidiano, entretanto são as histórias contadas oralmente sem livros, as poesias, as cantigas de rodas cantadas por adultos e crianças que fizeram os professores se emocionarem ao recordar da infância e ao narrarem suas histórias de leituras.

A pesquisa fortalece a ideia de que as experiências de leituras vividas na infância, de modo espontâneo e compartilhadas como divertimento, não só contribuem para a formação leitora, mas, sobretudo, para aprender a ler e a dar significado ao mundo que nos rodeia. O estudo nos faz pensar que para uma pessoa se tornar amante da leitura é necessário que haja experiências de prazer com a leitura e os professores colaboradores viveram essas experiências no contexto familiar. Assim, é possível afirmar que durante a infância a instituição social que mais deixou marcas significativas no processo de formação do leitor foi a família.

5.1. 2 A adolescência: leituras obrigatórias.

O desenvolvimento humano acontece de modo gradual e contínuo, assim como foi discutido, não há uma ruptura entre as fases do desenvolvimento humano, cada fase está interligada a outra. A adolescência é caracterizada como uma fase de transição entre a infância e idade adulta e, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente, começa aos 12 e vai até aos 18 anos. Alguns autores e pesquisadores, como Machado (1997, p. 37), já consideram que essa fase do desenvolvimento humano se dá dos 10 aos 20 anos. O que todos concordam é que nesse período acontecem rápidas e diversas mudanças físicas, psicológicas e comportamentais.

O adolescente vive um tempo de “muda”, como se fosse um estado normal de doença a ser curada com a maturidade. Ele procura seu caminho entre uma infância que termina e uma “vida adulta” que está por vir, e isso o leva a um estado de perplexidade. É um estado gerador de contradições, de criticismo exacerbado e, ao mesmo tempo, que traz fragilidade (VIEIRA, 1997, p. 88).

É nesse momento efervescente, de tantas mudanças, que a pessoa fortalece a sua identidade, que pode ocorrer “a definição do eu, com suas diferenças, com seu jeito de ser” (ESSLINGER e KOVÁCS, 2006, p. 22). O processo

de construção da identidade se inicia na infância, mas é na adolescência que cada um se apodera do seu “eu”. Como cada ser humano se desenvolve de modo individual e coletivo, de acordo com as relações sociais vivenciadas, consideramos que a fase da adolescência é vivida de modo diferenciado por cada pessoa, tendo como base as experiências internalizadas desde o seu nascimento. Pode ser um período mais longo ou curto, tranquilo ou cheio de tribulações, depende da sociedade em que está inserido e da história de vida de cada pessoa.

O ato de ler continua presente em todos os momentos, mas na medida em que a criança se desenvolve nos aspectos físicos, emocionais e intelectuais a sua relação com a leitura vai mudando, podendo acentuar ou não, o gosto e o desejo de ler. O envolvimento da família, da escola e da igreja continua sendo importante e determinante na formação leitora, como veremos nas narrativas dos professores a seguir.

5.1.2.1 Família – cumprimento das leituras exigidas pela escola.

A família, em todas as fases, continua sendo um espaço de referência na formação do leitor, entretanto, pelas narrativas dos professores, percebe-se que na adolescência as experiências de leituras no contexto familiar foram diminuindo. Não há mais a presença dos momentos de contação de histórias orais, de leituras de livros, de recitação de poesias e de outras atividades leitoras como as citadas com muito entusiasmo no período da infância. Talvez seja por isso que a família, nessa fase, foi pouco lembrada pelos professores colaboradores. Como veremos a seguir, a única professora que cita a presença de alguém da família lendo, no período da adolescência, foi a professora Josinéa.

Eu via o meu pai lendo. Eu pegava os livros do meu pai escondido, às vezes... Depois que eu entrei no ginásio, eu podia pegar os livros. Outra coisa que eu quero contar é que era assim: eu lia aqueles livros de história e às vezes eu queria ler até mais tarde, aí meu pai apagava as luzes. Sabe o que eu fazia? Eu pegava uma vela e acendia, lia com vela!!! Ele chegava e via aquela vela, então ele resolveu não apagar mais as luzes, porque ficava com medo que eu dormisse e pegasse fogo na cama. Eu lia até tarde. Ele falava assim: “Eu mandei apagar a luz e a menina tá de vela!” (risos.) Ai... por medo... liberou a luz. Para mim, foi uma maravilha! Para mim, a maior diversão é a leitura. Eu lia

Revista Cruzeiro, livros de OSPB, Moral e Cívica, Vitor Massome, livros de História, de Geografia. Você acha que é normal uma coisa dessa? Quem vai querer ler livro de OSPB, Moral e Cívica?... O que tinha lá eu lia. Eu gostava de ler dicionário. (risos). Os professores me elogiavam com o pai. E as medalhas que já ganhei! Eu tinha uma facilidade de memorizar as coisas, igual a meu pai. (professora Josinéa).

A fala da professora revela que durante a sua adolescência, naquele período histórico, entrar no ginásio era uma conquista, uma vez que a criança adquiria certo “status social”. Tanto que ela não precisava mais pegar os livros do pai escondido, pois cursar o ginásio representava ter vencido uma importante etapa na vida: ter concluído o primário.

A adolescência da professora Josinéa foi marcada pelo desejo de ler. As leituras, a princípio motivadas pela necessidade de preencher um vazio (MUNIZ (1999), lhe proporcionavam muito prazer. O importante para a professora era estar sempre lendo, não importava o conteúdo nem estilo do texto. Seu apetite para leitura era tanto que lia dicionários, revistas, de livros de Matemática a OSPB. Hoje ela mesma fica espantada com a diversidade de leituras e pergunta: Você acha que é normal uma coisa dessas? Considerando que a leitura, segundo BELLENGER (1979, p. 17 e MUNIZ, 1999) se baseia em desejo, falta de alguma coisa, acreditamos que a leitura para a professora Josinéa era o alimento que supria algo, talvez a sua necessidade de construir conhecimentos no período da adolescência.

Segundo Maria (2002, p. 54), no início do processo de formação do leitor não há o reconhecimento deste desejo, desta falta, mas dialogando com os textos “o olhar se amplia abraçando um universo cada vez maior e instaurando uma fome para sempre insatisfeita, um desejo de conquistar sempre maior amplitude, ultrapassar limites. Um desejo de conhecimento, uma fome de saber”. Impulsionada pelo desejo de ler, Josinéa utilizava de subterfúgios para transgredir a norma imposta pelo pai, apagar a luz ao deitar. Ela utilizava a luz da vela para continuar saciando sua fome de ler, o que interessava era o fruir da leitura. Assim, o pai zeloso com a segurança da filha e leitor também faminto, passou a permitir que a luz permanecesse acesa, compreendendo a paixão da filha pelos livros.

Lajollo e Zilberman (1996, p. 269) consideram que “amor e leitura se espelham ao infinito, ao mesmo tempo em que se explicam um pelo outro”. Por isso,

a leitura, “aliada à paixão constitui-se elemento enriquecedor e talvez mesmo imprescindível da vida das pessoas”. Pelos gestos de fala de Josinéa, fica evidente a sua paixão pela leitura e, no decorrer da narrativa, ela se revela uma professora preocupada em favorecer condições para que seus alunos se tornem como ela, leitores apaixonados.

No período da adolescência, a presença da leitura obrigatória dos livros paradidáticos é marcante nas histórias de leituras dos professores colaboradores. Havia uma valorização das leituras exigidas pelos professores por parte dos pais e uma preocupação em adquirir os livros paradidáticos pedidos pela escola. Como relembram a professora Guilhermina e o professor Solon:

A minha juventude também foi pautada pela leitura. Eu me recordo que para comprar os paradidáticos que a escola solicitava, sempre faltava verba, o recurso financeiro. Minha mãe corria a cidade toda para ver quem tinha um de segunda mão para comprar. Eu nunca deixei de fazer a leitura dos paradidáticos! (professora Guilhermina)

O governo fornecia livros e você tinha que devolver no final do ano. Todo livro que você pegasse na escola, você tinha que devolver e sem rabisco nenhum. Você tinha o seu caderno para rabiscar. Eram os livros didáticos. Os outros livros, os paradidáticos, raramente a escola fornecia. Ela (professora) perguntava quem não tinha, já sabia que alguns antigos tinham o livro e falava: “Olha, o fulano de tal tem esse livro e vocês vão ter que ler esse livro. Quem não conseguir ler terá que justificar por que não leu.” Então, os antigos também forneciam livros para os alunos. Tinha essa preocupação! Emprestava em nome da família, na verdade, emprestava para a mãe, para o pai, então, todo mundo devolvia, tinha esse compromisso. (professor Solon)

As famílias diante das dificuldades financeiras recorriam a diferentes estratégias para aquisição dos livros solicitados pelos professores. Podemos interpretar que os pais consideravam que o livro paradidático era um precioso recurso na formação dos filhos, uma vez que era uma leitura imposta pelo professor.

Os livros paradidáticos podem ser importantes para a formação leitora, porém dependente do modo como o professor encaminha os trabalhos em sala de aula. Para que os paradidáticos estimulem a formação leitora, é preciso considerar a natureza dialógica da leitura e do ser humano, não estabelecendo com o livro uma relação “coisificada”. Segundo Bakhtin (2003, p. 327), “a relação com a coisa (em sua materialidade pura) não pode ser dialógica (isto é, não pode ser uma conversa, discussão, acordo etc.)”. Quando a escola propõe atividades sobre o livro lido que

não privilegiam o diálogo, está fortalecendo o monologismo (BAKHTIN, 2003), na qual prevalece o autoritarismo que não permite discutir as ideias presentes no texto. Com isso, a escola ignora que a palavra “se apresenta como uma arena em miniatura, onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais” (BAKHTIN, 2006, p. 67). Assim, a escola que tenta apagar a natureza dialógica da leitura, ignora a multiplicidade de dizeres no texto e sua ligação com a vida do leitor.

A falta de interlocução entre os livros paradidáticos e os alunos pode transformar a leitura em algo sem significado, sem vida, fechada em si mesmo, com o único objetivo de cumprir uma tarefa imposta pelo professor. Desse modo, a leitura dos paradidáticos pode não favorecer a formação leitora dos alunos, como imaginam os pais que tanto se empenham em adquiri-los.

Além dos livros paradidáticos, a leitura de dicionário, na adolescência, faz parte da história de leitura das professoras Jucilene e Josinéa e do professor Solon.

Tinha um senhor lá, que me marcou na condição de leitor, de leitor e escritor, ele se chamava Hermínio Caíres. Esse senhor lia bastante, bastante livros literários, eu estudava com a filha dele. E uma coisa interessante que ele sempre falava assim “Eu empresto o livro se você aparecer com duas palavras novas”. Era com frases, era tal palavra, tal frase. Então, ele sempre fazia essa brincadeira. Eu lembro que só ia a casa dele pegar dicionário, ele tinha dicionário e tinha vários outros livros. Então, a cobrança dele era essa. Às vezes, ele ajudava a gente a fazer redação, ele colocava cinco, seis palavras que a gente lia e não sabia o significado... (risos) Mas isso era bom! A gente percebia que tinha palavras diferentes com o mesmo sinônimo. Isso era interessante! (professor Solon)

Eu gostava de ler dicionário. (professora Josinéa)

Teve uma época que eu lia muito dicionário, eu gostava de ler dicionário! (risos). Eu não sei de onde que veio isso, mas eu gostava de ver aquelas palavras, o que elas significavam. Eu ficava folheando e lendo. Essa vivência minha, eu não sei de onde que veio. (professora Jucilene)

A leitura do dicionário é uma prática tão incomum que os gestos de falas dos professores revelam que eles mesmos ficam surpresos, admirados ao reconhecerem que durante a adolescência, um período geralmente de intensas tribulações, eles gostavam desse tipo de leitura. Recomenda-se a leitura do

dicionário, na maioria das vezes, para consultar o significado de uma palavra, para facilitar a compreensão do texto, por isso muitos leitores têm o hábito de ler com o dicionário por perto. É importante lembrar que de acordo com as teorias de Vigotski e Bakhtin uma palavra desprovida, sem significado e sentido, é uma palavra morta. Parece que o Sr. Hermínio Caíres, citado na narrativa do professor Solon, tinha esse conhecimento, por isso não solicitava apenas que apresentassem “palavras novas”, mas que construíssem frases, deixando evidente se houve uma compreensão do significado da palavra. Com isso, a palavra teria melhores possibilidades de fazer parte do vocabulário daqueles que, como o professor Solon, sempre solicitavam livros emprestados.

Como já vimos, o ato de ler faz parte do ser humano, por isso estamos constantemente fazendo leituras de diferentes modos, utilizando variados recursos. A televisão, há décadas, é um importante instrumento de leitura presente no cotidiano da maioria das famílias brasileiras, entretanto, nas décadas passadas, poucas casas tinham condições financeiras de adquirir um aparelho de televisão. Segundo o Censo Demográfico Nacional de 1970³³, apenas 27% das residências brasileiras tinham televisão, sendo que 75% dos televisores estavam concentrados nos estados do Rio de Janeiro e São Paulo. Além disso, nesse período, muitas pessoas ficavam perplexas diante das imagens transmitidas pelo televisor e com dificuldade de entender como tudo aquilo funcionava. Vejam que interessante a história da professora Marli, referindo-se quando a família adquiriu a primeira geladeira e a primeira televisão.

A gente lia muito revistas, não importava se era Capricho, uma fotonovela, o importante era você estar em contato. Televisão! Eu vim conhecer televisão eu tinha vinte anos de idade, foi quando colocaram uma televisão dentro da minha casa. A gente conhecia, mas não tinha poder aquisitivo para comprar. A geladeira, nós compramos uma geladeira de segunda mão. Foi interessante que minha avó estava lá em casa no dia que o meu pai chegou com a geladeira. A gente abriu aquele elefante branco, era uma Brastemp, e Brastemp sempre foi Brastemp. (risos). Quando abriu assim... quando ligou e saiu aquela fumacinha... Minha avó olhava assim... e perguntou: “Minha filha, para que isso? É para colocar sapato?” (risos). Ela nunca tinha visto uma

³³ <http://www.tudosobretv.com.br/histortv/historbr.htm>

geladeira! (...) E a televisão... Naquela época, passava muitos filmes de índios. O marido da avó se desmanchava de dar risadas. É outro tipo de leitura. Para ele, aquilo era a coisa mais espetacular que existia. Aí, no início, o que ele fazia: na medida em que os índios matavam os soldados, e os soldados matavam os índios, ele corria para trás da televisão para ver se os índios ou os soldados, estavam lá, caídos no chão. (risos). E ele falava: "Cadê o homem morto que não apareceu ali?" Você entendeu? Então, são histórias assim que marcaram muito a minha vida.

Ao relatar essa experiência como uma experiência leitora, a professora Marli confirma a ideia de que histórias de leituras não se resumem a leituras de mensagens escritas, livros, poesia, músicas ou contação de histórias orais, mas também, e de modo significativo, a leituras de mundo que realizamos o tempo todo. É mediado por essas diferentes experiências leitoras que o ser humano se constitui, se humaniza e estabelece relações sociais com o contexto em que vive.

No período histórico em que as professoras Nelcida e Josinéa viveram a adolescência, era comum proibir a mulher de ler determinados livros como os romances de Jorge Amado, José Lins do Rego e revistas como, por exemplo, as fotonovelas, que eram consideradas impróprias para as "moças de família". As leituras clandestinas, segundo Lajollo e Zilbermann (1996, p. 219), "circulam em ambiente sancionado, como o da escola". Como demonstra o relato da professora Nelcida:

Na época da adolescência, li bastante revistas em quadrinhos, revistas pornográficas, às vezes a gente fugia da escola para comprar e ler essas revistas, pois eram proibidas, mas desejadas. (risos). Tomávamos emprestado umas as outras. Eu trabalhava num hospital administrado por freiras, claro que a gente não podia ler essas revistas na frente delas, então escondíamos debaixo dos colchões para lê-las à noite. (risos). (professora Nelcida)

Eu me lembro que quando eu estava no ginásio, tinha um livro lá que meu pai disse assim: "Esse aqui você não pode ler não." Eu fiquei pensando porque meu pai falou que eu não posso ler esse livro. O título do livro era: "O tráfico de criança". Eu era muito obediente e não li. Ele guardou e não li. Depois eu fiquei adulta e não li até hoje! Eu esqueci, hoje que estou falando com você que estou lembrando essa história. Uma hora eu vou lá à casa de minha mãe ver esse livro. (professora Josinéa)

Segundo Certeau (1999, p. 259), “ler é uma operação de caça” e a caça quando proibida é saboreada com mais prazer, como parecem ter sido as leituras clandestinas realizadas por Nelcida. Por acreditarem nos efeitos perniciosos da leitura, as irmãs, como a maioria dos pais, proibiam certas leituras, entretanto, como “o rigor da norma sempre despertou a heresia” (VICENT, 1992, p. 161), as revistas proibidas circulavam entre as moças, até mesmo entre as mais comportadas. A preocupação da família e da igreja era que esse tipo de leitura pudesse desviar as “meninas” do bom caminho, por exemplo, sendo um “elo entre os amantes”. (LAJOLLO E ZILBERMANN, 1996, p. 252) e por isso era preciso separar o joio do trigo. As boas leituras de acordo com os princípios religiosos e familiares, das leituras más, aquelas que se apropriam do leitor e permanecem na sua intimidade, muitas vezes provocando paixões descontroladas e desejos considerados pecaminosos.

A professora Josinéa não “vai à caça” do livro proibido nem mesmo depois de adulta. E como vimos, a professora era e ainda é, uma leitora que devora todo livro que encontra em sua frente, independente do assunto. Isso nos permite interpretar que ela realmente aceitou com tranquilidade a orientação do pai, figura marcante no seu processo de formação, talvez por respeito e por considerar que ele sabia o que era bom para ela, por isso não sentiu desejo em ler o livro proibido.

Pela análise das narrativas dos professores que compõem o corpus desta pesquisa, podemos perceber que durante o período da adolescência, no contexto familiar, as experiências leitoras estavam relacionadas com as leituras dos paradidáticos solicitados pela escola. Assim podemos interpretar que, nessa fase, a família continua preocupada com a formação leitora do filho, mas agora não mais, como na infância, favorecendo leituras variadas, mas com o cumprimento das leituras solicitadas feitas pela escola, pelos professores. Deste modo, a instituição escola na fase da adolescência ganha mais espaço no percurso de formação do sujeito-leitor.

Devido à má qualidade do ensino das escolas públicas, os pais não medem esforços para os filhos estudarem em escolas particulares até o Ensino Médio. O objetivo é a preparação para o vestibular das universidades públicas. Estudar em escolas particulares significa ter melhores condições de ser aprovado

numa instituição de ensino superior pública e para cursos mais concorridos que têm mais prestígio social e melhor retorno financeiro. O desejo dos pais em relação à formação escolar do filho é proporcionar estudos em escolas particulares até o Ensino Médio e que a formação profissional se efetive em Universidade pública. Os dizeres do professor Jorge evidenciam essa realidade: “Até o Ensino Médio foi particular, só depois eu fui para a pública”. A maioria das famílias brasileiras considera que esse é o melhor percurso de formação, por acreditar que desse modo o filho terá melhor preparação para enfrentar a vida cotidiana e o mercado de trabalho que é competitivo e excludente.

5.1. 2. 2 Escola: mais visibilidade no percurso de formação do leitor.

A família continua como referência, mas agora é na escola e com os colegas de sala de aula que o adolescente passa a maior parte do seu tempo. Na adolescência, a escola é um espaço privilegiado de formação do sujeito e do sujeito-leitor, por ser o local onde ele enfrenta desafios, resolve, na maioria das vezes, as dificuldades sem ajuda dos pais. É um espaço de conquistas e perdas, deveres, responsabilidades e lazer. Nessa perspectiva, a escola é o local onde mais favorece ao adolescente experiências leitoras que irão marcar, de modo significativo, toda a sua história de vida.

Assim como a sua identidade que está em pleno processo de constituição sofre influência dos que participam do contexto escolar, o seu interesse pela leitura, na maioria das vezes, é determinado ou influenciado pelos professores e pelos colegas da escola. Quatro professores colaboradores se lembram de professores e experiências leitoras que marcaram esse período escolar.

Na escola, tinha uma coisa muito interessante, uma biblioteca! Eles fizeram uma biblioteca assim... os livros ficavam pendurados nuns plásticos. A escola trabalhava muito com incentivo à leitura. Então, nós tínhamos a fichinha, isso foi muito importante. Eu ganhei na época um prêmio, a melhor leitora da escola. Eu tinha esse desejo pela leitura. O que é interessante é que esses momentos eram assim... assim ímpar!!! Eu percebo que a escola tem um papel importante na minha formação como leitora, mas infelizmente, eu não percebo que foi por parte de todos os professores. Quem fez isso, quem me incentivou? A professora de Português. Só até a sétima série. A partir da oitava, eu

já não percebi a mesma empolgação da outra professora. Por exemplo, tinha Clube de Leitura durante um tempo, depois parou. Eu percebi essa quebra também, quando eu fui para o segundo grau, que hoje é Ensino Médio. Não tinha! Tinha uma biblioteca, mas não tinha incentivo! Era uma leitura por obrigação, é como eu percebo. Não era aquela leitura por prazer! (professora Guilhermina)

Quando eu li esse livro “Sagarana”, a professora abriu um debate com a gente, eu fiquei... eu falava assim: “Eu quero falar isso, mas eu não conseguia. E os colegas falando, mostrando o conhecimento, que tinham lido, aquela coisa... E eu fiquei muito reservada, até a hora que a professora me cutucou e falou: “E você não fala nada, não leu o livro?” Eu falei “_ Eu li”. “Você respondeu a questão?” Eu falei: “Respondi” “- Então porque você não coloca o que você entendeu do livro?” E aí eu coloquei e à medida que eu coloquei, abriu um debate contrário àquilo que eu tinha entendido. Não me pergunte o que foi, acho que eu teria que ler o livro novamente, para eu pegar quais foram as ideias. Mas aí, como os alunos dizem hoje, eu falei, “Me ferrei, tirei zero! (risos). Ao contrário, eu tirei uma nota dez! Me lembro bem que para mim foi um impacto muito grande, eu ter conseguido entender as ideias de Guimarães Rosa. Eu acho que é uma riqueza fora propósito. Eu acho que eu devia ter seguido Letras.(risos).(professora Marli)

Lembro dos livros também! Tinha livros que mandavam a gente ler, aqueles... como se chamam... paradidáticos. Graças a Deus, nenhum romance. (risos). Eu tenho um certo trauma com romances brasileiros. (pausa). Nenhum colégio pediu para eu ler romance. Eu gosto de história mais infantil, de aventura. A SÉRIE VAGALUME EU LI TODOS! Robinson Crusoé; Os Três Mosqueteiros; O Conde de Monte Cristo; Robin Hood também! Esses livros assim, com espadas, mar... que envolviam aventura, eu adorava. (professor Jorge)

E outra professora que me marcou foi na quinta. Foi a única professora que eu estudei que tinha o terceiro grau. Na época, ela era uma carrasca, pedia para ler os livros e não dava tempo. Hoje o professor dá seis meses para o cara ler um livro, ela dava três, quatro dias para você ler um livro. E falava: “Tem que ler, discutir e fazer a ficha de leitura.” Eram esses livros... os clássicos... Dom Casmurro, O pêndulo de Euclides... esses livros... E ela dava uma semana! Livro fino demais, ela falava: “É para amanhã!” E a gente já tinha que estar com a ficha na mão. Na época, a gente a considerava muito cruel! Isso foi na quinta e sexta séries e ela já cobrava isso da gente. Eu estudei até a sétima série em Cachoeiro do Mato e mudamos para o Espírito Santo, São Mateus. Eu fiz a oitava série lá, no Espírito Santo, eu já não vi a cobrança que eu tinha até a sétima série em relação à leitura. No Ensino Médio, o pessoal falou bem pouco da parte de literatura, não havia solicitação de antecipação de leitura... não havia mais nada. Ninguém pedia “Leia tal coisa que nós vamos discutir tal dia.” Não! Não houve mais isso. Até a sétima série era uma cobrança boa, você tinha que ter o compromisso de ler, a partir daí não. (professor Solon)

Eu me lembro de um professor, eu estudava no Ensino Médio, um professor de Literatura. Quando se fala de professor de Literatura, você acha que é aquele que fica comentando sobre os clássicos da

literatura, A moreninha e outros... esse não! Eu me lembro que ele dava aula encostando o ombro direito na parede e o microfone na mão esquerda. Me lembro que no Ensino Médio, no pré-vestibular, tinha aquela bancada... ele ficava encostado assim... com o microfone, um vozeirão e falava: *Meus queridos alunos...* e contava, falava sobre roteiros de filmes, como tinham sido escritos e falava sobre livros que tinha lido... Livros não tradicionais, não os da lista de vestibular, nada disso. E com isso ele despertava a gente para ler de tal maneira... Ele também comentava sobre vários livros, que também não estavam na lista dos vestibulares da vida, e também sobre a vida de vários autores (escritores). E foi a partir destes comentários que eu conheci, li e acabei me apaixonando por outros livros, tais como: *Lolita* (Vladimir Nabokov) e *A Revolução dos Bichos* (George Orwell). Nos comentários desse professor, ele também contava a história de autores clássicos da nossa literatura. Lembro-me bem da história de vida de "Machadinho" (Machado de Assis), que era mulato, coxo, gago e sofria muita discriminação, mas mesmo assim continuou fazendo aquilo que mais gostava, que era escrever, principalmente sobre tudo aquilo a sua volta. Mas mesmo assim, na época, não me apaixonei por suas obras. O interessante é que temos vários filmes, contos televisivos, peças de teatro, novelas, baseados nos grandes clássicos da literatura brasileira, inclusive de Machado de Assis e que eu adoro assistir, talvez seja a praticidade do veículo, da mídia.(professor Jorge)

Segundo as narrativas, os professores que mais marcaram no período do antigo ginásio, em relação ao incentivo à leitura, foram os de Português. Durante muito tempo, se considerava que o único responsável pela formação leitora dos alunos era o professor de Português. Para Guilhermina, a única professora incentivadora da leitura durante o ginásio, era a de Português, os demais não demonstravam interesse em favorecer o ato de ler.

As aulas de Literatura durante o Ensino Médio, experimentadas pelo professor Jorge, eram cheias de sentidos, tanto que segundo o professor, "despertava a gente para ler de tal maneira". O professor que faz parte das histórias de Jorge rompeu como modelo de professor de Literatura imposto pelos cursos preparatórios para o vestibular. O que se encontra nas salas de aula do Ensino Médio, geralmente, são professores que planejam suas aulas de acordo com a lista dos livros ditados pelas universidades. É o vestibular conduzindo o que se deve ler nas escolas de Ensino Médio, portanto o sentido da leitura se reduz a obrigatoriedade, a ler de modo dinâmico, com o objetivo único de se preparar para o vestibular.

Nesse período, muitos adolescentes leem muito, entretanto não interagem com o texto, não descobrem o charme da leitura. “O charme da leitura provém em grande parte das emoções que ela suscita” (JOUVE, 2002, p. 19). Não há tempo e nem desejo de conversar com o texto, “a lista” ou “as listas” precisam ser vencidas. Para tanto, utiliza-se a técnica da leitura dinâmica que permite que se leia rapidamente os livros exigidos, é a leitura empobrecida pela dinâmica do vestibular. Essa prática é preocupante, pois quanto mais se é obrigado a ler, menos se interage com os textos lidos, pois o que importa é o número de livros lidos e não o charme da leitura, o conhecimento que se pode construir a partir do texto.

No contexto escolar, no qual a construção de novos conhecimentos é um dos principais objetivos, a leitura deve ser vista como uma importante aliada em todas as disciplinas, já que a leitura perpassa todas as áreas de conhecimento, tornando-se indispensável para o ensino e a aprendizagem de qualquer conteúdo. Por isso, os diversos gêneros textuais devem estar presentes em todas as aulas, estimulando o aluno a se envolver com a leitura. Nesse sentido, todos os envolvidos no processo ensino e aprendizagem estão intencionados a contribuir para formação leitora do aluno, não deixando apenas para o professor de Português o compromisso de planejar atividades que contribuam para o processo de constituição de sujeitos-leitores, como fazia o professor de história de Solon:

Eu me lembro de um professor que ele cobrava da gente uma coisa que hoje o aluno não faz, é interessante! Ele cobrava leitura sua, em casa. Toda aula ele dizia o conteúdo da aula seguinte. Ele falava: “Antes da aula seguinte, nós vamos fazer uma discussão sobre este assunto, então, leiam, vale ponto!” E todo mundo tinha que antecipar a aula. Era aula de história, História Universal. (...) Esse professor me marcou porque eu achava isso um absurdo! Ele raramente dava aula! A gente tinha que ler e discutir o assunto. Era um absurdo! (risos) (professor Solon)

A intenção, de acordo com a narrativa do professor, parece que era fundamentar as discussões em sala de aula. Na época, adolescente, Solon não reconhecia que a solicitação do seu professor favorecia a aprendizagem dos conteúdos. É importante destacar que não basta apenas solicitar a leitura, é preciso promover momentos que possibilitem de modo coletivo ou individual a construção e a sistematização dos novos conhecimentos. Hoje pelos seus gestos de fala, podemos interpretar que o professor Solon concorda com a prática pedagógica

utilizada pelo seu professor do ginásio, tanto que chega a considerar que ela deve ser utilizada nos meios acadêmicos, pois favorece a aprendizagem dos conteúdos. Entretanto, mesmo diante desse reconhecimento, Solon diz que o seu professor “raramente dava aula”.

Essa fala do professor se justifica porque a concepção que “dar aula” significa um professor à frente do quadro, explicando o assunto está fortemente impregnada nos professores, nas escolas e na sociedade e está relacionada ao modo de conceber o ato de ensinar. Por isso, muitos não reconhecem como “dar aula” uma discussão coletiva de um texto, sob a orientação do professor. É preciso ter claro que não basta mandar ler e deixar que cada aluno faça as suas interpretações sobre texto, faz-se necessário discutir sobre o que foi lido, sobre a multiplicidade de sentidos atribuída ao texto. Para tanto, cabe ao professor planejar e organizar o momento de discussão sobre as ideias presentes no texto, a fim de que o aluno possa sistematizar a leitura e os conhecimentos construídos. Nessa prática pedagógica, o conteúdo é compreendido e apreendido de acordo com as interações feitas entre o leitor, texto e professor e não imposto, assimilado de acordo com a visão única do professor.

Cabe à escola viabilizar ao aluno o acesso a diversos tipos de textos e favorecer discussões sobre eles, de modo a contribuir para a formação do sujeito-leitor. Segundo a narrativa de alguns professores colaboradores, a escola, no período da adolescência, propiciava a leitura e a interação com outros modos de linguagem, sendo esse período marcado por diferentes tipos de textos.

Durante minha formação escolar, fui incentivada a acompanhar as notícias de jornais e televisão, que é um tipo de leitura. Então, por exemplo, uma professora, acho que no ginásio, sétima ou oitava, ela nos perguntava sobre o que a gente achava, o que tínhamos entendido das notícias. No início, eu não entendia nada!!! Entendia assim... solto! Não conseguia ligar um fato com outro, a minha leitura era assim... muito superficial. (...) Ela (a professora) nos ajudou a fazer uma leitura crítica das notícias de jornais, ligar os fatos. Isso tem me ajudado muito até hoje. (professora Nelcida)

No ginásio, eu lembro até hoje, uma poesia de Viriato Correa, eu não me lembro o nome, mas eu acho que é “As pombas”.³⁴ (relembra alguns versos). Me lembro de poesia de Castro Alves. Tem outro

³⁴ Poesia completa no anexo 5, página 270.

texto também, é um tipo de texto para desenvolver a dicção, era travalíngua, em que você tinha que falar rapidamente um texto. (relembra alguns travalínguas). Então, eu acho que isso desperta a curiosidade para a leitura.(professora Marli)

Estudei o tempo todo no Colégio das Irmãs. Engraçado que o Colégio das Irmãs não era tradicional. Não, não era! Tinha umas coisas interessantes que hoje em dia a gente vê que era bastante moderno. (...) Era bastante diversificado e não tenho essa lembrança de ser rígido. Até hoje me lembro de uma prova de história que eu fiz e não me lembrava a data, mas descrevi o fato e o professor considerou, apesar de não ter lembrado a data, tirei nota boa. A gente tinha muita atividade de Educação Física, não era só aquela cobrança de conteúdo. Tenho mais lembrança das aulas variadas, dos trabalhos manuais, das pinturas, dos bordados. (professora Célia)

As falas nos demonstram a diversidade de leituras experimentadas pelas professoras. A professora Nelcida destaca a importância de trazer a leitura de jornais para a sala de aula. Discutir com os alunos as notícias vinculadas na mídia é possibilitar a formação do leitor crítico, como mostra o relato da professora de Nelcida. O leitor crítico reflete sobre a veracidade dos fatos e reconhece que toda notícia está sempre impregnada de questões ideológicas. Favorecer a leitura crítica é um modo significativo de promover a formação de cidadãos conscientes sobre o que se passa no seu meio e no mundo, o que possibilita a construção de novos conhecimentos.

Professora Marli, desde a infância apaixonada por poesias, relembra os poemas que declamou na escola no período da adolescência. Com um entusiasmo contagiante, Marli declamou durante a entrevista alguns versos da poesia “As pombas” e com desenvoltura e agilidade relembrou alguns travalínguas e no final, sabiamente afirmou: “Eu acho que isso desperta a curiosidade para a leitura”. Os dizeres da professora são impregnados de afetos e saudades das leituras realizadas.

A professora Célia destaca que apesar de sempre ter estudado num “colégio de irmãs”, geralmente tido como conservador e que privilegia a memorização dos conteúdos, as lembranças desse período são as aulas diversificadas e a postura do seu professor de História, que considerou o conhecimento construído por ela, em relação a determinado fato histórico sem citar a data do fato. Nas décadas passadas, o ensino da história tinha uma extrema

preocupação com a ordem cronológica dos acontecimentos estudados, a memorização das datas era uma exigência da grande maioria dos professores. Talvez por isso, o fato de o professor ter aceitado a sua resposta, sem mencionar a data, tenha marcado o percurso de formação da professora Célia. A professora relembra também de atividades relacionadas com outras formas de linguagens, como a linguagem do corpo e das artes.

O ensino da arte, como as demais disciplinas, deve estar em consonância com o contexto histórico e social em que ele é ministrado. No período vivenciado pela professora, as atividades artísticas se direcionavam para a pintura de tecido, bordados e outros trabalhos manuais, sempre destinados à formação da mulher que no futuro, provavelmente, se dedicaria aos afazeres domésticos. O ensino da Arte e de Educação Física, quando bem conduzido, se constitui em espaço de acesso às leituras diversificadas que favorecem o desenvolvimento intelectual dos alunos, o que pode contribuir para se ler e interpretar o mundo de modos diferenciados.

Nem todos os professores colaboradores consideram que durante a adolescência estudaram em uma escola que estimulava a leitura. Como veremos a seguir, alguns professores colaboradores não se lembram de um incentivo à leitura durante a adolescência na escola.

No Ensino Fundamental, no ginásio, não me lembro de incentivo à leitura. Eu tive muito incentivo na área das exatas, na matemática. Eu não sei se foi porque o professor morava na rua lá de casa, eu me esforçava demais... (risos) Da professora de Língua Portuguesa, tenho pouca lembrança dela. Lembro-me mais das aulas de gramáticas do que leitura. Em relação à leitura, quem marcou mais foram as minhas primas e poucas atividades na escola. (professora Jucilene)

No ginásio, eu não tive aquela leitura, aqueles trabalhos... não tinha aqueles de livros... não havia aquela preocupação com a leitura, a leitura por prazer, com a formação da leitora. Fazia a leitura para o ensino, os textos literários para interpretação, somente isso. Eu me lembro que na oitava série, às vezes, a gente tinha problema com falta de professor, e eu me lembro que chegou um professor de Língua Portuguesa que era um dentista e ele passou para a gente ler Dom Casmurro. Eu não tive dificuldades para ler Dom Casmurro porque eu já tinha hábito de ler romance, mas sinto que os colegas que só liam o que os professores mandavam, tiveram dificuldades. Nós fizemos uma discussão do livro, dentro das nossas capacidades de alunos da oitava série. Depois eu fui para o segundo grau, fui para o magistério e aí eu tive um professor com formação acadêmica porque todos os outros professores não tinham formação acadêmica, antigamente era assim

mesmo. Nós lemos alguns livros de literatura que a professora passou, ela pedia aqueles trabalhos mais em relação ao enredo, ao personagem, mas não havia assim.. aquela discussão reflexiva sobre a obra literária. Eu sinto que precisava trabalhar mais essa questão. (professora Josinéa)

O Ensino Médio, eu fiz Escola Normal, em Pelotas, no Rio Grande Sul. Não me lembro de leituras solicitadas pela Escola Normal. Mas na época, eu já trabalhava como auxiliar de ensino de uma professora do segundo ano. Já na época, (1970) ela era uma professora que primava por um trabalho bem feito, sempre puxando pela criatividade das crianças, incentivando as crianças a ler, escreverem pequenos textos, para compor o “livrinho da turma” no final do ano. Então, como eu era professora-auxiliar, ela sempre me dizia: “Leia isso, leia aquele artigo.” E depois conversava comigo sobre ele. A Escola Normal não me incentivou a leitura, quem me incentivou foi essa professora. Ela me ajudou muito. Cada dia ela vinha com uma ideia nova para o trabalho pedagógico (risos). Então, como poderia auxiliar sem leitura? Foi um momento que marcou minha carreira profissional. Tudo aconteceu no mesmo colégio, o Curso Normal e esta experiência de prática pedagógica em sala de aula. No Curso Normal, tínhamos as disciplinas de ensino disso, ensino daquilo, mas não tinha muito a ver com o que eu fazia, com que eu trabalhava na prática. A prática, com essa professora no segundo ano, e o que eu estudava não tinha muita coisa a ver. Aqui (a prática) era melhor do que o ensino que recebi da Escola Normal. (professora Nelcida)

A relação entre professor e aluno interfere no processo ensino-aprendizagem, como nos mostra a narrativa da professora Jucilene: “Eu tive muito incentivo na área das exatas, na matemática. Eu não sei se foi porque o professor morava na rua lá de casa, eu me esforçava mais... (risos)”. A relação professor e alunos deve ser pautada na afetividade, na confiança e no respeito. Segundo Freire (1996, p.97), “quanto mais solidariedade exista entre o educador e educandos no ‘trato’, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola”. Considerando que a leitura é imprescindível para a compreensão de todos os conteúdos trabalhados nas demais disciplinas que compõem o currículo escolar e que todo professor, independente da sua área de atuação, pode contribuir para a formação leitora dos seus alunos, interpretamos que o professor de Matemática da professora Jucilene contribuiu e marcou o seu processo de formação de leitora, de modo consciente ou não.

Os dizeres da professora Josinéa e da professora Nelcida fazem referência a dois problemas que assolam a educação brasileira: primeiro, a falta de professores qualificados para atuarem nas diversas áreas do ensino (professora

Josinéa) e o segundo, a dicotomia entre a teoria e prática na formação dos professores (professora Nelcida). Devido à carência de professores especializados, profissionais de outra área atuavam como professores, tanto no Ensino Primário quanto no Ensino Médio. Essa prática resultou em significativos prejuízos para a educação brasileira. A primeira tentativa oficial de resolver esse problema foi a criação da Licenciatura Curta, pela Lei de Diretrizes e Bases 5.692, em 1971. O objetivo era reduzir o tempo de formação do professor, entretanto logo se percebeu no exercício da prática pedagógica que formação aligeirada não resolvia a questão e ainda criava outros problemas no cotidiano escolar. Após intensos debates sobre a importância de uma formação consistente do professor, a Licenciatura Curta é extinta em 1996, pela Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/94, artigo 62. O problema narrado por Josinéa, infelizmente, ainda permanece em muitas regiões do país, é preocupante a falta de professores qualificados, principalmente nas escolas públicas estaduais e municipais.

O segundo problema, a dicotomia entre a teoria e a prática na formação de professores, narrado por Nelcida, continua fazendo parte da prática pedagógica de muitos cursos de formação de professor e representa um dos grandes desafios dos Cursos de Licenciatura em geral. Como afirma a professora Nelcida, os estudos realizados no Curso Normal não tinham relações com o trabalho realizado por ela como professora-auxiliar. No processo de formação, é preciso que a teoria e a prática sejam vinculadas. Segundo Freire (1992, p. 33), “quanto mais alguém, por meio da ação e da reflexão, se aproxima da ‘razão’, do ‘logos’ da realidade, objetiva e desafiadora, tanto mais, introduzindo-se nela, alcançará o seu desvelamento”. A associação entre a teoria e a prática promove reflexões mais consistentes sobre o fazer pedagógico, o que pode dar melhores condições para o professor interferir na realidade vivida no desempenho de sua função.

Na tentativa de promover mudanças na formação do professor, a mesma Lei que extinguiu a Licenciatura Curta, estabelece no artigo 61 que a formação do professor “terá como fundamentos a associação entre teorias e práticas.” Entretanto, não basta apenas elaborar leis para tentar solucionar esses problemas apontados, refletir e sugerir caminhos diferenciados para a formação do professor implica pensar num processo amplo, contínuo e complexo. Por isso, não é possível adotar

medidas lineares, é preciso conhecer as realidades, o sujeito e, num processo dialógico, construir propostas diferenciadas de formação de professores.

A partir da memória individual é possível conhecer melhor a história de um país e verificar como suas leis são percebidas e sentidas na vida cotidiana dos cidadãos. Como exemplo, as narrativas de três professoras nos mostram como o Exame de Admissão, criado em 1931, pelo decreto nº 19.890, (RIBEIRO, 1993, p. 107), era percebido pelos cidadãos e suas implicações na história de vida de cada um. O Exame de Admissão era uma prova realizada anualmente, em fevereiro, com o objetivo oficial de avaliar os conhecimentos adquiridos nas séries anteriores, a fim de certificar se o candidato “estava pronto” para as séries seguintes, ou seja, ser admitido no curso ginásial e continuar os estudos.

Eu senti a avaliação como algo que poderia me reprovar, quando fiz o “exame de admissão”, no quinto ano, para entrar no ginásio. Para isso, estudei uma semana inteira, decorei o livro grosso de Admissão, porque me falaram que se eu não soubesse tudo o que estava ali não poderia continuar estudando, eu queria muito continuar estudando. Fiquei com medo de ser reprovada. Então, foi a primeira vez que estudei para passar, acho que nem tanto para aprender, porque o que eu não entendia, os colegas diziam: “Você tem que decorar!” Estudamos bastante!!! Nesse livro tinha Português, Matemática, História, Conhecimentos Gerais, enfim tudo. Era um vestibular! Foi a primeira vez que eu me estressei com os estudos, no final, eu chorava, chorava... (risos). Eu chorava com medo! Graças a Deus, passei! .
(professora Nelcida)

O exame de admissão era o maior desafio para aqueles que desejavam continuar os estudos, um muro que dificultava ou interrompia também o sonho de ascensão social através dos estudos. Durante décadas, famílias e crianças entre 10 e 13 anos, como a professora Nelcida, sofreram essa pressão imposta pelo governo. Todo ano, às vezes com pequenas alterações, mas com o mesmo sofrimento, o exame determinava quem poderia seguir ou não os estudos. As provas eram consideradas difíceis e muitas crianças, principalmente as mais pobres que não tinham tempo para se dedicar mais aos estudos, nem faziam o exame de admissão, por não se considerarem capazes de serem aprovados. Além disso, existia a pressão dos familiares, dos amigos, dos vizinhos, como nos mostra os dizeres da professora Nelcida. Segundo Pimenta (1997, p. 110), “o exame tinha uma função semelhante a de um rito de passagem”, por isso mudanças de comportamento dos alunos eram esperadas, antes e depois do Exame.

Já a professora Marli se refere ao Exame de Admissão de modo mais tranquilo, o que demonstra que ela não sofreu tanto as pressões impostas pelo o Exame. Mas é preciso lembrar que, como vimos anteriormente, ao concluir o primário, Marli optou em parar de estudar e somente um tempo depois ela decidiu continuar os estudos.

Comecei a trabalhar com quatorze anos, aos dezesseis anos, eu falei que estava faltando algo na minha vida, mas eu não consegui conceber o que era. Acho que eu ia completar dezoito anos, quando eu falei: “Eu já sei o que eu quero! Eu quero voltar a estudar!” Aí eu fiz exame de admissão, eu fiz datilografia, fui trabalhar num escritório, passei no exame de admissão. (professora Marli)

O relato deixa evidente que quando a professora prestou o Exame de Admissão ela já tinha certo grau de maturidade, até mesmo trabalhava fora³⁵, o que pode contribuir para um “amadurecimento” precoce do adolescente. Talvez, por isso, a professora não sofreu as pressões do Exame de Admissão.

O Exame de Admissão foi extinto em 1971 pela Lei de Diretrizes e Bases nº 5692. A Lei eliminou a separação entre o ensino primário e secundário, instituindo o Ensino de 1º grau de oito anos, “ampliando a obrigatoriedade escolar de 4 para 8 anos” (SAVIANI, 1997, p. 128). A história de vida da professora Josinéa é marcada por esse momento histórico.

No ano que eu ia fazer o Exame de Admissão ou um ano antes, foi abolida a admissão. Eu não cheguei fazer a admissão, mas aquela angústia para entrar no ginásio, eu vivenciei. Inclusive, quando saiu na lei, acho que na Lei 5672 que aboliu a admissão, foi uma alegria imensa! Nós pulamos de alegria! A gente via o calvário que as pessoas faziam para entrar na quinta série.

Por seu caráter seletivo e por todo sofrimento que obrigava as crianças a passarem, logo num período que, naturalmente, é cheio de pressões e expectativas, como o início da adolescência, o fim do Exame realmente tinha que ser comemorado pelos alunos, pelas famílias, pela sociedade. Continuar os estudos deve ser sempre um direito de todo cidadão. O estado deve favorecer a continuidade dos estudos e não dificultar o percurso de formação do cidadão para atender as verdadeiras intenções políticas e econômicas.

³⁵ As representações sociais sobre o trabalho na adolescência e suas repercussões no desenvolvimento do sujeito e na sua história de vida é uma questão que merece sempre ser discutida, entretanto diante dos objetivos dessa pesquisa não nos detivemos nessa discussão.

O período da adolescência do professor Isaú foi marcado por várias conquistas que são significativas na sua história de vida. Lembramos que o professor durante a infância só teve acesso à educação escolar, por questões econômicas, por um curto período de tempo. Isaú só retornou à escola quando já estava com 17 anos.

Entrei, vamos dizer na Educação de Jovens e Adultos, em algumas escolas estaduais. Peguei algumas pessoas amigas, moças professoras para me ajudar a ler e escrever. Eu fui à cidade comprar uma gramática. Cheguei lá eles me deram um livro de aritmética. Levei para casa como se fosse uma gramática, só depois que eu descobri que não era uma gramática. (risos). Depois eu comprei uma gramática. Uma gramática de Olga Mettig. Era uma gramática muito boa! Eu perdi essa gramática... (pausa). Tinha todos os verbos, na época, eu decorei todos os verbos porque eu queria entrar na escola de missionários, para entrar tinha que fazer um vestibular, tipo um vestibular. E se eu não passasse, eu não tinha o direito de entrar. Tinha prova de redação, prova oral de português e de gramática. Eu sei que eu me preparei, peguei a gramática e estudava. Eu estudei muito e cantava.... (risos). Minha mãe me via cantando aquilo tudo, era pretérito perfeito, mais que perfeito... tinha que saber aquilo tudo. Os verbos, nos tempos, nos modos. Eu lia bastante isso.

Então, não fiz o curso fundamental como toda criança faz sequenciado na idade certa. Eu fiz um curso de Teologia equivalente ao ginásio, em Feira de Santana. Na escola de missionários norte-americanos, durante 4 anos, regime interno. Eu era solteiro e dedicava só aos estudos. Tinha horário para biblioteca, horário para tudo. Um regime americano bem rigoroso! Tinha horário para dormir, para levantar... Esse curso não tinha validade oficial dentro das leis brasileiras. Era um curso no formato religioso, apesar de ter todas as disciplinas como: História, Geografia, Língua Portuguesa durante todo o período. Depois disso, para oficializar o meu ginásio, eu fiz o Curso Supletivo de 1º grau no Instituto Gastão Guimarães, em Feira, colégio estadual. Preparei-me bastante, ia lá e fazia as provas orais e provas escritas também, então tirei o certificado de 1º grau, do ginásio. (professor Isaú).

Os estudos apresentados no capítulo 2, “Políticas públicas de leitura: do controle à fomentação”, nos mostra que na década de 1960, no Brasil, devido às mudanças nas estruturas econômicas e aos movimentos socioeducacionais, passou a ter no país uma mobilização em prol da Educação de Jovens e Adultos.

Numa sociedade competitiva, excludente, a escola para muitos servia para se conseguir tecer diferenciados caminhos e se obter a ascensão social e econômica. O professor Isaú, na sua adolescência, de acordo com os seus dizeres, parece que já reconhecia que os conhecimentos sistemáticos são importantes

ferramentas para enfrentar e vencer as dificuldades do cotidiano e traçar um futuro melhor. Tanto que, mesmo diante do fato de ter comprado o livro errado, “cheguei lá eles me deram um livro de aritmética. Levei para casa como se fosse uma gramática, só depois que eu descobri que não era uma gramática”, Isaú não desistiu dos seus objetivos, ao contrário, continuou sua luta por conhecimentos e vencendo desafios. Hoje podemos dizer que pelos estudos Isaú revolucionou a sua história de vida. Os estudos possibilitaram a construção de conhecimentos que contribuíram na luta diária, assim o professor Isaú teve melhores condições de vencer as adversidades, conquistar uma vida melhor e fazer escolhas de acordo com os interesses pessoais, profissionais e sociais.

A partir dos dizeres do professor Isaú, podemos conhecer também um pouco da proposta pedagógica do período histórico vivido por ele durante a adolescência, afinal, “se nós somos, se todo indivíduo é, a reapropriação singular do universal social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual” (FERRAROTTI, 1988, p. 26-27). No período da adolescência do professor, o Brasil estabeleceu o acordo com a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID)³⁶, portanto o cotidiano das escolas sofreram forte influência política, econômica e pedagógica dos Estados Unidos. “O professor ficava só sentado com o seu caderno, ditando um sistema norte-americano”. Uma prática pedagógica que valoriza a memorização dos conteúdos e não uma relação dialógica entre professores, alunos e conteúdo.

Em relação à leitura, o professor afirma: “Eu lia muito, só que não tinha no curso essa relação de leitura, uma preocupação em formar leitor.” As práticas de leitura desenvolvidas nas escolas não nascem do acaso, derivam da concepção da educação e de sociedade que se tem, “entendendo que a educação é uma prática social com nítida função política” (KRAMER, 2006, p. 96). Por isso, a prática pedagógica desenvolvida nas salas de aulas, está interligada aos demais segmentos da sociedade e ao tipo de cidadão que deseja formar. Nesse período histórico da adolescência do professor Isaú, a intenção política e pedagógica era formar homens e mulheres para decodificar as mensagens escritas e cumprir as normas

³⁶ Capítulo 2, 2.3.1 “O controle: década de 1930 à década de 1970.

estabelecidas por um governo autoritário, como se pode verificar nos estudos realizados no capítulo 2 desta tese.

O professor que deseja a democratização da sociedade e da escola deve propor práticas pedagógicas democráticas e conteúdos significativos que estimulem os alunos a se dedicarem aos estudos. “A democratização da escola implica na democratização dos conteúdos e do ensino” (FREIRE, 1994, p. 113). Todo cidadão tem o direito de frequentar uma escola que oportunize a construção de conhecimentos, que lhe dê melhores condições para entender e atuar no mundo e com responsabilidade e criticidade desempenhar o exercício da cidadania.

A escola é um espaço marcante na vida dos adolescentes, independente das concepções políticas e educacionais que fundamentam o seu fazer pedagógico. As diversas relações sociais estabelecidas no espaço escolar e as atividades leitoras podem influenciar o desenvolvimento da personalidade do adolescente. Entretanto, as narrativas que compõem o *corpus* da pesquisa dão a entender que as leituras realizadas no período da adolescência estavam mais direcionadas ao ensino dos conteúdos e obrigatoriedade dos livros paradidáticos. A prática leitora que apresenta “a dicotomia artificial entre vida e leitura que ativamente é estimulada pelos donos do poder” (MANGUEL, 1997, p.36), parece que fundamenta a prática pedagógica da maioria dos professores dos colaboradores, no período da adolescência.

Para que a escola realmente favoreça a formação do leitor, é necessário proporcionar aos alunos o contato com diversos textos, sem se preocupar tanto com o ensino dos conteúdos, com as cobranças. É preciso que os alunos percebam a falta e a importância da leitura no seu processo de formação, na vida é assim, sintam-se provocados a ler. Como relata a professora Jucilene:

No Ensino Médio, esse incentivo à leitura partiu do meu interesse em participar das aulas. Os professores sempre têm aquilo: leiam... façam isso... Não sei se é um incentivo, mas eu me lembro do meu interesse particular em ler, em aprontar a leitura para participar das aulas. Foram leituras muito interessantes que me ajudaram muito. Em Sociologia, os textos de Língua Portuguesa... (...) Depois eu tinha que ler muito para preparar as aulas do estágio no magistério. Tinha que dar as aulas. Então, eu tinha que estudar, mas eram textos dos livros didáticos que nós tínhamos. Para preparar, tinha que estudar,

pesquisar, buscar em outros livros. Foi um período de muita leitura com essa finalidade específica.

Os dizeres da professora revelam que desde o Ensino Médio o processo de formação foi assumido com responsabilidade pela professora. Já na adolescência, no Ensino Médio, Jucilene se “fez sujeito de sua formação” (PINEAU, 1988). Seu interesse por leituras formativas demonstra o desejo em construir conhecimentos sistematizados que viabilizam uma melhor formação profissional. A dedicação à leitura parece que sempre fez parte da história de vida de Jucilene.

Quando a pessoa reconhece a importância da leitura para sua formação seja pessoal ou profissional, ela tende a buscar a autoformação. “A autoformação numa perspectiva de automização educativa, segundo uma problemática de poder, define-se formalmente como a apropriação por cada um do seu próprio poder de formação (PINEAU, 1988, p. 65). Parece que Jucilene, sempre esteve disposta a conduzir com determinação o seu percurso de formação, seja participando de modo significativo das aulas ministradas por seus professores, seja pela constante “operação de caça” às leituras que melhor possibilitavam a construção de conhecimentos que favoreciam a formação pessoal e profissional.

O importante no processo de formação do leitor é que a pessoa, mesmo em condições de produção de leituras adversas, sinta o desejo de ler. Sem o desejo, sem perceber a falta que a leitura faz em sua vida, dificilmente se consegue obter o poder da autoformação na construção da história de vida de cada um.

5.1.2.3 Igreja: estímulo à leitura

O adolescente, como já foi dito, vive intensas mudanças físicas e emocionais e, geralmente, os questionamentos sobre o mundo são aflorados. Nessa fase, muitas perguntas ficam sem respostas, o que gera conflitos muitas vezes difíceis de serem resolvidos. Nesse período de incertezas, a igreja desempenha uma importante função na vida do jovem, podendo ajudá-lo a enfrentar com mais

segurança e tranquilidade os desafios presentes no processo de constituição da identidade.

Os dizeres de cinco professores colaboradores evidenciam que suas histórias de leituras, no período da adolescência, são marcadas pela forte presença da igreja. Como nos mostra os relatos a seguir.

Eu lia muito a bíblia quando eu era católica e aos treze anos eu comecei a frequentar a Igreja Batista. É também uma leitura... não digo que é uma leitura por obrigação, também é uma leitura prazerosa. A leitura da bíblia é prazerosa! Eu fazia muitas leituras na igreja. Até mesmo na escola das irmãs quando tinha celebrações, eu e outra colega sempre fazíamos as leituras. (professora Guilhermina)

Com 17 anos, eu entrei para a Igreja Batista e lá me despertou, me deu uma visão de vida toda diferente, me deu o sentido de querer estudar. As pessoas que me ajudavam eram todas da igreja, inclusive eram professoras do Estado que por conta da amizade me ajudavam, fazendo ditado para mim, naquela época era assim: você lá lendo, fazendo ditado, escrevendo. Inclusive eu indo para a igreja, comprei uma bíblia nova e eu li essa bíblia inteirinha... Na época que eu era mais novo, eu sabia dizer onde estava tudo de cor, sabia falar de tudo. As igrejas ditas protestantes de linha tradicional, como batistas, presbiterianos, congregacionais, luteranos etc., além da bíblia fornecem muita literatura para os seus membros, como jornais de missões, revistas para escola dominical, jornais de notícias relacionadas com o trabalho das igrejas. Isto ajuda muitas pessoas a iniciarem uma prática de leitura, que não fica só na área religiosa e ajuda as pessoas a criarem o gosto pelo conhecimento, vão estudar e buscar outras áreas do saber. Isto ainda é real. (professor Isaú)

Comecei a fazer parte de um grupo religioso, então a leitura era uma coisa fundamental. Lia-se na hora das refeições, havia uma escala de pessoas para ler durante o almoço. Eram livros assim... de instrução, não me lembro de títulos, alguns eram romances religiosos, leituras curtas, formativas. Você tinha que ensaiar a leitura, para a leitura em voz alta, com postura da voz, com entonação, pontuação. Isso marcou muito a minha história de leitura. Lembrava daquela catequista que lia para mim com tanto segurança; mas, nas primeiras experiências, tremia, tremia, com uma folha. (risos). O tempo em que vivi no convento (vinte anos) foi muito significativo para mim, também em relação à leitura. Havia incentivo para se ler muitas leituras religiosas, mas não só, lia-se livros de história, de política, de sociologia, filosofia. (professora Nelcida)

Ainda no ginásio, eu começo a fazer parte do grupo de jovens da igreja, aí que se intensifica mais o meu acesso à leitura escrita, por conta das atividades que o Grupo de Jovens fazia, como: teatro, reuniões, a gente lia texto bíblicos. (professora Jucilene)

Nos dizeres dos professores, é possível perceber que a participação nas atividades promovidas pela igreja estimula a leitura, independente da doutrina religiosa. Por exemplo, a professora Guilhermina diz que lia muito a bíblia quando era católica e depois, aos treze anos, passou a frequentar a Igreja Batista e continuou a ser incentivada a ler.

A prática da leitura em voz alta, muito presente nas igrejas, é lembrada pelas professoras Guilhermina e Nelcida. Segundo Manguel (1997, p. 282), ler em público é “uma apresentação, um ato executado por todo o corpo”. A preocupação com desempenho da leitura, no contexto citado por Nelcida, era tanto que tinha ensaio, uma preparação, parece que havia um ritual em torno para leitura. Nelcida que na infância lia com segurança e desenvoltura, agora, na adolescência, em outro contexto, ela “tremia, com uma folha” e lembrava-se de sua catequista, referência de boa leitora. Pelos gestos de falas da professora, temos a impressão que nesse período, ela já reconhecia a importância e o status social que uma leitura oral, sem erros tinha, ainda tem, numa sociedade letrada.

No diálogo constante entre as diferentes formas de linguagens, entre os textos orais e escritos presentes nos grupos sociais, (BAKHTIN, 2006), o adolescente vai tecendo a consciência de si. As relações sociais estabelecidas na adolescência, período em que a consciência de si está em pleno processo, são significativas na história de vida de cada um. Pelas narrativas dos professores colaboradores, podemos dizer que participar de um grupo religioso, independente da religião, nesse período, pode não só favorecer a formação leitora, mas também a formação integral do adolescente.

5.1.2.4 Leituras desvinculadas da realidade vivida.

Na adolescência, período geralmente conturbado por tantos questionamentos, a leitura pode ser um meio para os jovens buscarem as respostas às suas inquietações e assim terem melhores condições de vivenciar os encantos de ser adolescente. Entretanto, as instituições que participam diretamente dessa fase

do desenvolvimento humano, muitas vezes perdem a oportunidade de incentivar a leitura e contribuir de modo significativo para a formação do homem ou da mulher.

As famílias, quando os filhos se tornam adolescentes, como podemos perceber nos relatos dos professores, tendem a se preocupar mais em dar condições para que os livros exigidos pela escola sejam adquiridos. As leituras realizadas no contexto familiar são aquelas solicitadas pela escola. Os familiares que na infância se preocupam em favorecer um ambiente de leitura aos filhos, independente da situação econômica, na adolescência parece confiarem à escola essa tarefa. A família durante a adolescência deve continuar a presentear os filhos com livros e a sugerir o que ler, uma vez que a leitura de um texto ou de um livro pode gerar um diálogo na família sobre determinado tema que por timidez ou tabu, sem a provocação da leitura, fica difícil de ser estabelecido. O adolescente precisa encontrar espaço para discutir as suas inquietações, e a leitura, seja de qualquer linguagem, pode em muito oportunizar esse espaço de discussão no contexto familiar.

As leituras realizadas no contexto escolar, de acordo com as narrativas dos professores colaboradores, foram mais relacionadas ao ensino, desvinculadas da realidade dos adolescentes e não favorecendo uma interação entre leitor, texto e contexto. Concebendo a leitura desse modo, a escola acaba por não assumir o espaço que lhe é dado na formação leitora dos alunos, uma vez que muitos acabam lendo apenas para cumprir a tarefa solicitada e não percebem de fato um incentivo à leitura. Desse modo, muitos passam pela adolescência sem descobrir o charme, o prazer da leitura.

Em relação à escola, é importante destacar que segundo as narrativas dos professores que compõem o *corpus* desta pesquisa, durante o antigo Ensino Ginásial, percebiam certo incentivo à leitura, entretanto, quando tiveram acesso ao antigo Segundo Grau, não perceberam o mesmo incentivo. “Até a sétima série a gente tinha um incentivo, o pessoal se virava para poder arrumar o livro, comprava o livro de segunda mão... Eu sentia muita falta disso no Ensino Médio.” (professora Guilhermina). Como exceção, há o professor Jorge que narra experiências leitoras significativas vividas no Ensino Médio. A análise das narrativas possibilita interpretar que alguns professores consideram que a tarefa de contribuir para a formação

leitora dos alunos é apenas dos professores das séries iniciais, no Ensino Médio já não precisa mais proporcionar atividades que favoreçam o processo de formação do leitor.

A igreja, como na infância, permanece sendo um espaço de formação leitora, como nos mostra as narrativas do professor Isaú e das professoras Guilhermina, Josinéa, Jucilene e Nelcida. Parece que as leituras realizadas no contexto religioso não eram concebidas como obrigatórias, mas ao contrário. Os gestos de fala dos professores demonstram que havia desejo em realizá-las, sendo a leitura da Bíblia a mais presente e a mais marcante. Podemos interpretar que participar das atividades promovidas pela igreja, como catequese, escolas bíblicas, e grupo de jovens, não só contribui para a formação moral e religiosa dos jovens, como também favorece a formação leitora.

Na adolescência, as leituras incentivadas não devem ter somente propósitos formativos, os jovens gostam e têm necessidade de mergulhar nas fantasias dos livros. A leitura recreativa em muito pode contribuir para que o adolescente alivie as tensões sociais comuns sentidas nesse período, uma vez que “a leitura é o alargamento do mundo para além dos limites de nosso quarto, mesmo sem sairmos de casa; é a exploração de experiências as mais variadas, quando não as podemos viver realmente” (MARIA, 2002, p. 25). Também, na relação dialógica estabelecida com o texto, (BAKHTIN, 2006), o adolescente pode ampliar os seus conhecimentos sobre o mundo e sobre as coisas que tanto lhe inquietam. Mas, infelizmente, como base nas histórias de leituras dos professores colaboradores, parece que a família e a escola não concebem a leitura como uma aliada para se discutir questões que afligem o adolescente.

5.1.3 Idade Adulta: leitura e formação profissional.

O ser humano desde que nasce, a partir das relações sociais, está sempre adquirindo novos conhecimentos, em constante processo de constituição. A infância e a adolescência são períodos que apresentam intensa aprendizagem, enquanto que a idade adulta é considerada pela sociedade como o período da maturidade, no sentido de entender que nesta fase se atinge o pleno

desenvolvimento humano. Por isso, a idade é vista por muitos como um período estático da vida do ser humano. Pineau (1988, p. 68) discorda dessa concepção estática da idade adulta e afirma que é “precisamente na vida ativa, na vida produtiva, que as possibilidades de realizar e de se realizar são maiores” e que essa fase “exige para ser percorrida ao seu ritmo e nos seus tempos, uma grande forma e mesmo uma preparação permanente”. Compartilhamos da teoria do autor por entendermos que desenvolvimento humano é um processo contínuo e dinâmico, assim ao atingir a idade adulta, não significa que o desenvolvimento humano adquiriu estabilidade, mas pode ser um momento de novos questionamentos sobre si e sobre as relações estabelecidas com o mundo.

Josso (1988) faz uma reflexão consistente sobre os critérios sociais considerados para ser adulto na sociedade contemporânea. Para a autora:

podemos ‘ser adultos’ aos olhos de numerosos critérios socioculturais – maioridade legal, exercício dos direitos cívicos, exercício de responsabilidades profissionais, casamento, paternidade ou maternidade – e, no entanto, não sermos sujeitos que vivem conscientemente uma idade adulta, da qual cada um deve definir o horizonte que lhe atribui. (1988, p. 50).

Nesse sentido, não basta apenas assumir novos papéis sociais (casamento, nascimento de filho, trabalho e outros) para ser considerado adulto, pois o modo como a pessoa os assume é que define se ela é adulta ou não. O que se espera é que as constantes atribulações e indagações presentes na adolescência não sejam abolidas, mas que sejam experimentadas com mais tranquilidade e segurança na fase da idade adulta, para que as escolhas sejam feitas de modo consciente e assumidas com responsabilidade.

É na idade adulta que a pessoa tende a refletir e a questionar as experiências construídas nos períodos anteriores, a fazer escolhas e traçar projetos de vida de acordo com seus propósitos para o futuro. Segundo Huberman (2000, p. 49), “o adulto saudável toma consciência progressivamente, das dimensões da sua personalidade que tinham sido suprimidas ou subaproveitadas quando das fases mais empenhadas ou ativas da vida econômica ou social”. Nas relações sociais, no universo simbólico (BAKHTIN, 2006), espera-se que o adulto tome consciência de si, da sua história e dos seus desejos para o futuro.

Essa fase, geralmente, é marcada por momentos charneiras (Josso, 1988), que correspondem às mudanças na vida do indivíduo. São momentos de transições e “de reorientação que articulam-se com situações de conflito e/ou com mudanças de estatuto social, e/ou com relações humanas particularmente intensas, e/ou com acontecimentos socioculturais (familiares, profissionais, políticos, econômicos)” (Idem, 44). Esses momentos, muitas vezes, são decisivos, o que obriga a pessoa a tomar decisões que irão refletir por todo o seu futuro.

As mudanças sociais ocorridas na vida adulta, geralmente impulsionam o sujeito a se preocupar mais com o seu processo de formação profissional. É esperado que o adulto assuma responsabilidades sociais e que ele seja um profissional e conquiste um espaço no mercado de trabalho. Por isso, normalmente, é na vida adulta que se intensifica a preocupação com a formação profissional. Na busca pela qualificação profissional, pode se descobrir a “existência de um afastamento gigantesco entre as aprendizagens escolares e as solicitadas na prática profissional” (PINEAU, 1988, p. 71). Diante da necessidade de construir novos conhecimentos, o adulto tende a buscar leituras que lhe possibilitem uma qualificação para o trabalho e favoreçam melhores condições de conquistar um espaço no mercado de trabalho.

Nesse sentido, o adulto, geralmente compreende que o melhor espaço para se construir conhecimentos e se preparar para o desempenho de uma profissão é a universidade. Ter acesso ao Ensino Superior supõe melhor preparação para se lidar com as mudanças tecnológicas, com as diversidades culturais e de se relacionar com o outro. É um acontecimento que marca a história de vida de muitas pessoas. A entrada na faculdade pode representar o início de uma nova fase na vida do leitor, uma vez que impulsiona a buscar leituras para se obter uma boa qualificação profissional e a atuar numa sociedade competitiva e excludente.

Iniciar um curso superior representa, para muitos, fazer a opção pela profissão que deseja desempenhar ao longo da sua vida. A escolha da profissão reflete nas práticas leitoras do sujeito em formação, uma vez que estas passam a ser mais direcionadas para a área de conhecimento da profissão escolhida.

O vestibular, a entrada na universidade, parece que representa, para a maioria dos adultos, um momento charneira. Como mostra o relato do professor Isaú:

Eu quero dizer que como eu fiz o curso de contabilidade e me interessei pelo mercado de contabilidade, eu li muito sobre contabilidade, livros mercadológicos, de taylorilismo, (Taylor) fordismo, (Henri Ford) todo esse sistema de administração, como fazer planejamento, orçamento. Eu trabalhei e gostava dessa área, não só do trabalho, mas como ciência. Eu aprendia e via a contabilidade como ciência. Tinha esse gosto. Eu ia até fazer um curso de Ciências Contábeis, pois eu já estava trabalhando e tinha certa facilidade. Mas, como tinha também uma vocação pastoral, eu pensei que contabilidade, esse tipo de trabalho, não ia dar para conciliar com a vocação. Com a Psicologia, talvez eu pudesse ajudar as pessoas com quem estava convivendo. Então eu fiz Psicologia. Eu tinha um sentido de que a psicologia me ajudaria no trato com as pessoas, no trabalho com as pessoas, sem uma pretensão mais formal de exercer a psicologia, para ganhar dinheiro. Então, aí você vê, eu me distanciei da contabilidade... (pausa) Enfim, depois eu deixei as questões pastorais mais diretas e fiquei com o ensino. Eu sempre tive um gosto para o ensino. (professor Isaú)

A escolha da profissão não é algo fácil, envolve o sujeito e sua história por inteiro. Nesse momento importante, para decidir que carreira profissional se pretende seguir é fundamental que se tenha conhecimento de si mesmo, das suas aptidões, do que deseja como cidadão e como profissional. É preciso que se estabeleça um diálogo íntimo consigo mesmo. “Uma atitude pura em face de mim mesmo – desprovida de todos os elementos estéticos” (BAKHTIN, 2003, p. 50). Segundo Bakhtin, “é a teoria da emanação: eu me penso, eu pensado (produto do autorreflexo), etc.” (idem). É o “*eu-para-mim*” que favorece o reconhecimento dos desejos mais íntimos, do que se pretende para sua história e também, para daqueles que compartilham do seu dia a dia. Sem o conhecimento de si mesmo, o adulto corre o risco de optar por uma profissão baseada somente nas influências externas, o que futuramente pode comprometer o seu desempenho e sua realização profissional.

Os dizeres do Professor Isaú demonstram que ele realizou o diálogo íntimo para fazer a escolha da sua carreira profissional. Tanto que o reconhecimento

de si, *eu-para-mim*, o fez abandonar uma carreira profissional já iniciada, conforme mostra a narrativa.

Entretanto, por reconhecer a sua vocação pastoral, Isaú decide cursar Psicologia, optar por outro projeto de vida e se distancia da profissão de contador. Narrar a história de vida é um modo de “avaliar os momentos de mudanças, os momentos de transformação” (POLLAK, 1992, p. 211). Analisando os escritos das falas do professor Isaú, podemos interpretar que a sua opção profissional foi feita de modo consciente, com segurança do propósito que tinha para a sua vida.

A narrativa do professor Isaú revela que a sua história de vida é marcada pela forte presença da igreja, as relações estabelecidas nesse grupo social favoreceram em muito o seu percurso de formação. Analisando os dizeres do professor, podemos interpretar que a participação efetiva numa igreja, além de influenciar na formação leitora, pode também interferir na opção profissional da pessoa, nos projetos de vida.

A escolha da profissão é um marco social; desde pequena a criança é questionada sobre qual profissão deseja seguir quando crescer. Por falta de conhecimento de si, alguns adultos decidem a carreira profissional por influência dos familiares, amigos. Entretanto, há pessoas que vivenciam esse processo de escolha da profissão de modo tão tranquilo que nem se lembram do que determinou a escolha. Como foi o caso da professora Célia.

É outra coisa que eu não tenho lembrança, de onde surgiu o porquê da Arquitetura. Eu sei que eu quis fazer. Tanto que em Vitória não tinha Arquitetura e eu fui para Salvador por conta disso. Mas, não tenho uma lembrança de onde surgiu a ideia de fazer Arquitetura. Meu pai tinha um sonho, que algum de nós fizesse Odontologia. (professora Célia).

Enquanto para muitos a escolha da profissão é difícil, gera conflitos internos e externos, parece que Célia decidiu por cursar Arquitetura com segurança e tranquilidade. Sua opção profissional foi respeitada pelo pai que tinha outro sonho para a formação dos filhos. Mesmo o fato de em Vitória-ES, cidade onde ela morava,

não ter o curso, não fez com que ela desanimasse, o que demonstra sua determinação pela Arquitetura e não em realizar o sonho do pai.

Toda profissão tem uma função social e pode, de modo consciente ou não, influenciar a pessoa no momento da escolha. Célia se refere à função social do arquiteto na sociedade:

Eu gosto da área social, tenho preocupação com o espaço. Eu não dou para ser arquiteta de 'madame', (risos), a pessoa só preocupada com fachada.

A opção por uma profissão pode ser determinada pelo compromisso social que a pessoa tem com o outro, com o meio ambiente, com o mundo, assim não é considerado o espaço no mercado de trabalho e nem o retorno financeiro que se pode obter ao longo da carreira profissional, mas o que determina a escolha é o projeto de vida que se tem, como aconteceu com Célia e Isaú.

Entretanto, muitas vezes o projeto de vida tem que ser alterado devido ao difícil acesso à universidade. Devido a tantas dificuldades econômicas e sociais, muitos adultos são obrigados a abandonar um sonho de seguir determinada profissão e buscar nova alternativa para seu percurso profissional. Como aconteceu com a professora Marli.

Eu queria fazer o curso de Psicologia. Eu queria ser psicóloga! Eu achava que aquilo era tudo na minha vida. Mas eu não podia fazer porque naquela época, estudar psicologia era estudar período integral. E eu precisava trabalhar para ajudar em casa. Todas nós trabalhávamos. Eu trabalhava durante o dia e estudava à noite. Então, desde o meu ginásio, dos meus dezoito anos, que eu voltei a estudar foi à noite. E eu fiz o ginásio, fiz o colegial e fiz cursinho no Objetivo. E fui fazer o vestibular.

Perdi o primeiro vestibular. Eu chorei, chorei, chorei... Mas foi erro meu mesmo, eu cheguei três minutos atrasada. Em São Paulo, para o vestibular você tem que sair com três horas de antecedência. Eu perdi a hora! Eu trabalhava e antes do vestibular era sábado, domingo e segunda. Eram três dias! Eu cheguei atrasada.... quando eu cheguei o cara estava encostando o portão. Eu gritei: "Moço!" Não adiantou. Eu chorei, chorei, chorei... Fiz de novo! Eu tentei Psicologia por duas vezes, na segunda, eu não consegui e na terceira vez, eu falei – "Já vi que vou ter que fazer outro curso". Até mesmo, se eu passasse não ia dar, fazia por curiosidade. Eu falava: "Se eu passar como é que eu vou estudar?" Pedagogia, eu falei assim: "Eu vou fazer!"

O vestibular classificatório tem a função de limitar e determinar quem terá acesso ao Ensino Superior. É um processo excludente que reproduz e intensifica a seletividade presente no cotidiano da sociedade. Por força do vestibular, os rumos da vida de uma pessoa são alterados e ela se vê obrigada a optar por outra formação profissional. Não importam os seus sonhos, as suas leituras, os seus desejos, sua vocação; é preciso fazer outras escolhas, traçar novas perspectivas de futuro de acordo com as suas reais condições sociais. “Assim, no processo de escolha, no jogo entre as influências, imposições, adesões e resistências, escolhemos e somos escolhidos.” (FONTANA, 2000, p. 101). As condições sociais e econômicas, muitas vezes acabam determinando a profissão que o adulto deve seguir e, conseqüentemente, suas futuras experiências leitoras.

Dos nove professores que compõem a mostra desta pesquisa, sete cursaram o Ensino Superior em universidades públicas e dois estudaram em faculdades particulares. Devido à restrição do acesso ao Ensino Superior nas décadas passadas, foi uma surpresa boa verificar que a maioria dos professores colaboradores tiveram condições de cursar a graduação numa instituição pública.

Eu cursei Arquitetura, na UFBA³⁷. (professora Célia)

Eu fiz Pedagogia na UESC³⁸. (professora Nelcida)

O Ensino Superior eu fiz na UFES³⁹. (professor Solon)

Eu fiz Letras na UNEB⁴⁰ – Campus X, por opção mesmo. (professora Josinéa)

Até o Ensino Médio foi particular, só depois eu fui para a pública. Ciências Biológicas (Licenciatura) na UNI-RIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro e Medicina Veterinária na UFF - Universidade Federal Fluminense. (professor Jorge).

As professoras Guilhermina e Jucilene cursaram Pedagogia na Universidade do Estado da Bahia – Campus X e Campus XI.

Como o Ensino Superior público se restringe a uma pequena parcela da população, a saída para a maioria são as faculdades particulares, como fez o

³⁷ Universidade Federal da Bahia.

³⁸ Universidade Estadual de Santa Cruz.

³⁹ Universidade Federal do Espírito Santo.

⁴⁰ Universidade do Estado da Bahia.

professor Isaú, que tem duas graduações, Teologia e Psicologia. E a professora Marli que estudou na Faculdade de Educação, Ciências e Letras Hebraico-Brasileira Renascença (hoje Faculdades Integradas Renascença), instituição particular, mas segundo a professora, “todos os diplomas foram registrados pela USP⁴¹. A USP tinha autorização para registrar os diplomas” (professora Marli). Para arcar com o pagamento das mensalidades da faculdade, o professor Isaú e a professora Marli recorreram ao Crédito Educativo. O Crédito Educativo é um programa de financeiro estudantil, um empréstimo que o governo concede ao estudante que deseja continuar os estudos e não tem condições econômicas para pagar os custos da formação.

Na história da educação brasileira, o acesso ao Ensino Superior, principalmente numa Universidade pública, sempre foi um desafio. Na última década, o governo federal tem investido em políticas públicas educacionais na tentativa de solucionar ou amenizar esse problema que sempre assolou a história da educação brasileira. A democratização do acesso ao Ensino Superior público é um tema que merece amplas discussões e reflexões consistentes, por ser uma dificuldade que atinge a grande maioria das famílias.

No contexto do ensino superior, as práticas leitoras são ampliadas e direcionadas para a formação profissional e geralmente são consideradas mais complexas pelos alunos. As narrativas dos professores que colaboram com a pesquisa evidenciam que durante a graduação eles perceberam a necessidade de intensificar as leituras para melhor construção de conhecimentos e aproveitamento do curso.

Se eu já lia, agora muito mais. Era obrigada a ler até porque o curso era modular. Em janeiro, fevereiro e julho eram as aulas, depois leituras em casa. Era uma necessidade ler. (professora Nelcida)

Essa foi uma fase diferente na minha vida, eu precisava trabalhar manhã e noite, estudava à tarde. Eu fazia as leituras às duas da manhã, três, três e meia... Foi no exercício da profissão que essas leituras foram se tornando fundamentais. Eu era considerada pelas colegas a rata da biblioteca. Quando alguém queria um livro e não achava, logo falava: “Vai lá... deve de estar na ficha de Guilhermina.” (risos). Na época, usava aquela ficha, lembra? Então, eu era uma usuária frequente da biblioteca. (professora Guilhermina).

⁴¹ Universidade de São Paulo

Acho que eu sempre tive esse comprometimento com aquilo que eu proponho a fazer. A faculdade começa por aí, eu sempre cumpri com todas as leituras que os professores pediam, desde o primeiro semestre. Eu fazia as leituras. Sempre muito participativa nas aulas, cumpria as atividades. (professora Jucilene)

A leitura em todos os níveis do ensino é uma importante ferramenta para a construção de conhecimentos sistematizados. No início da graduação, é comum alguns alunos apresentarem dificuldades em compreender os textos científicos utilizados pelos professores. A “compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida” (KLEIMAN, 1993, p. 13). Assim, não é possível que todos tenham a mesma compreensão de um texto, já que cada leitor tem a sua história de leitura.

Ler bem, tornar-se um leitor apto é “abrir-se aos textos novos sem se preocupar, ao mesmo tempo, em adequar a compreensão que se construiu deles àquela comumente recebida no grupo social detentor das práticas do livro” (HÉBRARD, 2009, p. 63). Na idade adulta, principalmente ao ter acesso ao Ensino Superior, espera-se que o leitor assuma diante dos textos uma postura autônoma e não fique preso às ideias expostas pelo autor e nem às reflexões feitas pelos professores.

Durante os cursos de graduação, os alunos, em sua maioria, restringem as leituras à área de conhecimento do curso. Como revela o professor Solon:

Da graduação para cá, a leitura ficou... eu estou mais restrito a leitura do ambiente matemático. Pela dificuldade de tempo que temos, não pelo querer, não é por não querer, mas, às vezes, você se debruça sobre um teorema que não está entendendo e fica dois meses com aquele teorema, sem entendê-lo ainda totalmente, mas tem que entender. Às vezes você tem que ler uns trinta livros de matemática, fazer consulta até em alemão para você aprender a ler um teorema daquele. Mas você tem que ler, tem que entender.

Como vimos anteriormente, a história de leitura do professor Solon durante a infância e a adolescência é marcada pela riqueza e diversidade de leituras. Já na fase adulta, suas leituras são direcionadas para a formação

profissional, para os conhecimentos matemáticos, e devido ao tempo e à necessidade de se dedicar aos estudos, o professor acabou se distanciando das leituras diversificadas. A situação experimentada por Solon faz parte da realidade de muitos leitores, no período da universidade, geralmente as leituras são direcionadas apenas para os textos acadêmicos. Assim, durante a graduação, os textos a serem lidos são determinados pelos professores do curso. O leitor-aluno não mais seleciona o que lê, mas segue a seleção feita e determinada por seus professores.

Na universidade, eu penso que a leitura era mais uma cobrança mesmo, a gente tinha duas opções: ou a gente lia ou a gente lia. Não tinha outra opção! (professora Guilhermina).

É o querer cumprir a tarefa proposta pelo professor que motiva o aluno para a leitura. Diante de tantas leituras acadêmicas indicadas pelos professores, o gosto pela leitura durante a graduação, corre o risco de diminuir, uma vez que o aluno, enquanto leitor, se vê obrigado a cumprir o que é determinado pelos professores das disciplinas cursadas. Percebemos que a obrigatoriedade, a lista do que deve ser lido, como aconteceu também no Ensino Médio, permanece na história de leitura dos professores. No Ensino Médio, o vestibular, no Ensino Superior, as ementas das disciplinas e a autoridade do professor. De tanto experimentar as leituras obrigatórias “por razões de informação, o leitor se cansa e se irrita” (BELLENGER, 1979, p. 25). Por isso, no meio a tantas exigências, o leitor-aluno pode não interagir com o texto e os seus poderes de leitor não serem iluminados. “O mesmo ato que pode dar vida ao texto, extrair suas revelações, multiplicar seus significados, espelhar nele o passado, o presente e as possibilidades do futuro pode também destruir ou tentar destruir a página vida” (MANGUEL, 2001, p. 322). Isso acontece, pois segundo Orlandi (2001, p. 215), o leitor, diante das imposições, se sente obrigado a reproduzir um modelo de leitura, “custe o que custar” e não se preocupa com a sua interação com o texto lido, com o charme do texto. Assim, muitas vezes, a leitura se torna uma “atividade mecânica que pouco têm significado e sentido. Essa leitura, leitura desmotivada, não conduz à aprendizagem” (KLEIMAN, 1989, p. 35).

Por isso, muitas vezes, as dificuldades encontradas pelos leitores-alunos em compreender os textos acadêmicos não decorrem, como muitos consideram, da falta de leitura e de conhecimento prévio, mas sim, das condições em que as leituras

solicitadas durante a graduação são produzidas. A leitura é essencial na formação acadêmica e para muitas pessoas a graduação representa o período de mais acesso a textos escritos, como vimos nas falas dos professores colaboradores. A partir desse reconhecimento, é preciso refletir sobre a responsabilidade dos professores do Ensino Superior, enquanto incentivadores de leituras, uma vez que, geralmente, são eles que direcionam o que deve ser lido pelos alunos durante a graduação.

A leitura não pode ser “uma relação de forças (entre mestres e alunos ou entre produtores e consumidores)” (CERTEAU, 1994, p. 267). Os professores dos cursos de graduação devem assumir uma postura de mediadores das leituras, sugerir livros e textos que além que possibilitem a construção de novos conhecimentos, permitam que os alunos estabeleçam uma relação com a sua história de vida, respeitando assim, a multiplicidade de sentidos que se pode atribuir a um texto lido.

É esperado que na fase da idade adulta, principalmente com o acesso ao Ensino Superior, ocorra “o amadurecimento do leitor que, na inevitável interação com os múltiplos elementos de práticas mais complexas de leitura, rompe restrições, libera-se da tutela, enfim, alcança a emancipação possível” (LAJOLLO e ZILBERMAN, 1996, p. 311). O leitor emancipado, não sabe “encontrar o sentido encontrado por todos”, a “verdade” dos textos está em suas mãos (HÉBRARD, 2009, p. 64). Para tanto, é fundamental que os alunos extrapolem as leituras indicadas pelos professores. Espera-se que o leitor-aluno motivado pelo desejo, pela falta, se proponha a buscar leituras diferenciadas das trabalhadas em sala de aula nos cursos de graduação. Como fez a professora Jucilene:

Essas leituras fora da ementa do programa da disciplina me ajudaram demais, me ajudaram a ler o mundo, a faculdade... E tudo que passei a produzir foi a partir daí.

Segundo Dominicé (1988, p. 135), “a formação de um adulto não pertence a ninguém senão a ele próprio”, por isso é preciso extrapolar as leituras solicitadas pelos professores, “ir à caça”, construir a sua “reserva de caça” (CERTEAU, 1994, p. 267). Como fazia a professora Josinéa:

Eu lia os conteúdos antes do professor explicar (risos). Quando o professor chegava à sala, eu fazia perguntas para ele. (risos). Não para testar, não! Porque às vezes ele completa o que na leitura não ficou compreendido. Eu gostava muito de questionar, eu perguntava demais.(risos) (professora Josinéa).

O professor deve assumir uma postura de mediador na interação entre aluno e texto, sem esquecer que os sentidos atribuídos ao texto se efetivam de acordo com as experiências vividas e as condições de produção da leitura, daí a pluralidade de sentidos que pode ter um texto.

O leitor-aluno adulto precisa reconhecer que os conhecimentos a serem adquiridos durante a graduação não dependem somente dos professores do curso, mas “resultam de uma rede de fontes de informação”, (DOMINICÉ, 1988, p. 61), o modo como ele se relaciona e se posiciona diante das informações e os conhecimentos construídos. Sendo a formação um amplo e dinâmico processo, é importante que a universidade ofereça, e o aluno faça uso, de espaços diferenciados de formação, não ficando restrito à sala de aula. Os dizeres da professora Jucilene nos mostram como as atividades e os cursos de extensão foram importantes no seu processo de formação.

Um diferencial nesse processo foram os cursos de extensão que eu participei. Eu participei de vários cursos de extensão no período da graduação como cursista. Então, foram muitas novidades, leituras de apostilas... Eu fui me encantando pelos textos literários porque os textos traziam muitos poemas, literatura, foi aí que eu conheci o cordel. É uma marca os cursos de extensão que fiz lá em Serrinha. Além disso, tem o NIF, Núcleo de Investigação Filosófica, eram encontros quinzenais. Nós tínhamos muitas leituras para fazer e debater. Eu li muitos textos! Isso foi no meado do curso, a partir do quinto semestre. (...) Todo esse material que eu me encontrei com ele se transformou na minha formação, são referências que eu tenho até hoje e busco trabalhar com eles.

Os cursos de extensão estão previstos na Lei de Diretrizes e Bases Educação Brasileira 9394/96. É um meio de interação entre a universidade e comunidade e pode também se destinar à complementação de conhecimentos específicos em áreas diversas. Pela narrativa da professora Jucilene, fica evidenciado a importância desses cursos no seu processo de formação profissional e do leitor. A participação do aluno nas variadas atividades de extensão e nos eventos que a universidade desenvolve contribui para que ele se torne sujeito do seu processo de formação. “O ser em formação só se torna sujeito no momento em

que a sua intencionalidade é explicada no ato de aprender e em que é capaz de intervir no seu processo de aprendizagem e de formação para o favorecer e para o reorientar”. (JOSSO, 1988, p. 50). Pelas narrativas da professora Jucilene, podemos interpretar que ela, de modo significativo e consciente, interviu e favoreceu o seu processo de formação profissional.

Um modo de intervir e favorecer o processo de formação durante o curso de graduação, sinalizado também nas narrativas dos professores colaboradores desta pesquisa, é a participação em grupos de estudos.

Quando eu estudei, tínhamos um grupo que estudava até **as** três horas da madrugada, todos os dias. Acabava as aulas dez e meia e nos íamos até as três da madrugada. Todo mundo trabalhava e estudava à noite, então, não tinha conversa! Todo dia a gente fazia isso. “Oh, vamos antecipar a leitura! Vamos entender o que foi feito na sala de aula.” Então, foi assim que eu fiz o terceiro grau. (professor Solon).

Eu era parte de um grupo de estudo. Esse grupo de estudo desafiava muito a gente. Cada um no seu canto, na sua cidade, estudávamos muito, lia muito. A gente se telefonava, na época não tinha internet (risos). Telefonava e cobrava: Você leu tal coisa? Você leu isso? Aquele texto é importante. O grupo de estudo na Pedagogia me ajudou bastante, marcou mais que os professores. Por causa desse compromisso, o grupo tinha um destaque na sala de aula, nos trabalhos, nas provas. Nós nos desafiávamos a aproveitar bem o curso de Pedagogia, as melhores notas eram do nosso grupo (risos). Era um desafio nosso e isso incentivava. (professora Nelcida)

Os grupos de estudos possibilitam aos alunos não somente revisar os conteúdos ministrados pelos professores em sala de aula, mas também analisar, questionar e ampliar os assuntos trabalhados. Os alunos que participam regularmente de grupo de estudo, geralmente tendem a assumir, de modo mais consistente o seu processo de formação. Como relataram o professor Solon e a professora Nelcida, as relações estabelecidas no grupo os incentivavam e os desafiavam para os estudos. “Estudar exige disciplina. Estudar não é fácil porque estudar é criar e recriar é não repetir o que os outros dizem. Estudar é um dever revolucionário” (FREIRE, 2006, p. 59). Quando esse dever é assumido em conjunto, de modo responsável, fica mais fácil e até prazeroso de ser cumprido. Nos relatos dos professores, é possível perceber que participar de um grupo de estudo é uma experiência significativa no processo de formação profissional, uma vez que, além

de contribuir para uma compreensão mais eficaz dos conhecimentos, desafia o aluno para o estudo. Também contribui para que ele assuma com responsabilidade o seu processo de formação profissional e de sujeito e para a sua emancipação de leitor.

As experiências leitoras realizadas ao longo da vida oportunizam o sujeito não só a construção de conhecimentos diferenciados, mas também para melhor se relacionar e questionar a sua história e a história social da sociedade em que vive. Para tanto, é preciso que haja a emancipação do leitor e liberdade de fazer as suas opções literárias. A professora Nelcida utilizou os seus poderes de leitora emancipada e optou por livros que lhe deram condições de melhor conhecer a história da sociedade brasileira, no período em que ela viveu a adolescência.

Já na idade adulta, eu li as três obras que compõem a trilogia de Jorge Amado “Os subterrâneos da liberdade”: Os ásperos Tempos, Agonia da noite e A luz no Túnel. É uma crítica ao período da ditadura de Vargas; eu gosto de história. Outros livros importantes para mim: “Olga Benário”, “1968 - o ano que não terminou” e “As veias abertas da América Latina”, mais tarde. São livros que me deixaram bastante indignada porque eu li depois do acontecido, quer dizer, eu vivi essa época e não percebia nada!!! Ao ler esses livros, eu pensava: como é possível ter acontecido esses fatos no Brasil, na época em que eu já existia e não saber e nem ver nada? É claro naquele período da ditadura não se podia falar nada. Apenas se tinha notícias de que tal pessoa tinha sido presa, outros tiveram os direitos de ensinar, de falar ou cassados, mas assim... tudo meio camuflado. Nós não sabíamos direito, não se comentava, era proibido. (professora Nelcida)

A leitura dos livros citados permitiu que Nelcida atribuísse novos sentidos ao período histórico vivido por ela. Como nos mostram os estudos apresentados no capítulo 3, “Memória e história, a história oficial é escrita de acordo com a sua finalidade social” (THOMPSON, 2002, p. 27) e muitos cidadãos, de acordo com o grupo social que pertence, desconhecem a real história do seu país. A professora fica indignada por conhecer alguns episódios ocorridos no período de sua adolescência, somente pelos livros. Segundo Halbwachs (2006, p. 72), cada pessoa traz consigo “uma bagagem de lembranças históricas,” que pode ser aumentada “por meio de conversas ou de leituras – mas esta é uma memória tomada de empréstimo”, que não é sua. Lembramos que a nossa história de vida é construída no interior de determinados grupos sociais. “A memória de uma pessoa está enlaçada à memória do grupo, que por sua vez está integrada à memória mais ampla da sociedade – a memória coletiva.” (MALUF, 1995, p. 35). Então, ao analisar

os escritos das falas da professora Nelcida, é preciso levar em conta o grupo social a que ela pertencia naquele período. As relações sociais estabelecidas no grupo que ela fazia parte, um grupo religioso católico, talvez não favorecessem a obtenção de informações sobre os acontecimentos ocorridos na sociedade brasileira naquela época, por isso ela “não percebia nada”.

Para manter um sentido único e verdadeiro da história, é imposto o silêncio, como narra a professora Nelcida: “nós não sabíamos direito, não se comentava, era proibido”. As razões para se impor o silêncio são muitas, dentre elas de manter o número maior possível de pessoas desinformadas e longe dos fatos ocorridos. A intenção é manter uma versão oficial e estabelecer uma interpretação hegemônica dos fatos. Entretanto, se pode por pressão violenta calar uma sociedade por um longo período, queimar os livros, como na década de 1930 em que vários livros de Jorge Amado, autor lido e citado por Nelcida, foram queimados por serem considerados subversivos, mas não se podem apagar as lembranças, a memória de um povo. Em virtude disso, sempre há uma contracorrente, a memória individual e social que questiona, interfere e até mesmo redimensiona a história oficial contada.

A partir da leitura de obras literárias que abordam a realidade dos fatos vividos a partir de experiências vividas e de narrativas orais, momentos históricos podem ganhar novos sentidos. Nesse sentido, a história oficial e até mesmo a história de vida do leitor, pode ganhar novos sentidos e ser interpretada de outro modo, como aconteceu com a professora Nelcida. Assim, podemos compreender que as leituras realizadas por um leitor emancipado influencia ou determina a sua história de vida e a sua relação com a história social. A formação do ser humano é um processo dinâmico que se efetiva pela interação da leitura das diversas linguagens e pelas relações estabelecidas nas instituições sociais que ele faz parte.

Após várias leituras e análise das narrativas dos professores que participaram desta pesquisa, tendo como foco o objetivo da tese, foi possível detectar que, mesmo diante da singularidade de cada um, a família e a igreja não foram lembradas como instituições que influenciaram a formação leitora na idade adulta. No período da infância, no qual há uma busca incessante pela aprendizagem da leitura, a família foi presença significativa para o processo de constituição do

leitor. Tanto que os dizeres dos professores colaboradores apresentaram uma riqueza de experiências leitoras vivenciadas no contexto familiar, nesse período. Na adolescência, período de inquietude, de questionamentos, as narrativas das histórias de leituras se referem à família, estabelecendo relações com os livros solicitados pelos professores. A instituição escola passa a ser determinante no processo de constituição do leitor. Já a igreja, tanto na infância como na adolescência, foi lembrada por cinco professores colaboradores como uma instituição que contribuiu de modo significativo para a formação leitora.

As experiências leitoras vivenciadas na idade adulta e narradas pelos professores colaboradores estão direcionadas à formação profissional. A entrada no Ensino Superior ocasiona mudanças nas condições de produção de leitura, os interesses se voltam para a formação profissional, para cumprir as solicitações dos professores dos cursos de graduação. A quantidade de textos acadêmicos muitas vezes pode sufocar o desejo do leitor por outras leituras. Diante de tantas leituras voltadas para a formação profissional, a família e a igreja não foram lembradas pelos professores ao narrarem as experiências leitoras vividas nessa fase da vida, a idade adulta.

5.2 O leitor hoje

Ao longo da vida, o sujeito vai se constituindo leitor e a partir das experiências vividas as interações com a leitura vão modificando. Assim como “as histórias de vida nunca são as mesmas” (DOMINICÉ, 1988, p. 57), as experiências leitoras também, nunca são as mesmas. Para Orlandi (2001, p. 62), “o mesmo leitor não lê o mesmo texto da mesma maneira em diferentes momentos e em condições distintas de produção de leitura, e o mesmo texto é lido de maneiras diferentes em diferentes épocas, por diferentes leitores.” O leitor estabelece sentidos diferenciados ao texto lido de acordo com o contexto social em que vive. Desse modo, o ritmo das histórias de leituras é estabelecido de acordo com o contexto do leitor, sendo sempre impulsionado pelo desejo, por um vazio que está sempre a ser preenchido, seja em qualquer fase do desenvolvimento humano.

Dominicé (1988, p. 56) considera que “aquilo que cada um se torna é atravessado pela presença de todos aqueles de que se recorda. Na narrativa biográfica, todos os que são citados fazem parte do processo de formação”. Consideramos que as experiências leitoras significativas que atravessam a vida de cada um é uma ferramenta determinante no processo de formação pessoal e profissional, pois a leitura promove a construção de sentido e interação de conhecimentos. Desse modo, conhecer as histórias de leituras de uma pessoa possibilita conhecer o seu percurso de formação pessoal e profissional.

5.2.1 Leituras que deixaram marcas no percurso de formação dos professores colaboradores.

Narrar as leituras realizadas durante a vida, relembrar os livros significativos é uma confissão íntima, não é algo fácil de obter, “pois são raros os que, não sendo profissionais da escrita” (CHARTIER, 2009, p. 95), confidenciam suas práticas leitoras. Entretanto, ao narrar suas histórias de leituras, os professores que colaboraram com esta pesquisa fizeram de modo espontâneo e com entusiasmo, lembraram e citaram livros⁴² que hoje consideram ter deixado marcas significativas em suas vidas.

Professora Josinéa cita um romance que leu na adolescência. A professora não recorda do nome do livro, mas da emoção que a leitura lhe proporcionou.

Teve um livro, eu era adolescente, eu li esse livro e chorei tanto... Como era o nome dele? Alguma coisa de pedra... Coração de Pedra... Foi uma história emocionante. Era tipo paradidático, foi um romance. Como era o nome dele? Foi esse livro. Tinha uns livros que eu voltava e lia de novo, era uma coisa fantástica. O livro era uma coisa assim: Coração de Pedra ou Coração Selvagem? Eu chorei copiosamente, coisa de adolescente. (risos) (professora Josinéa).

Após análise da narrativa da professora, tivemos a impressão que o livro citado era “Perto do Coração Selvagem”, romance escrito por Clarice Lispector

⁴² Anexo 5, página 276, imagens dos livros citados pelos professores colaboradores.

publicado em 1943. Retornamos à professora e apresentamos o resumo do livro “Perto do Coração Selvagem”, e com muita segurança ela confirmou que não era o de Clarice Lispector. Após pesquisa, encontramos o livro “Coração de Pedra” que trata de um romance policial, publicado pela primeira vez em 1934⁴³, do autor Phillip Margolin. O livro conta a história de um crime bárbaro. Um jovem é assassinado de modo brutal e sua namorada é levada pelos assassinos. Durante dias, a jovem é brutalmente violentada. Depois de muito sofrer, a jovem é morta e seu corpo é jogado no mato. Um policial, na ânsia por justiça, se empenha em descobrir os assassinos. Apresentamos a história para a professora e ela confirmou que foi esse o livro lido por ela na adolescência.

A relação que Josinéa estabeleceu com o livro lido na adolescência demonstra o charme da leitura que nos fala Jouve (2002, p.19): “o charme da leitura provém em grande parte das emoções que ela suscita”. As emoções vividas na interação com o texto fazem o leitor se apaixonar ou não pela obra. Esse charme é essencial na leitura de romances e ficção.

O professor Jorge e professora Nelcida revelam que não gostam de ler romances.

“Eu já tentei ler estes romances, eu não consigo. Eu não gosto. (professor Jorge).

“Romances eu não lia muito, não lembro. E até hoje eu não leio, não gosto muito de romances... não sou muito ligada a isso. Hoje x eu continuo gostando de história, mas gosto de ler sobre qualquer assunto... sociologia, filosofia...”. (professora Nelcida).

Os livros que marcaram a história de vida da professora Nelcida foram:

“Os subterrâneos da liberdade”: Os ásperos Tempos, Agonia da noite e A luz no Túnel. É uma crítica ao período da ditadura de Vargas; eu gosto de história. Outros livros importantes para mim: “Olga Benário”, “1968 - o ano que não terminou” e “As veias abertas da América Latina”.

Ao narrar sua história de leitor, professor Jorge deixa clara a sua opção de leitura ao lembrar e citar com entusiasmo vários livros lidos na adolescência e na idade adulta.

⁴³ <http://www.romancespoliciais.com.br>, acesso em 25.11.2010.

Tem um que foi o meu irmão que me deu, eu devia ter quatorze ou quinze anos. Ele me deu o “Robinson Crusóé”! Que também achei lindo. Tanto que a partir desse livro eu passei a ler obras fantásticas, histórias de pessoas comuns. “O Lorde inglês”, “História do mar”, “Os Três mosqueteiros”, “O homem da máscara de ferro”, são livros clássicos da literatura mundial, mas que contam histórias comuns. Com esses livros você pode voltar aos séculos passados e pensar que isso é realmente verdade. (...) A minha literatura ideal é mais ou menos igual de filme: ação, suspense e espionagem. Eu gosto de espionagem também. Tem um autor de espionagem, foi esse professor de literatura que me deu essa dica, Frederick Forsyth, tem livros dele que viraram filme: “O Dia de Chacal”, “Os doze condenados”. Têm dois autores que eu gosto muito, Stephen King, os livros de Stephen King são livros enormes, tem livro que tem dois volumes, 500, 600 páginas. Não sei se você se lembra do filme chamado “O cemitério maldito”? Então, tem uma cena no filme “Cemitério maldito” que dura 1 minuto, no livro dura umas dez páginas. Então, quando você vê a cena no filme, você fala: cadê a cena? Perde tanto... a cena é fantástica! No livro, descreve tudo, o filme não consegue passar tudo. (professor Jorge)

O professor além de expressar a sua opção literária faz uma crítica a produção de filme baseados em livros. Jorge faz uma comparação entre a versão cinematográfica e a versão literária. Para um leitor apaixonado, como demonstra ser o professor Jorge, que aprecia a riqueza de detalhes presentes na versão literária a versão cinematográfica sempre fica muito aquém do livro. É difícil não se indignar ao perceber que personagens foram excluídos; acontecimentos importantes para entender o enredo são renegados no filme; cenas tensas, emocionantes que prendem o leitor ao mundo do livro são passadas no filme em segundos, como falou o professor Jorge. A leitura do livro permite você adentrar no mundo dos personagens, não apenas ler as palavras, mas morar entre as suas linhas, (MANGUEL, 1997), surpreender e se apaixonar pelo mundo revelado no livro. Por isso, muitas vezes o leitor fica decepcionado ao assistir um filme baseado numa determinada obra literária.

Na singularidade das histórias de leituras, quatro professores colaboradores se adentraram no mundo do livro “O Pequeno Príncipe” de Antoine de Saint-Exupéry e se identificaram com algumas passagens do livro.

Um livro que marcou a minha vida, que eu tenho como referência é o Pequeno Príncipe. EU ACHO LINDO ESSE LIVRO! Eu sempre leio esse livro. Eu releio esse livro!!! Eu já devo ter lido umas quinhentas

vezes. Eu releio esse livro e choro quando leio esse livro. Não é um livro que é só menina que lê, é um livro de paixão, de amor. (silêncio). Ai... já fiquei emocionado. (pausa) Eu sou muito apaixonado por esse livro. (pausa). Fiquei mais apaixonado quando descobri a história do autor do livro que eu não consigo falar o nome dele de jeito nenhum. É Antoine de Saint-Exupéry! Um francês. A história dele é fantástica. Ler esse livro é algo apaixonante. Tem várias frases que o pessoal romântico fala para a namorada e que na verdade está no livro. Eu já dei várias cantadas com dizeres de Exupéry. (risos). Tem uma que é clássica: “Você será eternamente responsável por aquilo que cativas”. Esta frase é linda! Mas a parte que eu mais gosto do livro é uma parte assim... que é realmente a pessoa apaixonada, é a da raposa com o príncipe. A raposa pergunta que horas que o príncipe vai chegar e o príncipe fala assim: “Mas para que você quer saber o horário que eu vou chegar?” E ela responde: “Isso é muito importante para mim porque se você falar que vai chegar às quatro horas da tarde, eu, a partir das duas horas, com o coração apaixonado, já vou estar preparado para lhe ver, já estarei feliz”. O CARA QUE ESCREVEU ISSO É FANTÁSTICO! O livro é bom mesmo! Eu, quando estou meio cansado da vida, chateado, eu leio esse livro, eu acho fantástico! Dá uma nova carregada! E ver que no mundo é possível amar. (professor Jorge)

Nos dizeres do professor Jorge, fica evidenciado toda a sua sensibilidade de leitor, de homem, de cidadão. As professoras Célia e Jucilene também revelam em suas narrativas que as interações estabelecidas com livro “O Pequeno Príncipe” foram importantes para a formação pessoal.

Eu li “O Pequeno Príncipe” de Saint-Exupéry. Quando eu encontrei com esse livro, nossa... considero que já foi tarde, eu já estava fazendo faculdade. Lembro de frases... Tem uma que eu cito muito: “Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas”. Essa frase para mim é uma lição de vida. Eu sempre procuro articular a minha prática com as coisas que eu acredito, como esse pensamento dele para mim é uma lição de vida, eu sempre tomo ele como exemplo. “Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas”. Então, eu sempre procuro me comprometer, a assumir responsabilidade daquilo que eu tomo para mim. Se eu assumo alguma coisa, eu tenho que me comprometer com ela. Esse jeito de ser tem muito a ver com a leitura de Saint-Exupéry. Tem a outra parte que ele conversa com a raposa, se temos um encontro às 4, desde às 3 ele já se põe a esperar. Isso para mim é muito forte, como as coisas devem estar articuladas, encadeadas... Eu faço a leitura dessa parte, receber o outro, preparar, planejar as coisas... Acho que tem muito a ver com essa passagem do Saint-Exupéry. Tem uma parte, a dos lampiões, uma parte que ele chega num planeta e tem que apagar... só que o ritmo do movimento do sol e da terra não combina e ele tem que acelerar... apagar várias vezes... Então, eu faço um entrelaçamento, uma leitura com o sistema social. Eu já li esse livro fazendo essas relações, de como a sociedade exige esse aceleração, essas desarticulações do contexto com as necessidades... Hoje as necessidades são tão superficiais, às vezes

são tão burocráticas que mecanizam as ações do sujeito. Então, tem a ver com essas passagens... eu fiz essas leituras na época, muitas partes dele (do livro) foram me marcando nesse sentido. Tem outras partes também como a da rosa, do cercado... são partes profundas porque tocam o jeito de ser da pessoa, do que ele espera, então, tem esse significado. Quando eu li esse livro, eu estava concluindo o curso de Pedagogia, em Serrinha. (pausa). (professora Jucilene).

Eu não me lembro do primeiro livro que eu li, eu não me lembro! Mas um livro que eu tenho referência é “O Pequeno Príncipe” (risos). Por que foi o Valfredo que me deu. (risos). Mas eu já tinha quase 18 anos, foi quando eu entrei na faculdade, e o Valfredo me deu “O Pequeno Príncipe”. Ele já estava me cantando. (risos). O livro me marcou, tem até algumas coisas que eu acho interessantes no livro. Tem aquelas passagens famosas que a gente sempre ouve como “Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas”. E tem uma passagem que eu acho interessante que é aquela questão do rei. Ele era Rei de um planeta e alguém questionou a ele como é que há tanto tempo ele era rei daquele planeta. Ele fala que era porque ele só pedia coisas aos súbitos que eles podiam atender. Então, isso é a coisa que mais me lembro da história do Pequeno Príncipe. (pausa). No sentido assim, não adianta você exigir da pessoa aquilo que ela não pode lhe dar. (professora Célia)

O professor Solon também leu o livro “O Pequeno Príncipe”, quando criança, por indicação da irmã mais velha.

Naquela época, me lembro do livro “Meu pequeno príncipe”, não, é “O Pequeno Príncipe”. Na época, eu gostei do livro, achei interessante, era uma viagem... era interessante. Foi o primeiro livro que eu li. Foi na primeira série, logo depois do ABC. Minha irmã chegou e falou assim; “Lê esse livro!” Eu falei: “Vou ler”. Ela não tinha conversa, ela colocava lá aqueles livros de Sabrina (risos) e outras coisas para a gente ler. (professor Solon)

Analisando a narrativa do professor, temos a impressão que Solon considera o livro apenas como mais um que a sua irmã, considerada por ele como referência de uma pessoa leitora, indicou a leitura e não como uma leitura que deixou marcas no seu percurso de formação.

A obra literária “O Pequeno Príncipe” apresenta uma história de ficção-científica. como uma narrativa poética e metafórica, abordando temas importantes como: relações sociais, atitudes, comportamentos, valores materiais, éticos e morais. Na década de 80 e 90, do século XX, o livro era sempre citado pelas misses como o livro favorito. O clássico tornou-se conhecido como o livro das candidatas a miss, que para exibir um “lado intelectual” sempre faziam questão de citar algumas frases do autor. Devido a esse fato, o livro, mesmo sendo admirado por adultos e

crianças, passou a ser criticado e até mesmo a ser considerado por muitos uma leitura de mau gosto. No entanto, os dizeres dos professores colaboradores permitem interpretar que a leitura da obra contribuiu de modo significativo para refletir, avaliar e questionar as relações sociais estabelecidas no dia a dia e sobre o mundo em que se vive. Tanto que os professores Jorge, Jucilene e Célia hoje consideram o livro uma referência no processo de formação pessoal, sem nenhuma preocupação com as críticas feitas ao livro nas décadas passadas.

A professora Marli entre tantas leituras realizadas durante o seu percurso de formação relembra e cita dois livros que marcaram a sua história de leitura.

Os livros que marcaram foram, eu li vários outros, não foram só esses, mas os que me marcaram mais foram: “Sagarana” e o “Apanhador no campo de centeio” que é um livro muito bom, apesar de ser um livro estrangeiro, mas ele é um livro que traz uma mensagem muito bonita.

Os dizeres da professora Marli que se referem à leitura do livro “Sagarana” já foram citados na unidade temática “A adolescência: leituras obrigatórias e leituras proibidas”. Uma análise atenta permite interpretar que a atividade proposta e a postura de Marli e da professora de Português em sala de aula, contribuíram para que a leitura deixasse marcas no seu processo de formação leitora. Narrar a história de leitura possibilita compreender que a “formação passa pelas contrariedades que foi preciso ultrapassar, pelas aberturas oferecidas” (DOMINICÉ, 1988, p. 60). A narrativa da professora demonstra que com determinação ela venceu as contrariedades e aproveitou as aberturas encontradas e conquistou a sua emancipação de leitora.

A obra “O Apanhador no Campo de Centeio”, do escritor americano J.D. Salinger, citado pela professora, é um clássico da literatura. O livro traz a narrativa de um adolescente que revela o seu jeito de interpretar as coisas comuns da vida. O referido livro, não na mesma dimensão do “O Pequeno Príncipe”, faz parte da história de muitos leitores das décadas passadas, período que era uma referência de leitura para os jovens que desejavam construir uma visão de mundo diferenciada.

A professora Marli lembra que desde a adolescência gostava de fazer palavras cruzadas, a professora considera que esse é um método interessante de ampliar o vocabulário.

Eu era o bicho em palavras cruzadas! E me chamavam de dicionário ambulante!. Eu gravava, não só somente a palavra, mas o seu significado que estava aplicado numa frase. Até hoje eu faço palavra cruzada. Quando eu vou viajar para São Paulo, são vinte e tantas horas dentro de um ônibus, eu levo o meu livrinho de palavra cruzada e vou fazendo...

Fazer palavras cruzadas é uma atividade excelente para estimular o cérebro, a memorização, além de proporcionar momentos de distração e relaxamento mental.

A professora Jucilene relembra da leitura dos livros de Clarice Lispector sugeridos por uma amiga que sempre comentava a respeito dos livros lidos e dos livros de Rubens Alves apresentados por uma professora da graduação.

Eu lembro muito de Clarice Lispector, “Felicidade clandestina”, “A hora da estrela”. Teve também a “Paixão segundo G”. eu li todo. Sempre incentivada por ela (a amiga). Como ela era fã de Clarice Lispector, ela sempre comentava e me fazia ler também. Então, eu tenho essa marca na minha vida.

Agora eu estou me lembrando de Rubens Alves, eu li demais na época da graduação. Quem me apresentou foi uma professora e eu fui me encantando com as crônicas dele. Eu tenho uns dez a vinte livros dele, li todos. (professora Jucilene)

A presença de um amigo, de um professor que compartilha as leituras realizadas, sem dúvida impulsiona o outro para a leitura e contribui para enriquecer a relação com a obra e com o autor. É uma relação que amplia as experiências leitoras. O incentivo da amiga leitora e da professora da graduação contribuiu para a formação leitora de Jucilene, que desde a infância já tinha um forte apreço pela leitura.

A história de leitura da professora Guilhermina, além dos livros lidos no período da infância, “Cachorrinho Samba” que ela leu quando tinha 9 anos e o “Chapeuzinho Vermelho”, é marcada por dois livros indicados por professores no período da graduação em Pedagogia

O livro que marcou a minha história de leitura foi “Pedagogia da Esperança”. Eu gostei muito da “Pedagogia do Oprimido”, mas a “Pedagogia da Esperança” de Paulo Freire é um livro assim... que marcou. Um complementa o outro. Na época, que eu li “Pedagogia do Oprimido” eu achei o livro um pouco complexo. Eu tinha dezenove anos e não tinha essa leitura de mundo. Então, eu me senti imatura para aquela leitura. Eu vim gostar, compreender o livro depois. Depois que a gente faz a segunda, a terceira leitura do livro, que a gente vai compreender a importância que ele tem. (professora Guilhermina)

A fala da professora Guilhermina vai ao encontro da afirmação de Orlandi (1993, p. 41), “para um mesmo texto, leituras possíveis em certas épocas não o foram em outras, e leituras que não são possíveis hoje serão no futuro.” Daí a importância da releitura de um texto. Nesse sentido, pode-se considerar que não há livros possíveis para uma pessoa e impossível de ser lido por outra. Há livros que em determinados momentos da vida do leitor são mais difíceis de serem interpretados, como aconteceu com a professora Guilhermina. Entretanto, muitos leitores percebem as dificuldades de interpretação de um texto como um desafio, um estímulo a novas leituras. Há também, aqueles que, talvez pela falta de objetivo, acabam abandonando o texto e não têm o interesse em lê-lo novamente. A releitura feita em outras condições de produção pode ocasionar diferentes interações com o texto e facilitar sua interpretação. Assim o texto considerado “impossível”, difícil de ser lido e compreendido passa a ter outro sentido para o leitor.

Ao se lembrar dos livros que marcaram a sua história de leitura, o professor Solon, com entusiasmo, cita vários lidos na adolescência.

Tem um bocado de Jorge Amado. Eu gostava de ler livros de Jorge Amado. Capitães de Areia é um livro muito legal. Eu gostei desse livro! É bem baiano, retrata bem a Bahia. Então, você conhecia a Bahia pelo Jorge Amado. Eu conheci bastante a Bahia pelo Jorge Amado.

Eu li “Mar Morto”, “Tieta”, “Iracema”, Navios Negreiros “Dom Casmurro”, Machado de Assis... eu detestava... pelos detalhes que ele coloca. Eu achava uma leitura muito chata, mas eu comecei a gostar de Machado de Assis porque você começa a vislumbrar o que o cara escreve, com os detalhes... Ele é realmente um escritor brasileiro fantástico.

A leitura de um texto nunca é a mesma, as relações estabelecidas entre leitor e texto mudam de acordo com as condições de produção da leitura. Por isso, “o texto só tem sentido graças a seus leitores; muda com eles; ordena-se conforme

códigos de percepção que lhe escapam” (CERTEAU, 1994, p. 266). O modo como o professor Solon passa a conceber as obras de Machado de Assis no decorrer do processo de formação de leitor, se dá devido as suas condições de produção de leituras. “O acontecimento da vida do texto, isto é, a sua verdadeira essência, sempre desenvolve na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos” (BAKHTIN, 2003, p. 311). O professor nos revela que mesmo considerando “a leitura muito chata” nos primeiros encontros com Machado de Assis, não o abandonou, mas, ao contrário, continuou suas andanças pelas obras do autor. Essa atitude possibilitou a construção de novos significados e um modo diferenciado de conceber as leituras realizadas. Essa mudança na relação entre Solon e o autor de Machado de Assis foi possível porque “nós lemos diferentemente um mesmo texto em épocas, condições, diferentes” (ORLANDI, 1987, p. 213).

Solon durante a entrevista se revela um leitor apaixonado e a análise dos seus gestos de falas permite interpretar que ele sente saudades de quando tinha tempo para as leituras diversificadas. Como vimos durante a unidade temática, “Idade Adulta: leitura e formação profissional”, as leituras do professor durante a graduação foram direcionadas para área do conhecimento matemático. Essa condição de leitor não se esgotou com o término da graduação, mas se estende até os dias atuais.

Hoje só leitura matemática. Eu não leio quase nada mais fora do ambiente da Matemática. Não, porque eu quero, fico babando, às vezes, quando vejo alguém lendo.

Li atualmente, fora do ambiente matemático, “O Pêndulo de Euclides” é de Aleilton Fonseca. Recomendo para quem se interessa pela verdadeira história de Canudos. É um negócio fantástico falar da Guerra de Canudos, aquelas coisas todas. (professor Solon)

Os gestos de fala do professor revelam sua paixão pelos diferentes tipos de leitura e que a falta de tempo para as leituras diversificadas, às vezes, o deixa com saudades do tempo de criança, de adolescente, em Cachoeiro do Mato – BA, onde ele, a irmã e os amigos eram devoradores de livros, de gibis, apreciadores do cordel, das cantorias, das histórias contadas pelo pai, pelo avô e da boa música que sempre embalava a rotina dos moradores da pequena cidade.

5.2.2 Opções de leitura

Dentre as nove narrativas que compõem o “corpus” desta pesquisa, o gosto pela leitura de poesias é revelado em seis, como demonstram os dizeres a seguir.

Eu não sei onde começa, mas eu tenho um apego muito grande por poesia. Lembrando dos fatos, eu não sei onde isso começou... se foi das cantigas de roda... não sei... Já escrevi muito poesia, mas agora não. Tenho alguns poemas que devem estar numa pasta guardados. (professora Jucilene)

Eu gosto de ler poesia, eu amo poesia. Gosto da literatura poética, da leitura poética, ela me encanta. Embora nunca me arvorasse a escrever uma poesia. Quem sabe um dia? (risos). (professora Guilhermina)

Na minha fase de solteiro, eu li muita poesia, eu era romântico. A música me ajudava a fazer isso porque eu gosto de pegar e ler uma música, uma boa música. Uma boa música tem que ter poesia. (professor Solon)

Eu gosto de poesia! (professora Marli)

Eu gosto demais de poesia, até produzo algumas. Mas, ultimamente, não tenho produzido mais não, por falta de tempo. Eu gosto de produzir tanto poesia como textos, mas não tenho feito isso não, por falta de tempo mesmo. (professora Josinéa).

Eu quero falar uma coisa, eu não sei se você vai falar sobre isso, mas eu tenho uma experiência de autoria, eu adoro escrever poesias. (...). Eu tinha muitas poesias. (pausa). Hoje eu não escrevo, não leio... Eu parei um pouco, está faltando... o famoso tempo mesmo, até para ler. (pausa). Eu escrevia, mas ainda tenho algumas poesias, devo ter umas vinte, sinto muita falta de escrever.(Jorge)

Professor Jorge, ao narrar a sua paixão por escrever poesias, relembra e cita autores que lhe inspiravam e marcaram a sua história de leitor e escritor.

Nessa época, as minhas leituras não eram de grandes poetas conhecidos da mídia, mas adorava principalmente duas poetisas, uma clássica que era a Florbela Espanca e a outra, uma atriz que também adora escrever, a Bruna Lombardi. (...) Além dessas duas grandes poetisas, minhas outras fontes de poesias (poemas, etc.) geralmente eram de diversos autores, mas um daqueles que me lembro mais era o português Bocage. As pessoas pensam que Bocage era piadista (risos), mas na verdade era um poeta impressionante.

As músicas também eram e são enormes e variadas fontes de inspiração, não me importavam os estilos, o importante eram as mensagens, as letras e até a melodia. Até hoje sempre presto muita atenção nesses itens quando ouço uma música. Grandes

compositores e/ou músicos foram (e são) meus inspiradores: Chico Buarque; Renato Russo; Antônio Nóbrega; Fagner; Oswaldo Montenegro; Alceu Valença; Raul Seixas; Milton Nascimento; Zeca Baleiro; Juca Chaves e outros. (professor Jorge)

A poesia está em todos os contextos, “nas coisas que nos emocionam quando olhamos, tocamos, cheiramos, ouvimos ou provamos.” (JOSÉ, 2003, p. 11), na diversidade de linguagem que compõem o nosso mundo. Contudo, há críticas em relação à leitura e a utilização de poesias em salas de aula. “O preconceito, que atinge todas as esferas da vida social, estende-se à escola, motivando no professor uma atitude de desinteresse e até mesmo certo mal-estar ou culpa, quando ele ocupa suas aulas com o trabalho com textos poéticos” (AVERBUCK, 1993, p. 66). Talvez por isso muitos professores não incluem em seus planejamentos textos poéticos. Concordamos que não se ensina a gostar de poesia em sala de aula, mas se pode incentivar, favorecer momentos que alunos sintam a poesia presente em um texto, numa imagem, numa atitude, num gesto.

O desenvolvimento do gosto da poesia é construído no percorrer das experiências leitoras, das interações estabelecidas, de acordo com as condições de produção da leitura, conforme mostra a fala do professor Jorge:

Quando eu leio as minhas poesias, eu acho que isso acontece com todo mundo que lê poesia, interpreto de acordo com o que estou passando naquele momento. Então, cada um interpreta de uma forma. (professor Jorge).

O leitor gosta daquilo que lhe toca, do texto que de alguma maneira lhe impressiona, lhe sensibiliza e o faz, mesmos por alguns instantes, olhar o mundo de modo diferente, daí o charme da poesia. Descobrir a poesia pode em muito favorecer o desenvolvimento da criança, pois interagir com um texto poético envolve sensibilidade, criatividade e possibilita o conhecimento de si e do mundo que a rodeia.

Após um tempo que o professor Jorge relatou suas histórias de leituras para o desenvolvimento dessa pesquisa, sua vida ganhou uma nova dimensão, o professor se tornou pai de um menino, Pedro Jorge. A relação com o filho trouxe à tona a vontade e sensibilidade para escrever poesias.

Não tive dúvidas... peguei uma caneta e uma folha de papel e comecei a escrever para o meu filho... Disso, originaram-se duas lindas poesias para ele... (professor Jorge, por e-mail dia 17.07.2010).

Segundo José (2003, p. 12) não há “coisa mais poética do que o nascimento de uma criança”. O desejo de escrever poesias novamente aguçado no professor Jorge, após o nascimento do filho, confirma essa afirmativa do autor. Com a autorização do autor Jorge Luiz Fortuna, as poesias se encontram em anexo⁴⁴ para serem apreciadas pelos amantes da poesia.

Ao falar sobre suas opções de leitura, professora Jucilene revela também sua paixão pela leitura de cordel e narra duas experiências significativas vividas por ela recentemente, envolvendo a prática de leitura e de escrita de cordel.

Outra paixão que eu tenho é o cordel, eu coleciono. Todo cordel que eu vejo, eu compro! Adoro cordel! Escrevo cordel! Foi interessante, no curso de mestrado eu e um grupo fomos apresentar um seminário sobre a obra de Paulo Freire e nós produzimos um cordel. Lá tinha um grupo muito diversificado tinha matemáticos, historiadores, administradores, psicólogos... E ninguém conhecia esse tipo de escrita, pelo menos foram o que disseram, foi muito interessante o trabalho. Fez um sucesso o cordel que nós produzimos!

Outro dia, eu encontrei em Aracaju com um cordelista, foi a primeira vez que eu encontrei com o autor do cordel porque geralmente eu compro em bancas de revistas, sebo... Lá em Aracaju, eu encontrei! Ele foi me contar as histórias, como se escreve... Disse que a filha está no mesmo caminho. Foi uma delícia!!! O cordel para mim é uma leitura leve, mas é representativa do cotidiano, isso me chama a atenção e eu gosto. Eu tenho toda a facilidade de escrever também, já produzi cordel aqui no campus, a partir de situação de eventos, de sala de aula, já produzi bastante.

Professor Solon e professora Josinéa também trazem em suas histórias de leituras um apreço pelo cordel.

O cordel é muito gostoso de ler, traz muitas temáticas interessantes e leva o aluno à reflexão. (professora Josinéa)

Eu gosto de cordel! Eu lia cordel! Depois nunca mais eu li porque o cordel perdeu a praça. (professor Solon)

A literatura de cordel é um estilo de poesia popular. Geralmente, sua origem é oral, surge nas prosas realizadas nas calçadas, nas praças, principalmente

⁴⁴ Ver anexo 4, poesias compostas pelo professor Jorge – página 268

das cidades pequenas da região Nordeste. Como mostra a narrativa do professor Solon quando se refere às experiências leitoras vividas no período da infância. “O meu pai contava histórias de cordéis. Tinha vizinhos que contavam muitas histórias, muitas mentiras... (risos). E vô era um grande historiador! Ele sabia tocar viola, ele sabia muitas histórias... inventava muitas histórias”. Dessas muitas histórias, poesias, casos que vão passando de geração para geração algumas são impressas por um custo baixo e vendidas em praças públicas, ônibus, feiras. A exposição das obras geralmente é feita em cordas de varal, daí a origem do nome cordel. Também são apresentadas oralmente, recitadas e cantadas quase sempre acompanhadas de uma boa viola.

Há também o cordelista, que se dedica a escrever cordéis, como o citado por Jucilene. A literatura de cordel tem como característica abordar temas do contexto regional como: a seca, milagres, atos de heroísmo de pessoas comuns, personalidades, dificuldades econômicas e outros. O cordel como disse o professor Solon, “perdeu a praça” e, infelizmente, muitos nem sequer conhecem esse estilo literário que valoriza a cultura popular e encanta seus leitores, como revela a fala da professora Jucilene.

As narrativas das histórias de leituras de alguns professores colaboradores são marcadas pela presença da igreja, talvez isso tenha contribuído para que a Bíblia seja considerada por três como uma leitura de referência na formação pessoal e no modo de se relacionar com o mundo.

A Bíblia li várias vezes e leio sempre. Primeiro lugar é a Bíblia de todas as leituras. Para mim, primeiro é a Bíblia, regra de fé e prática, depois vem as outras leituras. (professora Josinéa)

A Bíblia, eu leio sempre, tem também livros vocacionais, mas a Bíblia é o meu livro de cabeceira. (professora Guilhermina)

Que eu me lembro o primeiro livro que li todo foi a Bíblia. O que marcou a minha vida foi a leitura da Bíblia. (professor Isaú)

A leitura da Bíblia sempre esteve presente na história de vida desses professores. Na infância, Isaú via o pai lendo a Bíblia e com 17 anos o professor começou a frequentar a Igreja Batista, o que favoreceu muito a formação leitora. A professora Guilhermina desde a infância já era envolvida com as atividades promovidas pela igreja. E Josinéa na infância já lia textos bíblicos.

A leitura da Bíblia não é simples, é comum ouvir depoimentos de pessoas que afirmam que têm desejo de ler a Bíblia, mas não conseguem. Muitos começam e desistem por não compreender o que está escrito, o que determinada passagem bíblica quer dizer. Os livros da Sagrada Escritura têm contextos históricos amplos e, às vezes, complexos. Os textos foram escritos numa época muito distante da realidade atual, o que pode contribuir para que a leitura se torne complexa, de difícil interpretação e interação.

A participação efetiva num grupo religioso pode impulsionar a leitura da Bíblia e facilitar a sua compreensão de acordo com os princípios religiosos do grupo, uma vez que a interpretação dos textos tende a ser compartilhada entre os que participam do referido grupo. Os livros da Sagrada Escritura não devem ser lidos como outro qualquer, têm uma metodologia própria, as relações entre o Velho e o Novo Testamento, por exemplo, precisam ser feitas para melhor compreensão dos textos. O mais importante é que a leitura favoreça a busca pela espiritualidade, que promova a proximidade com o Ser Superior, Deus, e suscite no cotidiano relações sociais pautadas no amor, na justiça, na solidariedade, no perdão. Tudo isso são ensinamentos bíblicos difíceis de serem apreendidos talvez por isso, necessitamos sempre de fazer a releitura, como afirmam as professoras, para construir diferentes sentidos e interação entre o texto, contexto e leitor.

O zelo no manuseio dos livros é uma marca na história de leitura da professora Josinéa. Por ser amante da leitura e pelo seu cuidado com os livros, Josinéa foi merecedora de um precioso presente, uma Bíblia que tem mais de 200 anos de edição. A professora com orgulho nos revela essa história.

É tanto o cuidado que eu tinha com os livros, que meu pai ganhou uma Bíblia do meu avô, uma Bíblia de 1800 que foi editada em Portugal, pela rainha. Foi do meu avô! Antes de meu pai falecer, a Bíblia foi dada para mim. É uma Bíblia que tem aproximadamente 200 anos. (pausa). Foi o meu avô, que deu para o meu pai. Ele não deu para nenhum dos filhos, deu para o meu pai, que era o genro! Justamente por ser cuidadoso com os livros e com tudo que ele tinha. E meu pai passou para mim! (pausa). Agora eu tenho que ver qual dos filhos é o mais leitor, o mais cuidadoso é que vai ficar com ela e assim vai passando de geração para geração.(professora Josinéa).

Nos séculos passados, era comum nos inventários das famílias mais ricas além de terras, casas, joias, móveis e outros objetos constar uma lista de livros. Segundo Abreu (2003, p. 164), “havia um especialista, geralmente um livreiro, encarregado de fazer a apreciação das obras”. A presença de livros no inventário atribuía ao falecido e à família certo status intelectual. A autora alerta que “quando há livros entre as propriedades não se pode supor que o falecido – ou pessoas de sua família – os tivesse lido – os impressos conservados podem ter sido recebidos como herança ou como presente sem terem sido jamais folheados” ou podem ter sido comprados, mas não lidos. O que consideramos não ser o caso do avô e do pai da professora Josinéa, pois os seus dizeres sobre o seu percurso de formação leitora sempre fazem referências à figura paterna. Os períodos da infância e da adolescência da professora Josinéa são marcados principalmente, pela forte presença de um pai leitor e incentivador da leitura.

Livros de cunho religioso, de autoajuda também foram lembrados e citados pelos professores colaboradores.

Eu tenho lido não só livros para a sala de aula, eu leio Leonardo Buscaglia – “Amando, Vivendo e aprendendo”. Eu leio “Quem ama não adocece”. São livros que não trabalho em sala de aula diretamente. (...) Eu leio livros dessas áreas assim. Eu gosto muito da área de saúde e psicologia clínica. Tenho lido livros mais voltados para o corpo, para a saúde e trabalho. Alguns autores dessa área. (professor Isaú)

Tem um livro que estou lendo, de cunho religioso, que é “Uma vida com propósito” “Então, o Conto histórico, eu leio para a questão do estágio e “Uma vida com propósito” e uma leitura devocional, fala da vida cotidiana, de vez enquanto precisamos nos atentar para a vida do cotidiano. (professora Guilhermina)

Agora, por último, eu estou lendo um livro, esses livros tipo de autoajuda... “Como Deus cura a dor”. Tem umas passagens interessantes. (professora Célia).

Estou lendo um livro evangélico, eu estava com esse livro há muitos anos e nunca tinha lido e nessa semana resolvi ler. (professora Josinéa)

Lembrei de um livro que li logo que eu estava na crise do casamento, que é “Amar pode dar certo”. (risos). Foi uma colega minha que me deu, eu li o livro todo. (professora Jucilene)

Atualmente, livros considerados de autoajuda estão em toda a parte. Os autores afirmam que o propósito é auxiliar o leitor a melhor compreender e a

enfrentar os desafios que a vida constantemente oferece. O leitor, por sua vez, geralmente busca um conhecimento diferenciado que o possibilite ascensão social e/ou profissional ou para melhor enfrentar um determinado problema, um conforto diante das dificuldades, uma estimulação para refletir sobre as “coisas da vida”. Normalmente, a leitura desses livros se intensifica quando a pessoa está vivenciando momentos de crise no trabalho, na família ou pessoal. Como exemplo, Jucilene, que leu um livro considerado de autoajuda quando estava vivendo um processo de separação conjugal, um momento geralmente difícil de ser enfrentado. Ou “às vezes tem momentos em nossas vidas que a gente se sente enfraquecido e temos que nos fortalecer”. (professora Guilhermina). É a leitura como um instrumento de luta, que fortalece a alma e estimula o leitor para a vida.

O que impulsiona o leitor à leitura é um vazio que as outras leituras não conseguem preencher. Nesse sentido, a leitura dos livros de autoajuda é como as demais, uma demanda por conhecimentos, conhecimentos esses que não foram construídos no ambiente familiar, escolar e religioso. Assim como a pessoa busca leituras diferenciadas para construção de conhecimentos para aperfeiçoar a sua formação profissional, ela também necessita de ler algo na dimensão espiritual.

A gente precisa se preocupar com a nossa vida lá fora, com a espiritualidade. Não estou falando de religião, não. Estou falando de espiritualidade! (...) O importante é você estar bem consigo mesmo... e nem sempre a gente consegue. (professora Guilhermina).

A leitura dos livros de autoajuda, como as leituras direcionadas para as outras áreas do conhecimento, pode favorecer a construção de novos conhecimentos, entretenimento, ampliação dos horizontes, tudo isso fortalece o leitor para de modo confiante enfrentar e vencer as dificuldades encontradas no dia a dia. “Todo ser humano pode ser ajudado pelos livros a se desenvolver à sua maneira, pode aumentar sua capacidade crítica e aprender a fazer escolhas” (BAMBERGER, 1991, p. 12). Nessa perspectiva, consideramos um preconceito quando se critica a leitura de um livro de autoajuda, afinal “toda leitura tem a sua história” (ORLANDI, 1993, p. 41), sua necessidade, portanto, precisa ser respeitada. O importante é o sentido que o leitor atribui à leitura realizada, o significado que ela terá na vida do leitor.

A leitura é uma das grandes ferramentas para se compreender a si mesmo e o mundo. Segundo as ideias de Bakhtin, Freire, Orlandi e outros, ler não é apenas decodificar símbolos gráficos, é construir um significado para texto, interpretar o mundo do texto e o mundo em que vivemos. É através das diversas leituras que o ser humano vai se constituindo homem, mulher, cidadão, cidadã, escritor, escritora da sua história de vida. Algumas leituras deixam pequenas marcas que na interação com outras acabam sendo esquecidas, outras marcam de modo mais profundo, por isso são sempre lembradas e relacionadas com outras leituras. Essas sempre suscitam emoções, reflexões e impulsionam para novas leituras.

5.2.3 O tempo e a necessidade definindo as leituras.

O desempenho profissional, principalmente do ofício de professor, tem suas exigências, a formação do professor é um “perene recomeçar”, o “aprendizado não se esgota”, (ARROYO, 2000, p. 44). O percurso sempre apresenta algo novo que exige reflexões constantes sobre a prática pedagógica desenvolvida. Para tanto, é preciso estar numa busca constante por conhecimentos diferenciados para melhor embasar o fazer pedagógico. Essa é uma das exigências de ser um bom professor, de ser comprometido com o ato de educar. Os professores engajados num processo de formação constante reconhecem que a leitura, a interação com o texto, é uma das principais ferramentas para desempenhar com sabedoria, discernimento e segurança as atividades docentes. Atividades essas que não são poucas. As exigências profissionais acabam determinando o que ler e consumindo o tempo disponível para leituras.

A falta de condições para realizar leituras diversificadas, fora da área de conhecimento em que atua como profissional, faz parte da narrativa dos professores que compõem o “corpus” desta pesquisa.

Muitas vezes algumas leituras ficam... Você começa a fazer uma leitura e não termina devido ao tempo. Hoje eu sinto muita necessidade do tempo para leitura, a gente quase não tem! Por que é a hora em sala de aula, é o colegiado, são projetos que precisamos desenvolver... Então, eu sinto falta de tempo para leitura. Aquele tempo sossegado para ler. Eu não tenho! Agora a minha leitura é mais por obrigação. Obrigação de preparar projetos, a leitura como

obrigação para preparar a aula, a leitura obrigatória para preparar as ementas das disciplinas. A gente se envolve tanto nessa questão do ativismo, são tantas atividades que temos que fazer que o tempo para leitura é muito pequeno. A leitura por prazer fica muito pequena, a leitura obrigatória consome o tempo. (professora Guilhermina)

Às vezes compro um livro para ler depois e falta tempo, passa o tempo... Tinha até feito um desafio de ler tantos livros no ano, mas, infelizmente, não tenho conseguindo cumprir rigorosamente, mas espero que assim que eu tiver mais tempo, volte a ler mais... Eu gosto muito de ler ! (professora Josinéa)

Tenho uma pilha de livros separados para eu ler. (risos). Eu não estou encontrando tempo para essas leituras. (pausa). Minha vontade de ler é maior que a possibilidade. (professora Nelcida)

Hoje eu estou com pouco tempo para a leitura. Não me considero um leitor assíduo... acho que a gente deve ler mais... Eu tenho livros para ler, quero ler alguns livros... (professor Jorge).

As falas dos professores nos favorece a questionar: Será que na vida corrida que a maioria dos profissionais leva, há como existir um tempo ideal para a leitura? O tempo livre aclamado por todo leitor? A vida está sempre exigindo algo da pessoa, por isso muitas vezes o tempo cronológico acaba sendo consumido pelas atribuições diárias. O momento reservado só para as leituras dificilmente existe na vida de muitos leitores.

Os dizeres dos professores mostram que nem sempre a necessidade e o desejo de leituras por prazer coincidem. Na correria do dia a dia, com o tempo cada vez mais curto, o professor precisa fazer a sua opção entre a leitura por necessidade e a leitura por prazer. De acordo com as narrativas que compõem o corpus da pesquisa, a opção tende a ser pela leitura necessária que favoreça o bom desempenho do ofício de professor.

Às vezes você faz um projeto e as leituras ficam condicionadas muito ao seu projeto. Eu leio vários teóricos, mais daqueles do ambiente do projeto. E leio segundo a necessidade de um conteúdo que eu estou trabalhando, por exemplo, estou trabalhando análise, então, eu vou ler tudo que puder sobre análise. Vejo as várias abordagens sobre esse assunto e tento aproveitar o máximo para uma aula. (professor Solon)

E hoje eu leio livros didáticos porque a vida da gente é corrida, é tão agitada que não permite mais você fazer tantos tipos de leitura. Mas gosto de ler jornal, gosto de revista, gosto de todas essas revistas.

Revistas mais voltadas para a minha profissão, para a nossa profissão. (professora Marli)

Para mim, a leitura é algo fundamental, me alimenta na vida profissional mas também como ser humano, como cidadã, como mulher; gosto de novidades sobre saúde, meio-ambiente, economia, política, tudo o que está acontecendo me interessa. Sinto isto como uma necessidade! Às vezes, fico muito tempo com leituras direcionadas ao meu trabalho ou ao estudo de doutorado que estou fazendo. Sinto vontade de novas leituras, aí é questão de tempo... Começo a ler um livro e fica pela metade. (professora Nelcida)

Minhas leituras são mais de interesse imediato, para o trabalho, para produzir um texto... (professora Célia)

Às vezes deixo de ler as coisas que tenho que ler para a sala de aula, para ler o que eu estou querendo, porque aquilo que está me chamando a atenção. Para mim, leitura é este gosto, este gosto de ler.

A análise das narrativas demonstra que as exigências profissionais imediatas determinam o quê e quando ler. A vida profissional ativa se torna, para alguns profissionais um entrave à leitura diversificada. Dentre os nove professores que colaboraram com a pesquisa, apenas o professor Isaú, em alguns momentos, não prioriza a leitura voltada para o desempenho da sua prática pedagógica, mas sim aquela que ele sente gosto em ler.

As professoras Josinéa e Jucilene indicam um modo de burlar a falta de tempo para as leituras. Os livros são seus companheiros constantes, algo que não pode faltar em suas bolsas. A ideia é organizar o tempo e aproveitar as atividades diárias para que as leituras possam ser realizadas. Assim, mesmo sem tempo, livros são lidos, leituras são entrelaçadas, conhecimentos são ampliados. Desejos e necessidades de leitor são saciados.

Eu carrego meus livros! Eu acho uma perda de tempo filas de bancos, consultório odontológico, de médicos... Então, sempre levo os meus livros para eu ler. E dependendo da urgência, eu vou escolher; se a urgência é profissional levo o livro que preciso; senão eu levo um livro literário, um romance, uma crônica. A leitura me acha também! (Jucilene)

Eu sou apaixonada pela leitura! Todo lugar que eu vou tem um livro na minha bolsa. Eu viajo, eu levo um livro. Um livro tem que me acompanhar. Eu vou para fila de banco... eu estou lendo... INSS...

rodoviária... o livro está lá... eu estou lendo. Eu tenho sempre que ter um livro! Tenho um tempinho, estou lendo! (professora Josinéa)

A leitura dilata pela vida cotidiana das professoras e invade os diferentes espaços sociais frequentados por elas. Ao ler em espaços públicos, no meio de várias pessoas, o leitor se torna “cego e surdo ao mundo, às multidões de passantes, às fachadas desbotadas dos edifícios” (MANGUEL, 1997, p. 59). O tempo passa despercebido, a angústia da espera, a sensação de “perda do tempo” é substituída pelo prazer da leitura. O mundo do livro retira o leitor do mundo real, uma vez que envolvido pela leitura o leitor se distancia do contexto da situação vivenciada.

Entretanto, o leitor não passa despercebido pelas pessoas que se encontram no local, há sempre aquele que deseja saber o que está sendo lido. Aquele que em silêncio questiona: O que há naquele texto que prende tanta a atenção daquela pessoa? Ao ver o intenso envolvimento da pessoa com o livro, muitos que analisam a situação, tendem a julgar a identidade do leitor pelo livro que está sendo lido.

A associação de livros com seus leitores é diferente de qualquer outra entre objetos e seus usuários. Ferramentas, móveis, roupas, tudo tem uma função simbólica, mas os livros infligem a seus leitores um simbolismo muito mais complexo do que o de um mero utensílio. A simples posse de livros implica uma posição social e uma certa riqueza intelectual. (MANGUEL, 2001, p. 242).

A aquisição de livro como símbolo de poder está presente na história da sociedade há séculos, tanto que em muitos lares, devido ao significado atribuído, o livro se tornou um objeto de decoração. Nesse sentido, em muitas casas o livro permanece nas estantes das salas durante anos sem ser lido, mas sempre apresentado com orgulho a visitas. Para Chartier (2009, p. 105), “o único indício do uso do livro é o próprio livro.” As marcas do leitor deixadas nos livros, por mais singelas que sejam, sempre revelam a sua leitura.

5.2.3.1 Ciclo de formação e leituras

Como já foi mencionado no desenvolvimento da tese, a leitura é impulsionada pelo desejo, pela necessidade de preencher um vazio, seja no âmbito

profissional ou pessoal. Por isso, o ritmo e as opções de leituras mudam conforme os desejos imediatos e futuros do leitor. Segundo os estudos de Pineau (1988), o “adulto no trabalho vive sempre um pouco mais num estado de desequilíbrio do que de estabilidade” (PINEAU, 1988, p. 69). Os estudos realizados no desenvolvimento da pesquisa permitem afirmar que essa estabilidade tende a impulsionar o adulto às leituras em busca de informações, de conhecimentos que lhe favoreçam o equilíbrio desejado naquele período de sua vida.

Com base nos estudos de D. Riverin-Simard, Pineau (1988) apresenta que a formação do adulto é feita em ciclos, sendo “três grandes períodos e nove etapas”. O primeiro período é “um período de aterragem e de exploração” que “vai dos vinte ao trinta e cinco anos”; o segundo período, dos trinta e cinco aos cinquenta anos, dominam-se “os processos reflexivos que levam à aquisição de certa distância” e “se tenta encontrar uma pista pessoal”. Já no terceiro período, “depois dos cinquenta anos, começam as manobras de transferência para uma saída prometedora”. (Idem, p. 70).

Durante o processo de análise das narrativas dos professores que participaram desta pesquisa, ficou evidenciada a possibilidade de estabelecer algumas relações entre as leituras realizadas e os períodos de formação, segundo Pineau (1988). Como se pode certificar na apresentação dos professores colaboradores, todos já experimentaram o primeiro período de formação, o tempo que “é preciso subir as escadas” (Idem, p.70), uma vez que todos têm mais de trinta e cinco anos. Cinco professores colaboradores se encontram no segundo período, no qual “são tiradas as lições do primeiro período” e é marcado pela “busca de um fio condutor da história de cada um”. As leituras nesse período continuam direcionadas para a formação profissional, mas também há uma busca por textos que favoreçam uma satisfação pessoal e o conhecimento do “fio condutor” da constituição de si.

Uns quatro anos atrás, eu encontrei com uma amiga e ela disse que todo ano ela se dá um livro de presente. Um livro que não é para trabalho, livro para sentir prazer! E eu falei assim: eu faço uma coisa parecida com isso, sempre eu estou buscando fazer isso. É uma referência. Isso reforçou a ideia que eu tinha dessa leitura fora do

trabalho, uma leitura mais prazerosa, para relaxar... Eu tenho investido nisso. Às vezes, você passa um tempo sem ler, mas depois tem um tempinho você pega. À noite, eu leio alguma coisa, eu gosto! Acabei de ler Mia Couto – “O Fio da missanga” - Comprei dois livros dele, um eu ainda não li, já emprestei, mas vou ler, que é “O outro pé da sereia” e “Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra”. (professora Jucilene)

Hoje em dia o que mais leio são artigos científicos e trabalhos de conclusão de cursos, monografias, dissertações. (...) Acho que a gente deve ler mais. Eu tenho livros para ler, quero ler alguns livros... (professor Jorge)

Depois que eu fui mãe, passei a comprar a revista Crescer. Essa é a minha leitura de deleite e de curiosidade. Além dos livros que tenho obrigatoriedade de ler, eu tenho retornado às minhas leituras de infância. Então, a minha história de leitura se repete um pouco com o meu bebê. Estou lendo para ele essas historinhas, eu curto muito. (professora Guilhermina)

Eu quero estudar línguas. Se eu pudesse, eu estudaria todas! Mas eu vou tentar estudar o inglês, o francês e o alemão. Tem a necessidade do ambiente matemático porque quero continuar fazendo pesquisa no ambiente matemático. Então, essas três línguas são fundamentais. (professor Solon)

Os gestos de falas demonstram que os professores, mesmo diante da falta de tempo, mencionada posteriormente, sentem o desejo em realizar leituras diversificadas e também, de fazer algumas releituras. Entretanto, as leituras direcionadas para a formação profissional tendem a ser a prioridade, talvez porque no segundo período, “a formação contínua parece-lhes uma garantia e uma segurança para o encontrar, para o tecer, o continuar” (PINEAU, 1988, p. 72) do processo de constituição do eu pessoal e profissional.

Os demais professores colaboradores, quatro se encontram no terceiro período, período de formação, em que se constituem “em autodidatas permanentes”, “gulosos intelectuais, que se deleitam com leituras, exposições, visitas, viagens, conferências como ‘auditores livres’” (PINEAU, 1988, p. 72).

É, eu já li muito e continuo lendo, gosto de ler, mas agora estou mais voltado para... pensando em que eu vou ser depois de me aposentar. (risos). Em que eu vou me dedicar... Talvez seja o seguinte, algumas coisas que não pude me dedicar e quero me dedicar agora. Eu digo, vou trabalhar com recursos humanos, vou

trabalhar com clinica... Vou trabalhar com o quê? Aí, eu fico com um problema, fico querendo fazer cursos. Mas é tudo muito caro. Então, a gente fica no desejo. (professor Isau)

Hoje em virtude das atribuições, eu estou cansada, cansadíssima! Eu acho que é por isso que estou caminhando para a minha aposentadoria. Só que já estão me arranjando outros cursos para eu fazer e eu estou inclinada a fazer outros cursos. Um deles que todo mundo tá querendo que eu faça, é Direito, porque dizem que eu sou a mulher que gosta das leis. (risos). Então, eu acho que eu vou caminhar por aí. Eu não sei... Eu não sei se eu vou partir para a questão do Direito mesmo, mas eu com certeza vou me aposentar, mas eu não posso parar. Eu entrei de férias ontem, hoje eu já estava sentindo falta. (risos). (professora Marli)

Eu sempre falava que tinha dois cursos que eu queria fazer: Letras e Direito. Letras eu já fiz, Direito, eu não sei, talvez eu possa até fazer para uma realização pessoal. (professora Josinéa)

A análise das narrativas permite afirmar que “a retirada da vida de trabalho não é uma retirada da vida ativa, mas pelo contrário, um aprofundamento desta” (PINEAU, 1988, p. 72). Todos os professores colaboradores que se encontram nesse período manifestaram a intenção de continuar o processo de formação, seja na área em que atuam ou até mesmo se dedicar à outra área de conhecimento. As narrativas dos professores vão ao encontro dos estudos de Pineau (1988) que afirmam que a autoformação é feita em ciclos e está presente em todos os períodos da vida da pessoa adulta. Narrar a história de vida permite a reunião e a ordenação dos diferentes momentos e espaços de formação do narrador, o que possibilita o reconhecimento do seu processo de formação e favorece a construção de sentidos diferenciados para as experiências vividas.

5.2.4 Práticas leitoras e concepções de leitura no fazer pedagógico

A leitura é essencial na formação acadêmica, seja em qualquer área de conhecimento. A prática pedagógica do professor universitário, geralmente está relacionada à leitura prévia de textos indicados por ele. Nas narrativas dos professores colaboradores, encontramos o modo como cada um concebe a leitura na sua prática pedagógica.

Eu peço para ler e peço trabalho. (risos). É uma leitura para me dar uma produção, alguma coisa para compreender o conteúdo. (professor Isaú)

O poder do conhecimento matemático está associado ao poder de interpretação, o poder de leitura. Se você não consegue ler, você não consegue o saber matemático. É preciso ler e interpretar, ou seja, o que a gente chama de ler e interpretar, no ambiente matemático, é você ler e não achar interessante... é fazer interessante. É ver todas as nuances que estão ali, todos os detalhes, todos os mínimos detalhes. Não é só “eu sei fazer isso”, é o que me permite a fazer isso. Então, às vezes, você faz dez folhas em uma conta porque você pontuou tudo que utilizou ali. Essa é a parte fundamental, estou tentando utilizar isso na sala de aula. (professor Solon).

Normalmente, dentro do tema que nós vamos trabalhar, eu levanto uns dois ou três livros e apresento para a turma. Peço para os alunos escolherem, ao menos um, para ler. No meu entender, não é possível você fazer um curso sem leituras. Incentivo os alunos a irem formando sua pequena biblioteca em casa. No final do semestre, programamos um dia para socializar a leitura que cada um fez. (professora Nelcida)

Eu sempre incentivo que o aluno busque leituras para aperfeiçoar os conhecimentos adquiridos na graduação. A formação não pode estagnar no curso. O incentivo que é dado é um processo de buscar a ampliação do seu processo de formação. Eu digo que o processo de leitura nunca acaba. Sou incentivadora da leitura. Eu sou apaixonada pela leitura, eu movimento, quem não lê passa a ler. Eu observo que muitos se tornam leitores na academia, devido à dinâmica do curso. Ou ele lê ou ele lê. Se não ler, não dá conta do curso. O curso força os alunos a se situarem leitores. (professora Josinéa)

Procuro na minha prática profissional incentivar a leitura, de que forma: comentando as leituras que eu faço, solicitando leituras... toda turma que eu trabalho passo a leitura pelo menos de um livro. A metodologia a gente diversifica o máximo que a gente pode, mas eu acho que é importante essa leitura completa, essa leitura não obrigatória, mas como se fosse um ponto de referência. É o eixo central do trabalho, você vê várias coisas, mas ali está aquele ponto de encontro e o trabalho se desenvolve. (professora Jucilene).

A sala de aula, local onde o professor atua, é um espaço privilegiado para a formação de leitores e as experiências vividas nesse espaço podem deixar marcas positivas ou negativas no percurso de formação dos alunos que são ou serão formadores de leitores.

Os gestos de falas dos professores demonstram uma preocupação com o ato de ler e com a continuação do processo de formação profissional dos alunos. Sete dos nove professores que fazem parte desta pesquisa, narram de modo

consistente as práticas leitoras que são desenvolvidas nas disciplinas ministradas por eles. De acordo com as narrativas, as práticas leitoras favorecem a construção de conhecimentos e o reconhecimento da necessidade da continuidade dos estudos após a graduação. Um ponto em comum nas narrativas é a preocupação dos professores em demonstrar aos alunos a importância, a necessidade da leitura na formação e no desempenho da profissão escolhida por ele.

Já professor Jorge considera que a sua área de conhecimento não favorece práticas leitoras no desenvolvimento da disciplina.

Eu não trabalho com prática de leitura. A nossa área é bem diferente, até a metodologia é diferente. É mais descrição. É assim: o que é isso?... Quando a gente trabalha com texto na parte metodológica, geralmente, trabalha-se com artigos científicos. Então, não tem muita interpretação, é uma coisa mais direta.

E a professora Célia tem dúvidas se contribui ou não, para a formação leitora de seus alunos, por considerar que não dá ênfase à leitura no desenvolvimento da disciplina ministrada por ela.

Não trabalho muito com leitura em sala de aula porque eu trabalho sempre com essas disciplinas mais técnicas. A gente pega alguns textos, pede atividades para os alunos, mas não tem como trabalhar um texto maior. Às vezes os textos são usados como exemplo de como fazer um resumo... mas sempre textos menores... Não uso muito a questão da leitura como atividade para os alunos. É mais no sentido que eles produzam algumas coisas, mais voltadas para a parte técnica. Por exemplo: como elaborar um resumo, como elaborar uma resenha... Agora estou trabalhando com monografia, PCC, mas é uma produção deles, eu termino dando uma orientação mais técnica, do como fazer. Não sei se eu contribuo para a formação do aluno leitor. (professora Célia)

De acordo com as falas da professora Célia e do professor Jorge parece que eles concebem prática leitora na graduação apenas na leitura de textos acadêmicos mais complexos, que promovam intensas discussões sobre determinados assuntos. Entretanto, mesmo não sendo reconhecido pelos professores, de acordo com a concepção de leitura que fundamenta esta tese e segundo os próprios relatos fica evidente que práticas leitoras são realizadas nas disciplinas ministradas pela professora Célia e pelo professor Jorge.

Como “todo leitor tem sua história de leituras” (ORLANDI, 1987, p. 214), o modo como a professora Célia concebe a leitura em sua prática pedagógica tem relações com a concepção que ela tem de si mesma, enquanto leitora.

Tem gente que lê diariamente, naturalmente! Eu não! Eu pego um livro para ler e levo um século ali. Se eu não tiver aquela obrigação... Por exemplo, ler para uma atividade do doutorado, uma coisa assim, eu dou conta das minhas atividades. Mas dizer que eu leio porque me dá prazer, não! Eu não sou daquela que diz assim: “Não tem nada para fazer, então vou ler!” Eu nunca me lembro de ler! Eu leio assim, não tenho muita paciência, leio meio que olho. (risos). Primeiro, eu começo a ler um livro de trás para frente. Eu dou uma olhada em tudo, e às vezes pego alguma coisa. (risos). Acho que não sou formadora de leitores. (professora Célia).

Nesse momento da sua narrativa, fica evidente que a professora se refere apenas à leitura escolarizada, leitura de textos acadêmicos e de livros, por isso ela não se considera leitora e nem que contribui para formação de leitores. Entretanto, a leitura é uma prática social que se desenvolve em todos os contextos e em todas as dimensões, estamos o tempo todo lendo, os gestos das pessoas, o som, a imagem, os cheiros, o contexto. Nesse sentido, “há cada dia milhões de indivíduos que realizam milhões de atos de leitura, e reconstruir esta realidade múltipla da leitura está além das possibilidades das ciências sociais” (CHARTIER, 2001, p. 101). Por isso e pela análise da narrativa de histórias de leitura da professora Célia, podemos afirmar que a professora é sim uma leitora. Não uma devoradora de livros, mas leitora principalmente dos contextos, dos espaços sociais, do mundo que a rodeia. A leitura é uma experiência cotidiana e individual que permite conhecer e interagir com o mundo em que se vive.

A postura da professora diante da leitura a ser realizada faz parte da história de muitos leitores que consideram o ato de ler uma atividade monótona. A leitura escolarizada “possui uma imagem pouco ativa” (BELLENGER, 1979, p. 12), por isso cansa, dá sono e é sempre deixada de lado em detrimento de algo mais prazeroso.

É difícil um professor universitário assumir essa relação com a leitura de modo tão seguro e autêntico com a professora Célia. Geralmente, tenta-se criar uma imagem de um leitor vero, que está sempre à caça de um bom livro. A fala da

professora contribui para que essa imagem seja desmitificada, pois o que determina a relação com a leitura é a pessoa, a sua história e não a profissão que ela exerce.

Para Célia, não ser amante da leitura, não interferiu no seu processo de formação, tanto que ela afirma: “A falta da leitura não atrapalhou tanto no meu rendimento”. A professora considera que a “falta de leitura” no seu processo de formação foi suprida pelo seu raciocínio matemático que é acusado.

Eu acho que quando a gente tem um raciocínio matemático bem desenvolvido, é um grande passo, porque, por exemplo, parece que a gente “pega” as coisas mais facilidade. Há um interesse de saber o funcionamento, o processo das coisas. Então, eu acho assim, essa questão do raciocínio lógico, quando é desenvolvido, facilita um bocado. (professora Célia)

Cada pessoa tem as suas características pessoais, suas habilidades, suas competências. O reconhecimento de si mesmo contribui para que os “pontos fortes” sejam valorizados e os “pontos frágeis” sejam estimulados. Para se construir conhecimentos, é preciso ir além da decodificação da linguagem escrita, é necessário utilizar também outros recursos que favoreçam a aprendizagem. O conhecimento construído é sempre produto de uma interação ativa entre os atos da pessoa, o contexto e o objeto. Nesse sentido, é uma construção individual e social, marcada pela individualidade e pluralidade de cada um.

Como cada leitor traz consigo a sua concepção de leitura, o seu modo de se relacionar com os textos, é importante que o leitor professor universitário, principalmente o que atua na formação de professores da Educação Básica, reconheça que o seu modo de conceber a leitura implica no desempenho da sua prática pedagógica e pode influenciar o percurso de formação dos seus alunos. Alunos que ao mesmo tempo são ou serão, também, formadores de leitores.

A gente precisa refletir sobre isso, qual está sendo a minha contribuição da formação de outros. Esse é o papel da formação do pedagogo, do professor. Quem forma professor pedagogo precisa estar atentando para essa contribuição. (professora Jucilene).

Ao narrar suas experiências leitoras, o professor pode identificar “na sua própria história de vida aquilo que foi realmente formador” (FINGER e NÓVOA, 1988, p. 13). Reconhecer e narrar o seu percurso de formação, as alegrias e as dores de se constituir leitor, podem favorecer uma reflexão sobre concepções de leituras e práticas leitoras desenvolvidas nos cursos de formação de professores. O modo de conceber a leitura se modifica ao longo da vida, mas sempre está relacionado com as experiências leitoras vivenciadas durante o percurso de formação de cada um.

Eu digo que o processo de leitura nunca acaba. (professora Josinéa).

Você tem que estar aberto à leitura. (...) Tudo parte do desejo, no início pode até ser necessidade, mas se você não percebe a importância da leitura na sua formação, a leitura se torna algo muito maçante, sem significado. (professora Guilhermina)

A leitura eu acho que é um descortinar, é um desvelamento de coisas que não estão aparentemente visíveis, quando eu leio, descubro. Como se eu enxergasse melhor, como se me oportunizasse um alimento, uma ferramenta para que eu possa agir. Para mim, a leitura é algo natural, estou sempre com os livros. É uma curiosidade natural, ela (leitura) sempre chega até a mim e eu sempre vou até ela. (professora Jucilene).

Não me considero aquela leitora... por isso falei com você que eu não sou uma boa referência para a sua pesquisa. (professora Célia)

A leitura é algo vital! Eu não fico um dia sem ler alguma coisa, parece que falta algo. Ler se tornou muito natural na minha vida. Leio para me informar, para aprofundar algum assunto, para ampliar os conhecimentos de modo geral. Acredito que ler é algo vital para todos, não só para os professores. (professora Nelcida)

Ler tantos livros por mês, tantos por ano... para dizer assim: “Li tantos livros neste ano”. Tinha essa preocupação. Hoje eu me libertei disso, por conta da vida. Eu leio o que preciso, escolho o livro que quero para o meu crescimento pessoal e para o meu relacionamento com a sociedade. E o que serve para o meu trabalho de professor. (professor Isaú)

Ler é compreender aquilo que você está lendo. É você interpretar o texto. A leitura deve responder as suas questões... é preciso de uma leitura ampla. Não basta o professor fazer o aluno ler livro, não! É preciso favorecer o aluno a interpretar o que ele está lendo. (professora Marli)

As concepções de leitura dos professores de modo consciente ou não, marcam a prática pedagógica desenvolvidas por eles, seja no modo de propor e de desenvolver atividades leitoras, seja na relação com os alunos, ou na análise das

produções escritas solicitadas. Por isso, a importância do professor universitário, principalmente dos cursos de formação de professores refletir sobre seu percurso de formação leitora, pois apesar da multiplicidade de fatores que interferem no fazer pedagógico, a sua história de vida e seu modo de conceber o mundo é o que sustentam a sua prática pedagógica.

5.2.5 Recantos de leituras: na intimidade do leitor.

Como existem tipos diferenciados de leitor, modos diferenciados de ler, há também, “cantos” diferenciados de leitura. Cada leitor, de acordo com a sua pluralidade, sua singularidade e condições adversas, identifica um espaço que considera favorável para o ato de ler. É o local onde ele se sente bem para realizar as suas leituras. Para iniciar a leitura de livro, segundo Bamberger (1991) há todo um ritual, a escolha da cadeira, a luz, o silêncio. O ambiente é analisado até chegar à conclusão que aquele é o espaço ideal para ser realizada a determinada leitura. O fato é que sempre, de modo consciente ou não, o leitor procura adequar o ambiente e a leitura, “quer escolhamos primeiro o livro e depois o cantinho apropriado, quer encontremos o canto e depois decidamos qual o livro adequado ao clima do lugar, não há dúvida de que o ato de ler no espaço, e a relação entre os dois atos é inextrincável.” (MANGUEL, 1997, p. 178). De acordo com a relação estabelecida com o texto lido, até os significados atribuídos ao local antes da leitura podem ser transformados.

Nos séculos passados, era muito comum ler ao ar livre, debaixo de uma árvore, nos jardins, no campo, na praia, mas com o desenvolvimento das cidades, esses espaços ficaram reduzidos e, geralmente, não há mais a tranquilidade, a calma que favorece o leitor se desprender do mundo que o rodeia e se envolver no mundo da leitura. Outro local muito comum onde as pessoas gostavam de fazer suas leituras era no quarto, deitadas na cama, tanto que “os romanos tinham uma cama (lectus) para cada finalidade, inclusive para ler e escrever”. (MANGUEL, 1997, p. 182). Na Europa, até o século XII, “camas e livros ornamentados eram símbolos da riqueza de uma família (Idem, o. 182), devido ao status social e intelectual atribuído aos referidos objetos.

Atualmente, em muitos lares, há uma preocupação com o espaço para leitura, para fazer as tarefas escolares. A família de acordo com as condições econômicas estabelece um espaço para os estudos. O que importa é o leitor se sentir bem, à vontade para se entregar à leitura, seja na mesa da cozinha ou da sala, no quarto de dormir ou no de estudo. Os professores que colaboraram com esta pesquisa permitiram a pesquisadora socializar com os futuros leitores da tese os seus “cantos” de leitura.

Professora Nelcida

“Recanto de leitura 1 “



“Recanto de leitura 2”



Assim como Manguel (1997) considera que nem todos os livros são adequados para se ler na cama, professora Nelcida considera que nem toda leitura pode ser feita no “recanto 1”. Um espaço aconchegante, sala de estar com acesso à rua, à cozinha e aos quartos, decorada com bom gosto, com objetos rústicos e plantas. Esse é o espaço onde a professora realiza as leituras de lazer, de descanso, momentos em que ela passeia pelo livro sem propósito de estudo. Para as leituras acadêmicas, direcionadas aos estudos, para o desempenho da sua profissão, função, ela criou outro “recanto”, mais reservado, mais solitário, com apenas uma porta de acesso e uma janela. A decoração voltada para natureza, com objetos coloridos que atraem a atenção do visitante cede lugar para o computador e para estantes com diversos livros, a poltrona confortável e as almofadas foram substituídas por uma cadeira e uma mesa.

No “recanto de leitura 1” da professora Nelcida, apesar de não ser um espaço reservado, há um clima de tranquilidade, um aconchego, há no ar um convite

à leitura e também, para a contação de boas histórias, de casos, a leitura oral. Já no “recanto de leitura 2”, encontra-se uma diversidade de livros e de autores que fundamentam o fazer pedagógico da professora. É no entrelaçamento entre a sua história de vida e as leituras realizadas nos “dois recantos” que Nelcida tece o jeito de ser professora e leitora do mundo que a rodeia.

Professora Jucilene



A escolha do “recanto de leitura” para a professora Jucilene está relacionada a um ambiente agradável, bem arejado, próximo da natureza e que receba a luz do sol. A imagem revela que ao mesmo tempo em que Jucilene realiza suas leituras, ela pode também apreciar a natureza. É um local muito tranquilo, tanto que é possível ouvir o canto de pássaros.

Os livros em cima da mesa demonstram que ela gosta de realizar suas leituras, tendo outros livros relacionados com o tema por perto.

Eu gosto que os livros estejam perto de mim, eu sempre coloco tudo o que o posso precisar por perto, na mesa, na cadeira, sempre a mão, para não ter que ficar levantando. (professora Jucilene).

A imagem não mostra, mas no ambiente há uma estante com diversos livros e um computador. As falas e a imagem revelam que ao escolher o “recanto de leitura”, Jucilene leva em conta a praticidade, tranquilidade, em harmonia com a natureza.

Professor Isaú

“Recanto de leitura 1”



“Recanto de leitura 2”



Com muito orgulho, professor Isaú apresenta dois “recantos de leituras”. No “recanto 1”, está presente um mobiliário que lhe acompanha há décadas, desde o início dos anos setenta, do século XX, quando o professor morava em Sergipe. Nesse período, o professor revela que tinha metas de leituras, cada mês ele tinha que ler determinado número de livros. Hoje o professor afirma que não estabelece metas de leituras, mas está sempre lendo um livro novo.

A imagem não mostra, mas no espaço há outras estantes repletas de livros. A organização do espaço dá a impressão de estarmos numa pequena e aconchegante biblioteca particular.

Já no “recanto 2”, há um mobiliário adquirido mais recentemente, “depois de 2005”. É um espaço grande e bem iluminado, com uma vista muito bonita, grandes árvores e canto de pássaros compõem o cenário externo. Sua organização, o computador, o design dos móveis, tudo de muito bom gosto. Nesse espaço, já temos a sensação de estarmos em um belo equipado escritório ou consultório.

Os gestos de fala do professor evidencia uma satisfação pessoal em apresentar os seus “recantos de leitura”. Contudo, em determinado momento, o professor demonstra uma angústia por não ter tido condições de dar as suas filhas um espaço adequado para os estudos.

Minhas filhas sofreram muito... porque eu nunca pude dar a elas um cantinho de estudos. (pausa) Elas estudavam na mesa da cozinha mesmo... elas faziam os deveres da escola na mesa da cozinha, nos intervalos das refeições.

As imagens revelam um pouco da história de vida do professor, a superação das dificuldades, a ascensão social e econômica por meio da dedicação aos estudos.

Professora Josinéa.

“Recanto de leitura 1”



“Recanto de leitura 2”



O “recanto” de leitura da professora Josinéa revela o seu perfil de leitora, amante e devoradora de livros. É tanta paixão que professora tem por seus livros que ela construiu em sua casa um espaço exclusivo para as leituras e os estudos. São três salas com estantes feitas de alvenaria para receber seus diversos materiais de leitura. É uma biblioteca particular com um rico acervo, são diversos livros, revistas, textos, materiais de leituras adquiridos ao longo do seu percurso de formação leitora.

Entre os familiares e os vizinhos, o “recanto de leitura” e de estudo da professora Josinéa é uma referência para se realizar pesquisas escolares. Os conteúdos dos livros não são direcionados apenas para a sua área de formação, Letras, ao contrário, facilmente se encontram livros das diversas áreas do conhecimento, como livros de: Física, Matemática, História, Geografia, Direito, Sociologia, Filosofia, Biologia, dentre outros.

Ao apresentar o seu “recanto” de leitura, os gestos de fala da professora demonstram além da satisfação de obter um rico acervo literário, a alegria por seus filhos serem como ela, amantes da leitura, tanto que vários livros que compõem o acervo foram adquiridos pelos filhos.

Professor Jorge

“Recanto de leitura 1”



“Recanto de leitura 2”



Para realizar suas leituras, o professor Jorge sempre procura um local silencioso e que ele possa se sentir relaxado. O seu “recanto de leitura” preferido é a “poltrona do papai” que fica na sala ou na sua cama.

A imagem do pai, professor Jorge, lendo para o filho, Pedro Jorge, é muito significativa, revela uma interação entre eles e o texto. As expressões dos dois leitores demonstram desejos pela leitura. Os olhinhos do Pedro Jorge, que na época estava com apenas 3 meses e meio de vida, fixados no livro demonstra o quanto a leitura realizada pelo pai o envolve, lhe interessa. Segundo o depoimento do professor, a prática de ler histórias e cantar para Pedro Jorge é uma rotina. Pelos gestos do pai e do filho expressos na imagem pode se deduzir que esses momentos são prazerosos para os dois e irão deixar marcas significativas em suas histórias de vida e de leitura.

Se a poesia está presente nas coisas que nos emocionam, conforme afirma José (2003), podemos dizer que a foto⁴⁵ do “canto 2” é “poesia para os

⁴⁵ Fotógrafa: Danielle Barros Fortuna, esposa do professor Jorge e mãe de Pedro Jorge.

nossos olhos”. (Idem, p.11). A imagem do Jorge com o filho lendo é muito significativa, expressa cumplicidade entre eles e o texto e suscita no leitor uma sensação de bem-estar ao ver uma imagem tão poética, tão bela.

Professora Marli

“Recanto de leitura 1”

“Recanto de leitura 2”



O “recanto de leitura” da professora Marli vem ao encontro da afirmativa de Manguel (1997, p. 115), “visando ler um livro de maneira confortável, os leitores inventaram engenhosos aperfeiçoamentos para o atril⁴⁶ e a escrivaninha”. O que chama a atenção no “canto de leitura” da professora é a interação entre organização, praticidade e conforto. O espaço é pequeno e aconchegante, tem ótima iluminação natural e é tudo muito bem planejado. Há uma estante de fácil acesso, repleta de livros, um notebook e uma cama.

A cama faz parte da história de vida da professora há mais de trinta anos, são para os momentos das “leituras de descanso” ou para os momentos em que ela sente necessidade de uma posição mais confortável, quando o corpo demonstra sinais de cansaço, mas há necessidade de continuar os estudos. Para as leituras e o uso do notebook na cama, a professora tem uma mesinha muito prática que lhe permite ler e escrever com conforto, sem prejudicar a concentração e desenvolvimento dos trabalhos.

⁴⁶ Estante de madeira ou metal, variável de um simples suporte até um móvel com pés, destinado ao apoio reclinado de livros ou papel para comodidade do leitor.

A imagem do “recanto de leituras” da professora revela o seu modo de se relacionar com os estudos e com trabalho, com muita dedicação, tanto que a professora afirma que às vezes passa o dia no seu “recanto de leituras”.

Professor Solon



O “recanto de leituras” do professor Solon é um espaço grande, tranquilo e bem reservado. A imagem não mostra, mas há estantes com diversos livros e materiais de leitura.

A imagem do professor no seu “recanto de leituras” condiz com a sua narrativa das experiências leitoras. Segundo as experiências de leitoras por Solon, a infância e a adolescência foram períodos marcados por diversas leituras e de diferentes estilos. Já a idade adulta, tempo de formação profissional, leituras passaram a serem direcionadas para a área de conhecimentos matemáticos, área em que Solon atua como professor e pesquisador. Hoje, ao apresentar o seu “recanto de leituras”, o professor se coloca numa postura que demonstra o seu envolvimento com a escrita, e por conhecermos as suas histórias de leitura, podemos supor que essa escrita esteja direcionada para a área de conhecimentos matemáticos

Professora Célia

“Recanto de leitura” 1



“Recanto de leitura” 2



Professora Célia apresenta dois “recantos de leitura”. O primeiro é um local reservado, com ótima iluminação natural, estantes de fácil acesso com vários livros. Nesse espaço, a professora realiza as leituras direcionadas para pesquisas e estudos que fundamentam a sua prática pedagógica.

Já o “recanto de leituras” 2, fica na sala de estar, onde sentada em um sofá confortável e com o apoio de almofadas, Célia realiza suas leituras. A professora também gosta de realizar leituras em seu quarto de dormir, tanto que providenciou almofadas apropriadas que favorecem maior conforto no ato de ler.

A professora Célia afirma em sua narrativa que não se considera leitora e tem dúvidas se contribui para a formação de leitores. Entretanto, ao apresentar os seus “recantos de leituras”, a professora demonstra a sua relação diária com a leitura da escrita e uma preocupação em ter um espaço adequado e confortável para ela.

Professora Guilhermina.



A professora Guilhermina gosta de realizar suas leituras no quarto do seu filho Geovani, sentada de modo confortável na “poltrona do papai”. É um local tranquilo e aconchegante, há um clima de harmonia e cheirinho delicioso de bebê. Nesse “recanto de leituras”, a professora faz as suas leituras de deleite, as direcionadas para o desempenho profissional são realizadas em “outro canto”.

A professora realiza diariamente a leitura da Bíblia nesse “recanto de leituras” e seu filho de apenas três anos participa dos momentos de leitura da mãe. Geovani é um leitor super ativo e fez questão de ser fotografado lendo a sua Bíblia. De acordo com os gestos de fala da Guilhermina e de seu filho e também pela imagem que é muito expressiva, podemos interpretar que a leitura da Bíblia é feita constantemente por esses leitores de modo interativo e prazeroso.

Quando a pessoa gosta de ler, geralmente ela lê em todos os espaços, como vimos nas narrativas das professoras Josinéa e Jucilene. Quando se tem o desejo pela leitura, todo lugar é adequado para realizá-la. Lê-se na rodoviária, no ônibus, na fila do banco, nas salas de espera dos consultórios, nos espaços públicos, enfim, em vários lugares. Entretanto, cada leitor, na sua intimidade, tem um seu recanto de leitura, o local preferido para ler um livro e/ou realizar seus estudos.

Considerando a leitura como algo prazeroso e necessário, todos os professores colaboradores se preocuparam em planejar um espaço agradável para

realizar suas atividades leitoras. A paixão e os cuidados pelos livros são revelados nas estantes bem organizadas que compõem o espaço.

A análise dos distintos recantos de leitura dos professores colaboradores demonstra que as histórias de vida de cada um e o modo de se relacionar com a leitura, também influenciou no planejamento desse espaço. Contudo, percebemos que o imprescindível é que o local seja aprazível, um convite à leitura, seja para deleite, relaxamento ou para estudos.

6 TECENDO ALGUMAS INTERPRETAÇÕES FINAIS

A lição da pintura

João Cabral de Melo Neto (1982)

Quadro nenhum está acabado,
disse certo pintor;
se pode sem fim continuá-lo,
primeiro, ao além de outro quadro

que, feito a partir de tal forma,
tem na tela, oculta, uma porta
que dá a um corredor
que leva a outra e a muitas outras.

Acreditamos que seja importante lembrar que o objetivo maior deste estudo é conhecer e analisar as experiências leitoras dos professores dos cursos de licenciatura do Departamento de Educação – Campus X – da Universidade do Estado da Bahia, estabelecendo relações entre tais experiências, concepções de leitura e processo de formação do leitor. Essa investigação tornou-se importante por acreditarmos que, conhecendo e analisando as experiências leitoras dos professores seja o modo mais consistente de refletir acerca de um dos maiores desafios que assolam a educação escolar, a formação do leitor e assim, podermos traçar estratégias para se obter melhorias significativas no processo educacional. Interagir com suas próprias histórias de vida pode também revelar ao professor pistas para melhor análise acerca do seu fazer pedagógico no cotidiano das escolas. Com a intenção de aprofundar nossos conhecimentos e analisar o processo de constituição do leitor, colocamo-nos à escuta das experiências leitoras dos professores que participaram dessa pesquisa e extraímos de suas narrativas considerações que contribuíram para uma melhor compreensão dos diversos aspectos que permeiam a constituição do sujeito-leitor.

Reconhecemos que, devido à amplitude do tema abordado, muito do que se questiona acerca do processo de formação do leitor ainda permanece sem respostas e talvez nem mesmo tenha sido abordado nesse estudo, dada à impossibilidade de se tratar de todos os inúmeros aspectos que envolvem a constituição do leitor.

Faz-se necessário e prioritário afirmar que interagir com as narrativas dos professores colaboradores fortaleceu em nós a convicção acerca da importância social da memória, da narrativa e da leitura no processo de constituição do sujeito. Com a pesquisa, pudemos depreender que memória, narrativa e leitura são práticas sociais que entrelaçadas possibilitam um melhor desenvolvimento individual e social do sujeito. Por essas práticas sociais se pode construir, desconstruir e reconstruir conhecimentos significativos à formação pessoal e profissional. Por isso, a memória, as narrativas e as leituras experimentadas pela pessoa em processo de formação precisam ser valorizadas e respeitadas, seja em qualquer idade que ela se encontra.

Podemos confirmar com esse estudo que no seu fazer pedagógico o professor nunca está sozinho, há muitos outros com ele, conforme as teorias de Bakhtin, Freire e Vigotski presentes no capítulo 1 desta tese. Desse modo, podemos afirmar que as narrativas dos professores colaboradores foram tecidas a partir do entrelaçamento das interações dialéticas entre as lembranças das pessoas, das instituições que marcaram o seu percurso de formação. Essas interações contribuem para que o sujeito reconheça a sua história de vida, o seu percurso de formação.

Dessa forma, pode-se confirmar a importância do trabalho com narrativas, uma vez que possibilita a reflexão do sujeito acerca do percurso vivido por ele no processo analisado. Envolvida pelas atribuições do dia a dia, a maioria dos profissionais muitas vezes se esquece que nos movemos o tempo todo entre o passado e o presente. Que os pensamentos e as ações realizadas no presente não se dão de modo isolado, mas são sempre elaboradas a partir do entrecruzamento de várias experiências vividas, de sentidos construídos ao longo de uma vida e também da vivência atual. Em virtude desse reconhecimento, consideramos que o melhor meio de conhecer o fazer pedagógico do professor é pela narrativa de suas experiências formadoras, da suas histórias de vida. Além disso, ao narrar suas histórias, geralmente o professor retrata várias questões que assolam o cotidiano das escolas. Narrar e refletir o seu percurso de formação contribuem para que professor melhor compreenda e se posicione diante das dificuldades encontradas, das intenções políticas e pedagógicas que interferem no seu fazer pedagógico.

A pesquisa vem confirmar que a relevância do método (auto) biográfico é se colocar a escuta do professor, é favorecer o reconhecimento de si e que cada um

tem as suas singularidades e sua subjetividade construídas ao longo da vida. Podemos afirmar que desenvolver trabalhos de pesquisa com ênfase na narrativa (auto) biográfica é uma experiência formadora significativa tanto para o pesquisador como para os que colaboram com a pesquisa. O colaborador, enquanto narra suas experiências, se vê obrigado a dar uma pausa e organizar acontecimentos vividos por eles e que têm relação com o tema da pesquisa. Nesse momento de pausa, estabelece-se uma interação dialógica entre o passado e o presente, um encontro com os sentidos, às vezes esquecidos, às vezes conturbados, atribuídos às experiências vividas. E o pesquisador, envolvido pela escuta da narrativa do outro, é impulsionado a refletir também sobre as suas histórias de vida. Concluímos que o reconhecimento do percurso trilhado, dos desafios superados e das fragilidades a serem vencidas constitui a relevância dos estudos pautados nos princípios (auto) biográficos. Além disso, a grandeza de reconhecer que ser humano é estar em constante processo de aprendizagem, e que cada um, de acordo com as suas histórias, constrói o seu percurso de formação.

Ao lembrar e narrar o seu percurso de formação leitora, suas lembranças de interações com textos, com pessoas, com lugares, com instituições, os professores colaboradores reconstruíram suas experiências leitoras mais significativas e deram pistas sobre um percurso de formação do leitor, que possibilitaram uma análise importante acerca das interações necessárias no processo de formação de leitores. No entrelaçamento das narrativas, temáticas importantes sobre o ato de ler emergiram e, nesse processo, questões essenciais, às vezes esquecidas, foram se destacando, como a presença e participação da família, da escola e da igreja no processo de formação do leitor.

O estudo realizado a partir desta pesquisa confirmou que a criança aprende a ler na interação com outro, com os objetos, com o contexto, observando o que acontece a sua volta. A todo o momento, estamos lendo alguma coisa: um ato, um objeto, uma pessoa e, nesse sentido, pode-se afirmar que as primeiras experiências leitoras são vivenciadas juntamente com a família. A interação com o outro e com o mundo se efetiva com o uso das linguagens, por isso a leitura do mundo inicia-se muito antes do seu acesso à escola, antes de se aprender a ler a linguagem escrita.

As análises das entrevistas demonstraram que as experiências leitoras vividas no contexto familiar e na igreja em muito colaboram para a formação leitora dos professores entrevistados, tanto que deixaram marcas significativas em suas histórias de vida. Durante a infância, a presença da família é mais forte e em muito influencia no processo de aprendizagem da leitura da linguagem escrita. Os relatos demonstraram que os pais, independente da condição econômica, se preocupavam em favorecer e estimular a formação leitora dos filhos. Os pais se esforçavam de modo consciente ou não, em demonstrar para os filhos o valor social da leitura e dos estudos numa sociedade letrada. De acordo com as narrativas analisadas, no contexto familiar considerava-se que ter a leitura como uma prática era uma possibilidade de se construir um futuro melhor. Nas relações cotidianas, era possível perceber a funcionalidade e a importância da leitura para se construir conhecimentos significativos para melhor enfrentar as adversidades da vida. Os familiares, amigos e vizinhos favoreciam o contato e a leitura de vários textos escritos, como: panfletos diversos, receitas, propagandas, outdoors, livros didáticos, livros de histórias, revistas, dentre outros. Havia no contexto familiar a prática da leitura partilhada, como ler e discutir as histórias infantis, o que se constitui como elemento muito importante durante o processo de formação do leitor.

Além da leitura da linguagem escrita, havia de modo expressivo a riqueza da linguagem oral. As narrativas dos professores colaboradores são ricas de momentos que favoreciam a leitura da linguagem oral, dos gestos, da arte popular. Há uma diversidade de brincadeiras das quais participavam, não só as crianças, mas também os adultos, como: músicas, cantigas de rodas, provérbios, ditos populares, os momentos de contação de histórias, cordéis. Essas atividades leitoras eram realizadas em clima de descontração e de alegria, os quais estimularam a formação desses leitores. Não só os leitores das letras, mas principalmente os leitores do mundo em que estão inseridos. Essas experiências vividas no contexto familiar no período da infância foram narradas pelos professores colaboradores com entusiasmo contagiante. Os gestos e falas demonstraram um reconhecimento da importância da família e desses momentos prazerosos no processo de formação desses sujeitos, leitores e dos profissionais. Demonstraram, também, um envolvimento carinhoso dos professores com as experiências leitoras vividas na infância, no contexto familiar, tão evidente que nos possibilitou interpretar que tais

experiências os impulsionaram a adentrar no mundo da leitura e a se constituírem leitores.

Concluimos que durante a infância a instituição social que mais deixou marcas significativas no processo de formação leitora dos professores que compõem o *corpus* desta tese foi a família. Entretanto, durante o percurso de formação do leitor, a presença da família, aos poucos, foi cedendo espaço para a instituição escola. Tanto que as lembranças de momentos prazerosos em torno dos diferentes modos de leituras ficaram restritas ao período da infância.

Na adolescência e na idade adulta, a família é pouco lembrada e quando citada está associada à aquisição e leitura dos livros solicitados pela escola. Não há mais as brincadeiras na rua, os vizinhos reunidos na calçada, a noite de lua cheia com modas de viola e contação de histórias. Agora o momento é de se preocupar com a compra do livro paradidático, com a leitura obrigatória determinada pela escola. Assim, concluimos que no contexto familiar, à medida que a criança vai crescendo e se desenvolvendo enquanto leitora, a leitura, aos poucos, deixa de ser uma prática social que favorece momentos de interação, de descontração, de prazer e vai se efetivando em momentos individuais, de estudo, sendo mais direcionada para a aprendizagem ou apenas para cumprir as solicitações dos professores.

Esta pesquisa oportunizou uma visibilidade do envolvimento do professor da Educação Básica no processo de formação do aluno leitor. As narrativas evidenciam que os professores do Ensino Fundamental, mais especificamente até o oitavo ano, incentivavam mais a leitura. Já no Ensino Médio, de acordo com a análise das narrativas, parece que os professores consideram que o aluno já seja um leitor emancipado, por isso não há mais a necessidade de planejar atividades que favoreçam a leitura. Apenas um professor colaborador lembra que foi incentivado à leitura durante esse período de sua formação no contexto da escolar.

Essa prática reflete nas relações sociais, a sociedade em geral espera que o sujeito que frequentou a escola no mínimo 8 anos, na idade adulta já seja um leitor constituído. Entretanto, é percebido nas relações cotidianas nos diversos

grupos sociais que essa expectativa muitas vezes não se concretiza devido à pluralidade de fatores.

Na idade adulta, as leituras dos professores colaboradores foram direcionadas à formação profissional. Na intenção de se tornar sujeito do seu percurso de formação, o adulto é impulsionado a buscar leituras que lhe favoreçam a construção de conhecimentos para melhor se preparar para o desempenho profissional. Com a entrada no Ensino Superior, as leituras ficam restritas à área de conhecimento do curso escolhido por ele. A leitura por obrigação, vivenciada já na adolescência se fortalece na idade adulta. O quê e quando ler agora é determinado pelos professores da graduação. Mas, o leitor emancipado, sujeito do seu percurso de formação, extrapola as indicações dos professores e busca ampliar suas leituras e seus conhecimentos.

Nesse período, as instituições, família e a igreja não foram lembradas pelos professores, sendo a escola, de acordo com as narrativas dos professores colaboradores, o espaço determinante desse momento do percurso de formação leitora. O que podemos concluir com o estudo é que durante o percurso de formação do leitor a família e a igreja estão sempre presentes, entretanto vão perdendo a visibilidade. A escola, ao contrário, com suas leituras obrigatórias acaba ganhando mais destaque no decorrer do processo.

Entretanto, a pesquisa chama atenção pelo fato de que mesmo a escola sendo a instituição de vanguarda no processo de formação do leitor, as experiências leitoras vividas no espaço familiar e na igreja foram mais significativas que as vivenciadas na escola durante o percurso de constituição desses leitores. Tanto que essas instituições constituem um referencial de leitura para os professores colaboradores. É importante destacar que nos gestos de falas dos professores foi possível perceber uma emoção ao lembrar e narrar tais experiências, o que revelou o carinho por esses momentos vividos no contexto familiar e religioso, mas que não foi percebido quando os professores narraram suas experiências leitoras vividas no contexto escolar.

Talvez por isso, na singularidade de cada narrativa, foi possível perceber que a escola tem deixado muito a desejar na sua função de contribuir de forma

efetiva no processo de formação do leitor. As experiências leitoras vividas no contexto escolar, lembradas e narradas pelos professores colaboradores, estão quase sempre direcionadas para a aprendizagem de conteúdos e não apresentam uma relação com o contexto em que viviam. Mas é preciso destacar que em nenhuma narrativa foram verificados indícios de nostalgia em relação às atividades leitoras realizadas na escola. Nesse caso, não foi percebido o mesmo entusiasmo apresentado ao narrar às atividades leitoras desenvolvidas nos contextos extraescolares. Interpretamos que isto se deve ao fato de estarem quase sempre direcionadas para o ensino de um determinado conteúdo, para avaliação do entendimento da leitura, para memorização ou até mesmo como recurso para se obter o controle da disciplina. Todavia, nenhuma narrativa apresenta pistas de que essas atividades tenham comprometido o percurso de formação leitora, ao contrário, há professores que consideram que essas práticas favoreceram o seu processo de constituição de leitor. Além disso, dois professores consideram que algumas práticas de leituras experimentadas por eles durante as primeiras séries do Ensino Fundamental como as cópias de textos, os ditados, deveriam ser utilizadas pelos professores da Educação Básica hoje.

A pesquisa contribui para o reconhecimento da necessidade de refletir sobre a participação da escola no percurso de formação do leitor, pois historicamente é o espaço escolar que é considerado como o lócus para a formação do sujeito-leitor e para a construção de conhecimentos. Cabe à escola assumir com responsabilidade a sua função e contribuir de modo significativo para a formação do leitor, pois nem toda criança tem o privilégio de ter uma família que reconheça a importância da leitura e que favoreça a formação de leitores ou ainda de participar de um círculo religioso que promova atividades de leituras significativas à formação leitora. A escola, para cumprir de modo efetivo a sua função de formadora de leitores, precisa conhecer e interagir com as histórias de leituras dos alunos e dos professores. Essa prática possibilita melhores condições de planejar estratégias, atividades e momentos que promovam a formação leitora. Assim, a leitura será percebida por professores e alunos como uma prática social que favorece a construção de conhecimentos e uma melhor formação integral do sujeito, o que possibilita melhores condições para interagir e se posicionar no mundo que se vive.

A igreja, de acordo com os relatos dos professores que participam da pesquisa, é uma instituição que incentiva a leitura. Participar das atividades desenvolvidas nesse contexto social favorece a formação leitora, uma vez que as escolas bíblicas, os grupos de estudos e orações impulsionam a pessoa à leitura. As reflexões realizadas no grupo estimulam as leituras, o que favorece o fortalecimento do sujeito também enquanto leitor. Podemos afirmar que as experiências leitoras vividas na igreja, também influenciam e determinam a maneira de ler e se relacionar com o mundo e deixam marcas significativas no percurso de formação do leitor.

Interagir com as narrativas das experiências leitoras dos professores possibilitou a confirmação de que é inegável a importância da família e da igreja no processo de formação do leitor, uma vez que esse processo se desenvolve em todos os contextos sociais. Contudo, a pesquisa aponta também, que é incontestável afirmar que não basta apenas o envolvimento das instituições sociais e nas relações cotidianas ter pessoas incentivadoras da leitura, é primordial que o sujeito em formação tenha desejo de ler, sinta falta da leitura em sua vida e reconheça que ler e interagir com texto lido é de fundamental importância em nossa sociedade e em todo o mundo. A partir das interações com a leitura, adquirem-se conhecimentos necessários para melhor exercício da cidadania e para se posicionar diante dos desafios encontrados no decorrer da vida.

Os professores colaboradores hoje se percebem como leitores, apenas uma professora se diz não leitora. Mas a sua narrativa a contradiz, pois seus gestos de falas, aos poucos, revelam seu envolvimento e seu gosto por leituras. Os demais se apresentam como apaixonados pela leitura. A falta de tempo para realizar as leituras fora do contexto da área de conhecimento das disciplinas que lecionam é uma queixa presente em todas as narrativas. Isso se dá devido ao intenso desejo que eles têm de ler, tanto que falaram de modo afetivo dos estilos preferidos de leitura como: a poesia, o cordel, o romance, livros históricos e religiosos, palavras cruzadas, revistas diversas, livros de ficção, dentre outros. E falam também, com saudades, dos tempos em que podiam se entregar às leituras preferidas, ouvir uma boa música e ouvir histórias em noites de lua cheia. As experiências leitoras que

deixaram marcas significativas no percurso de formação sempre suscitam emoções, reflexões e sugerem novas leituras.

Podemos concluir que a riqueza cultural presente na vida dos professores, principalmente no período da infância e no contexto social da família, contribuiu para que hoje suas práticas de leituras não sejam reduzidas à formação e desempenho profissional. Ao contrário, mesmo diante da falta de tempo e dos inúmeros compromissos da profissão e das exigências profissionais imediatas determinando o que ler, eles tecem condições para realizarem suas leituras diversificadas. Aqueles que não conseguem realizá-las, afirmam que sentem falta dessas leituras e precisam se organizar melhor para terem condições de fazê-las.

Foi percebida nas narrativas dos professores uma preocupação com a formação do leitor. Os professores, mesmo que três deles não se reconheçam nesta prática, favorecem a leitura no desenvolvimento das disciplinas ministradas por eles. A prática leitora mais comum utilizada pelos professores colaboradores é solicitar aos alunos a leitura prévia de textos como o objetivo de fundamentar as discussões em sala de aula sobre um determinado assunto. As discussões em sala são pautadas nas interações estabelecidas entre aluno, texto e contexto, sempre mediadas pelo professor. A leitura associada à produção escrita dos alunos também é uma estratégia muito utilizada pelos professores que, geralmente, solicitam a leitura de texto científico e uma produção escrita sobre o entendimento do assunto lido e estudado. Os professores demonstraram que gostariam de contribuir mais para a formação leitora dos alunos, mas no dia a dia há uma multiplicidade de fatores, como a ementa a ser cumprida, a falta de tempo, falta de desejo dos alunos, que impedem que isso aconteça.

Podemos afirmar que foi evidenciado durante a análise das narrativas, que o modo como o professor conduz a sua prática docente, como ele planeja, desenvolve e relaciona com o ato de ler no seu fazer pedagógico denota a sua concepção de leitura construída ao longo da vida. O professor, que é um leitor mais apaixonado pelo ato de ler, no planejamento e desempenho da sua prática pedagógica dá mais ênfase à leitura, busca promover em sala de aula atividades leitoras e sempre discorre com paixão sobre a importância da leitura no processo de formação profissional e na vida de toda pessoa. Já o professor-leitor, que não

considera que contribui para a formação leitora de seus alunos, também promove atividades leitoras e fala da importância da leitura na construção de conhecimentos. A diferença entre eles está nos gestos de fala, na paixão pela leitura que permeia o seu fazer pedagógico e sua vida. E o que há de comum entre eles é que todos demonstraram com segurança que reconhecem a importância do ato de ler em suas vidas e no desempenho do ofício de professor.

O modo como o professor envolve a leitura no fazer pedagógico está relacionado com a concepção de leitura que foi construída ao longo do percurso de sua vida, desde os primeiros anos da infância. A pesquisa revela também um dado muito importante: as opções de leituras dos professores estão relacionadas, de modo consciente ou não, com o ciclo de formação em que ele está vivendo. Desse modo, é possível afirmar que a estabilidade presente na vida de todo adulto profissional influencia e determina o ritmo e suas opções de leitor. Isso fortalece a relevância do trabalho com narrativa de percursos de formação, pois o sujeito ao narrar é impulsionado ao reconhecimento de si, do ciclo em que se encontra. Assim, terá melhores condições de optar por leituras significativas, que favoreçam a autoformação, presente durante toda a vida.

Concluímos com esta pesquisa que para que se tenha efetivas melhorias na educação é preciso conhecer o sujeito-professor, a sua história, o seu jeito de ver e relacionar com o mundo. Isso se efetiva porque por meio de histórias de professores, é possível conhecer, analisar, refletir e propor estratégias para superar problemas que há anos afligem o cotidiano das escolas brasileiras. Não escutar e interagir com as histórias dos professores é manter a dicotomia entre o ser pessoa e o ser profissional. É calar a voz do sujeito que conhece e vive a realidade das escolas tanto como aluno e como professor. Essa prática evidencia uma concepção de educação para reprodução⁴⁷, na qual os professores são considerados meros executores de pacotes políticos pedagógicos impostos por outros que desconhecem as tramas do cotidiano das escolas.

Ao longo do percurso de formação, há encontros e desencontros com a leitura que impulsionam mudanças nas opções, no gosto e no modo de ler diferentes

⁴⁷ A teoria da reprodução, segundo Bordieu, que considera o sistema de ensino como fator de conservação da estrutura social.

formas de linguagens. As narrativas do professores colaboradores demonstram que há vários caminhos para se constituir leitor do mundo e das letras. Portanto, concluímos que não há o caminho a ser seguido, mas um a ser traçado de acordo com a história de vida de cada um, cada contexto familiar, escolar e religioso. Como não existe um percurso único para se constituir humano, cada ser; cada leitor é único, é múltiplo. Essa é a beleza de ser humano, de ser leitor da vida que deve ser lida e sentida de diferentes maneiras, em diferentes contextos.

7 REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. As narrativas de si ressignificadas pelo emprego do método autobiográfico. *In*: SOUZA, Elizeu Clementino, ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (orgs.); **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Marie-Christine Josso, Prefácio. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.
- ABREU, Márcia. **Os caminhos dos livros**. Campinas, SP: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil (ABL); São Paulo: Fapesb, 2003.
- ABREU, Márcia (org.) **Leitura, História e História de Leitura**. São Paulo: FAPESP, 1999.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado. 3 ed. Trad. José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal. 1987.
- APLLE, Michael W. “A Política do Conhecimento Oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional?”. *In*: MOREIRA, Antônio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- AVERBUCK, Ligia Morrone. A poesia e a escola. *In*: ZILBERMAN, Regina (org.) **Leitura e crise na escola**: alternativas do professor. 11ª ed. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1993.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes. 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Ed. Hucitec, 2006.
- BAKHTIN, Mikhail. **O freudismo**: um esboço crítico. Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes. 2007.
- BELLENGER, Lionel. **Os métodos de leitura**. Trad. Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.
- BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. Trad. Octavio Mendes Cajado. São Paulo: Editora Ática, 1991.
- BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 1992.
- BARZOTTO, Valdir Heitor (org.). **Estado de leitura**. Campinas: Mercado de Letras - Associação de Leitura do Brasil, 1999.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994 (Obras escolhidas; v. 1)

BERGSON, Henri. **Memória e Vida**. textos escolhidos por Gilles Deleuze; trad. Claudi Berliner; revisão técnica e da tradução Bento Prado Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BOSI, Ecléa. **O Tempo Vivo da Memória**: ensaios de psicologia social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos, São Paulo: T.A. Quieroz ou Queiroz?, 1979.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

BRASIL. Lei n. 5692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o Ensino de 1º e 2º graus. Brasília: Congresso Nacional.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, Brasília: Congresso Nacional.

BUFFA, Ester. **A educação Negada** – Introdução ao estudo da educação brasileira. São Paulo: Cortez, 1991.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CALDAS, Elaine Formentini. **A Trajetória dos Programas Oficiais de Leitura e da Biblioteca Pública no Brasil durante o Período de 1937-2004**. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2005

CARNEIRO, Maria Luiza T. **Livros proibidos, ideias malditas**: o DEOPS e as minorias silenciadas. São Paulo: Ateliê Editorial - FADESP, 2002.

CASTORINA, José Antonio. **Piaget - Vigotski**: novas contribuições para o debate. Ed. Ática, 1995.

CATANI, Denice Barbara. (et. al.) História, Memória e Autobiografia na Pesquisa Educacional e na Formação. *In*. CATANI, Denice Barbara (org. et.al.). **Docência, memória e gênero**: estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Tradução Maria de Lourdes Menezes; revisão técnica de Arno Vogel. -, 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CHARTIER, Roger. Do livro à leitura. In. Chartier, Roger (org.). **Práticas de Leitura**. tradução de Cristiane Nascimento; introdução de Alcir Pécora. 4 ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

CHARTIER, Roger. **Cultura escrita, literatura e história** : conservas de Roger Chartier com Carlos Aguirre, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

CHENÉ, Adèle. A narrativa de formação e a formação de formadores. *In*. Nóvoa, Antônio, FINGER, Matthias. (orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: MS / DRHS / CFAP, 1988.

CONNELLY. F. Michael; CLANDININ, D.Jean. Relatos de experiência e investigação narrativa. *In*. LARROSA. Jorge. (org) **Dejame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación**. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

CORDEIRO, Verbena Maria Rocha. **Experiências, Histórias de Leitura e Formação**: os bastidores da leitura e canas de escola. Salto para futuro. Secretaria de Educação a Distância, Ministério da Educação. Brasília, 2007.

CORRÊA, Arlindo Lopes. **Educação de Massa e Ação Comunitária**. Rio de Janeiro: MOBREAL, 1979. p.152.

DEMO, Pedro. **Metodologia Científica. em Ciências Sociais**. 3 ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1995.

DIAS, Luiz Francisco. “Significação e Forma Linguística na Visão de Bakhtin”. In BRAIT, Beth (org.) **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido** – 2ª ed. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 2005.

DOMINICÉ, Pierre. A biográfica educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. *In*. Nóvoa, Antônio, FINGER, Matthias. (orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: MS / DRHS / CFAP, 1988.

DOMINICÉ, Pierre. O que a vida lhes ensinou. *In*. Nóvoa, Antônio, FINGER, Matthias. (orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: MS / DRHS / CFAP, 1988.

ECO, Umberto. **Lector in fabula** – A cooperação interpretativa nos textos narrativos. Tradução de Atílio Cancian. 2ª ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2004.

ELIAS. Marisa Del Cioppo. **De Emilio a Emilia**: a trajetória da alfabetização. São Paulo: Scipione, 2000.

ESSLINGER, Ingrid; KOVÁCS Maria Júlia. **Adolescência: vida ou morte?** São Paulo: Ática, 2006.

FEIL, Iselda Teresinha Sausen. **A formação do professor na construção de uma nova cultura da profissão**. São Paulo: Unijuí, 1995.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do Método Biográfico. *In*. Nóvoa, Antônio, FINGER, Matthias. (orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: MS / DRHS / CFAP, 1988.

FERREIRO, Emilia. **Com Todas as Letras**. São Paulo: Cortez, 1999.

FERREIRO, Emilia e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. trad. de Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERRO, Marc. **A História Viglada**. Tradução Dóris Sanches Pinheiro. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

FINGER, Matthias e NÓVOA, Antônio. Introdução. NÓVOA, Antônio, FINGER, Matthias. (orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: MS / DRHS / CFAP, 1988.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e ideologia**. 8 ed.(rev. e atualizada) São Paulo: Ática, 2007.

FONTANA, Roseli A. Cação e CRUZ, Nazaré. **Psicologia e Trabalho Pedagógico**, São Paulo: Atual, 1997.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 30. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**. 10 ed. Rio de Janeiro Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Vigotski e Bakhtin - Psicologia e Educação**: um intertexto. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1996.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOODSON, Ivor F. "Dar voz ao professor: Histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional". *In*: NÓVOA, Antônio (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 2000.

GUEDES-PINTO, ANA Lúcia. **Rememorando Trajetórias da Professora-Alfabetizadora** – A leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissionais. Campinas, SP: Mercado de Letras: FAEP/UNICAMP: São Paulo: FAPESP, 2002.

HALBWACHS, Maurice, **A memória coletiva**. Trad. de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

HÉBRARD, Jean. O autodidatismo exemplar. Como Valentin Jamerey-Duval aprendeu a ler? *In*. Chartier, Roger (org.). **Práticas de Leitura**. tradução de Cristiane Nascimento; introdução de Alcir Pécora. 4 ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

HEIDEGGER, Martin. **Conferências e escritos filosóficos**. Trad. e notas de Ernildo Stein. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

HERBERT, Thomas. **Para uma Teoria Geral das Ideologias**. RUA – Revista do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade – UNICAMP, Campinas. 63 – 89, 1995.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In* NÓVOA, Antônio (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 2000.

JOBIN SOUZA, Solange. **Infância e Linguagem: Bakhtin, Vigotski e Benjamim**. 2ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

JOSÉ, Elias. **A poesia pede passagem**: um guia para levar a poesia às escolas; ilustrações de Ana Elisa Leite Ribeiro. São Paulo: Paulus, 2003. (Pedagogia e educação)

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. *In*. Nóvoa, Antônio, FINGER, Matthias. (orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: MS / DRHS / CFAP, 1988.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. Trad. José Cláudio e Júlia Ferreira; adaptação à edição brasileira Maria Vianna. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, Marie Christine. **As figuras de ligação nos relatos de formação**: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. Educação e Pesquisa, Ago 2006, vol.32, no. 2, p.373-383. ISSN 1517-9702

JOUBE, VINCENT. **A Leitura**. Trad. Brigitte Hervor. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

JOVCHELOVITCH, Sandra, BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. *In* BAUER, Martin W. e GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

KLEIMANN, Ângela. **Oficina de Leitura: teoria e prática**. Campinas: Pontes: Ed. Campinas, 1993.

KOCH, Ingedore Grunfeld V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

LAJOLO, Marisa, ZILBERMAN. Regina. **A Formação da Leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.

LAJOLO, Marisa. Tecendo a leitura. **Leitura: Teoria & Prática**. Campinas/ Porto Alegre: ALB/ Mercado Aberto, nº 3, p.4, jul 1984.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Trad. Alfredo Veiga Neta. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LARROSA, Jorge. **La experiencia de la lectura**. México : FCE, 2003.

LARROSA Jorge. **Nota sobre a experiência e o saber da experiência**. Leituras SME - Campinas SP. Julho 2001.

LARROSA, Jorge. **Literatura, experiência e formação**. In: COSTA, Marisa Vorraber (org). Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação. Porto Alegre : Mediação, 1996

LAVILLE, Christian e DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre : Editora Artes Médicas; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Trad. Irene Ferreira. 5 ed. Campinas, SP: UNICAMP, 2003.

LEONTIEV, Alexis N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In. VIGOTSKI, Lev. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2006.

LE-QUEAU, Pierre. **O ritmo e os efeitos da narrativa**. Palestra do JIPE-CIT, PPGAC – UFBA : Escola de Teatro. Salvador: UFBA, 2000. impresso.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário** – trad. Ernani Rosa .- Porto Alegre: Artmed, 2002.

LOPES,Luiz Paulo Moita. **Oficina da Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas – SP: Mercado das Letras, 1996.

LUDKE, Menga. **Como anda o debate sobre metodologias quantitativas e qualitativas na pesquisa em educação**. Caderno de Pesquisa, São Paulo, v. 64, p. 61-63, fev. 1988.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A Etnopesquisa Crítica e Multireferencial nas Ciências Humanas e na Educação**. 2 ed. Salvador: EDUFBA, 20004.

MALUF, Marina. **Ruídos da memória**. São Paulo: Siciliano, 1995.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. trad. Gaetano Lo Monaco. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**; tradução Pedro Maia Soares. São Paul : Companhia das Letras. 1997.

MACHADO, Moacir Rodrigues, SILVA, Rachel Dantas. O jeito jovem de ser. In. KUPSTAS. Márcia (org.) **Jovem adolescente em debate**. São Paulo: Moderna, 1997.

MARIA, Luzia de. **Leitura e colheita**: livros, leitura e formação de leitores. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasilense, 2007.

MELO NETO, João Cabral de. **Poesia crítica (antologia)**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1982.

MCLAREN, Peter. **A vida nas escolas**. Uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. 2ª Edição. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom e HOLANDA Fabíola. **História Oral**: como fazer pensar, como pensar. São Paulo: Contexto, 2007.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. 4 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

MINAYO, MARIA CECILIA S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e Criatividade**. – 19ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, MARIA CECILIA S. **O Desafio do Conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo - Rio de Janeiro: Hucitec, 1999.

MOITA, M. da C. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2000.

MORAES, Ana Alcídia de Araujo. **Histórias de leitura em narrativas de professores**: uma alternativa de formação. [Manaus: Editora da Universidade de] o Amazonas. 2000.

MUNIZ, Dinéia Mª Sobral. **Pedagogia do desejo de ler**. 1999. 397 p. (Tese de Doutorado) Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

NORA, Pierre. **Entre memória e história: a problemática dos lugares**. Tradução Yara Aun Khory. Projeto História. Revista do Programa de Estudos Pós-graduados

em História e do Departamento de História da PUC- SP, São Paulo, dezembro, 1993.

NÓVOA, Antônio (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 2000.

NÓVOA, Antônio. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no Projecto Prosalus. *In*. Nóvoa, Antônio, FINGER, Matthias. (orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: MS / DRHS / CFAP, 1988.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 7ª edição, Campinas, SP: Pontes, 2007.

ORLANDI, Eni Pulcinelli.(org). **A Leitura e os Leitores**. Campinas, SP: Pontes. 2ª edição, 2003.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e Leitura**. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 2 edição ver. e aum., Campinas, SP: Pontes, 1987.

PASSEGI, Maria da Conceição Passegi, SOUZA, Elizeu Clementino de, Apresentação - Territórios de formação, tempos (auto) biográficos e interfaces do CIPA. *In*. PASSEGI, Maria da Conceição, SOUZA, Elizeu Clementino de. (Org.); **(Auto) Biografia: formação, territórios e saberes**; prefácio Gaston Pineau – Natal, RN : EDUFRN ; São Paulo: PAULUS, 2008.

PÊCHEUX, Michel. **Análise automática do discurso** (AAD-69) *in* GADET, Françoise. HAK, Tony. (Orgs). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 3. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

PIMENTA. Maria Alzira. Ritos de passagem: a caminho da maturidade. *In*. KUPSTAS. Márcia (org.) **Jovem adolescente em debate**. São Paulo: Moderna, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido. **Revendo o ensino de 2º grau**: propondo a formação de professores. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida como artes formadoras da existência. *In*. SOUZA, Elizeu Clementino, ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (orgs.); **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Marie-Christine Josso, Prefácio. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

PINEAU, Gaston. **Temporalidades na formação: rumo a novos sincronizadores**. tradução Lúcia Pereira de Souza – São Paulo: TRIOM, 2003.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. *In*. Nóvoa, Antônio, FINGER, Matthias. (orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: MS / DRHS / CFAP, 1988.

POLLACK, Michael. **Memória e identidade social**. In: Estudos Históricos, vol. 5, n.10. Rio de Janeiro, 1992.

QUEIROZ, Maria Isaura de. Relatos orais: do “indizível ao dizível”. In: SIMSON, Olga DE Moraes Von. (org.). **Experimentos com história de vida**. São Paulo: Vértice / Ed. Revista dos Tribunais, 1998.

REIS. Minervina Joseli E. **O olhar do professor-aluno na sua formação acadêmica: avanços e desafios**. Salvador: Editora EGBA, 2003.

RIBEIRO. Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira – A Organização Escolar**. 13 ed. Ver. ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 1993.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Trad. Alain François (et al.). Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa (tomo I)**. tradução Constança Marcondes Cesar – Campinas, SP: Papyrus, 1994.

SARLO, Beatriz. **Tempo Passado: cultura da memória e guinada subjetiva**. Tradução Rosa Freire d’Aguilar. – São Paulo : Companhia das Letras; Belo Horizonte: UFMG, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SILVA, Anna Christina Bentes da. **A arte de narrar: da constituição das estórias e dos saberes dos narradores da Amazônia paraense**. Tese doutorado em Linguística. – Instituto de Estudos da Linguagem – UNICAMP. 2000. Orientadora: Dr^a Ingedore G. Villaça Koch

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SOARES, Magda. **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 1988.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola – uma perspectiva social**. 17^aed. São Paulo: Ática, 2005.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006

SOUZA, Elizeu Clementino de. Modos de narração e discursos da memória: biografização, experiências e formação. In. PASSEGGI, Maria da Conceição, SOUZA, Elizeu Clementino de. (Org.); **(Auto) Biografia: formação, territórios e saberes**; prefácio Gaston Pineau – Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2008.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **(Auto) Biografia, Identidades e Alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação**. Revista

Fórum Identidades. (Recurso Eletrônico). Universidade Federal de Sergipe. Ano 2, Volume 4 – p. 37 – 50 – jul –dez de 2008.

SPÍNDOLA, Thelma, SANTOS, Rosângela da Silva Santos. **Trabalhando com a história de vida:** percalços de uma pesquisadora. Revista Escola de Enfermagem – USP. 2003.

STRECK, Danilo R. (org.). **Paulo Freire, Ética, Utopia e Educação.** Petrópolis: Vozes, 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis. RJ: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, I. A. C.; PADUA, K. C. **Virtualidades e Alcances da Entrevista Narrativa.** In: II Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto) biográfica, 2006, Salvador. Anais II CIPA Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto) biográfica. Salvador: UNEB, 2006.

THIOLLENT, Michel.J.M. **Crítica Metodológica, Investigação Social e Enquete Operária.** São Paulo: Polis, 1982.

THOMPSON, Alistair. **Recompondo a memória: questões sobre a relação entre a História Oral e as memórias.** Projeto História. Revista do Programa de Estudos Pós-graduados em História e do Departamento de História da PUC- SP, São Paulo, abril, 1997.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado – História oral.** Trad. Lólio Lourença de Oliveira. 3 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

VICENT, Gérard. Uma história do segredo. *In.* PROST. Antonie. e VICENT, Gérard. **História da vida privada: da primeira guerra a nossos dias.** Tradução Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras. 1992.

VIDAL, Diana Gonçalves. Escola Nova e Processo Educativo. In LOPES, Eliana Marta Teixeira. (org.) **500 anos de Educação no Brasil.** 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VIEIRA, Marilena Said. Procurando saídas insegurança e autoafirmação. In: KUPSTAS, Márcia. (Org.). **Jovem, adolescente em debate.** São Paulo: Moderna, 1997.

VIGOTSKI, L.S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem.** tradução. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, L.S. **Formação Social da Mente – O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores:** tradução José Cipolla Neto, Luiz Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche, 5ª ed. São Paulo: Martins, 1994.

VIGOTSKI, L.S. **Pensamento e Linguagem.** Trad. de Jefferson L. Camargo.3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ZILBERMAN, Regina e SILVA, Ezequiel Theodoro da. (org.). **Leitura:** perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 1988.

ANEXOS

ANEXO 1

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA
Faculdade de Educação – Programa de Pós-graduação – Doutorado

Projeto: Narrativas de experiências de leituras dos professores do curso de
Pedagogia: implicações na prática pedagógica
Doutoranda: Minervina Joseli Espíndola Reis
Orientadora: Prof. Dra. Dinéia Maria Sobral Muniz

Entrevista narrativa

1. Dados contextuais:

Nome:

Data e local de nascimento:

Local onde morou durante a infância:

Profissão e escolarização dos pais:

Número de irmãos:

Posição na família em relação à ordem cronológica:

Graduação:

Tempo de magistério no Ensino Superior:

Curso em que leciona atualmente:

2. Conte-me a respeito das suas experiências de leituras.
3. Você pode-me falar sobre a leitura na sua infância, na adolescência, formação profissional. E sobre suas leituras hoje?

ANEXO 2

Autorização

Eu, _____, portador da carteira de identidade _____, CPF _____, residente à rua _____, da cidade _____, _____(estado civil), _____ (profissão), autorizo o uso da minha imagem fotografada e da entrevista narrativa gravada no dia _____, contendo a identificação do meu nome, para Minervina Joseli Espíndola dos Reis utilizar em sua pesquisa de doutorado, realizada na Universidade Federal da Bahia, sob a orientação da professora Doutora Dinéa Maria Sobral Muniz, podendo a pesquisa ser divulgada ao público em geral para fins científicos, de estudo e/ou para formação de acervo histórico.

Por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito, sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos a minha imagem, nome e depoimento.

_____, ____ de _____ de _____.

ANEXO 3

Relação das dissertações e teses defendidas de 1987 a 2007 de acordo com o Banco de Dados da Capes.⁴⁸

- 1 ANA ALCÍDIA DE ARAUJO MORAES. História de leitura em narrativa de professores: uma alternativa de formação.** Doutorado. Universidade Federal de São Carlos – educação. Orientador(es): Ezequiel Theodoro da Silva. 01/03/1999.
- 2 ANA LÚCIA GUEDES PINTO. Rememorando trajetórias da professora-alfabetizadora: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissionais.. 01/07/2000** Doutorado. Universidade Estadual de Campinas - Lingüística aplicada - Orientador(es): Ângela Del Carmen Bustos Romero de Kleiman.
- 3 MARIA CECÍLIA DE MELO SILVA. Leituras de professoras: suas histórias e práticas. 01/03/2001** . Mestrado. Universidade Federal de São Carlos - educação Orientador(es): Anete Abramowicz.
- 4 ACI KIESLICH. Práticas de Leitura de Professoras que Atuam no Ensino Fundamental. 01/04/2002** . Mestrado. Univ. Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - educação nas ciências - orientador(es): Mario Osorio Marques
- 5 ESTER CALLAND DE SOUSA ROSA. A leitura na vida de professoras: relatos, práticas e formação docente. 01/05/2003** Doutorado. Universidade de São Paulo - Psicologia escolar e do desenvolvimento humano - Orientador(es): Maria Regina Maluf
- 6 CATIA REGINA BRAGA MARTINS. Análise das concepções de leitura no discurso de professores participantes de projeto de formação continuada.. 01/11/2003** - . Mestrado. Universidade de Brasília – educação - orientador(es): Stella Maris Bortoni-Ricardo.
- 7 ROSEMAR EURICO COENGA. Pelas veredas da memória: revisitando as histórias de leitura de professores de língua portuguesa no ensino médio.. 01/02/2003** - Mestrado. Universidade Federal de Mato Grosso – educação - Orientador(es): Maria Inês Pagliarini Cox.
- 8 ELIZEU CLEMENTINO DE SOUZA. O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores. 01/09/2004** - Doutorado. Universidade Federal da Bahia – educação - orientador(es): Maria Ornélia Silveira Marques .

⁴⁸ <http://www.capes.gov.br>. Acesso em junho de 2009.

- 9 FILOMENA MARIA FORMAGGIO. Leitura: a voz docente. 01/02/2004** - Doutorado. Universidade Metodista de Piracicaba – educação - Orientador(es): Rosália Maria Ribeiro de Aragão
- 10 DÉBORA ORTIZ DE LEÃO. Memórias e saberes e saberes de alfabetizadoras: representações sobre a leitura e a escrita na história de vida de três professoras. 01/02/2004** - Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria – educação - Orientador(es): Valeska Maria Fortes de Oliveira
- 11 ROSIMEIRE SIMÕES DE LIMA. Histórias de práticas de leitura de professores: o estudo de três casos de professoras-leitoras. 01/10/2004** - Mestrado. Universidade Federal de Pelotas – educação - Orientador(es): Eliane Teresinha Peres.
- 12 JANAINA DAMASCO UMBELINO. "A NARRAÇÃO DE HISTÓRIAS NO ESPAÇO ESCOLAR: A EXPERIÊNCIA DO PRÓ-LEITURA". 01/07/2005** - Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina – educação- orientador(es): Gilka Elvira Ponzi Girardello.
- 13 MARIANY ALMEIDA MONTINO. Riquezas que se podem encontrar nos bolsos de um guarda-pó pensando a formação de professoras das séries iniciais.. 01/01/2005** - Mestrado. Universidade Estadual de Campinas – educação - orientador(es): Pedro da Cunha Pinto Neto.
- 14 SELMA COSTA PENA. Família, escola e trabalho: tempos e espaços de formação de leitoras em narrativas de professoras alfabetizadoras.. 01/08/2005** - Mestrado. Universidade Federal do Pará – educação - Orientador(es): Silvia Nogueira Chaves.
- 15 SILVIA UNBEHAUN PÜSCHEL. Alfabetização e leitura: memórias de professoras alfabetizadoras. 01/01/2005** - Mestrado. Universidade Estadual de Londrina – educação - orientador(es): Elsa Maria Mendes Pessoa Pullin
- 16 MARIA IOLANDA MONTEIRO. Histórias de vida: saberes e práticas de alfabetizadoras bem sucedidas. 01/03/2006** - doutorado. Universidade de São Paulo – educação - Orientador(es): Belmira Amelia de Barros Oliveira Bueno
- 17 ROSA FRANCA LEONE SIMONI. A construção da identidade docente: memórias em movimento. 01/02/2006** - Doutorado. Universidade Metodista de Piracicaba – educação - Orientador(es): Maria Cecília Carareto Ferreira.
- 18 ISABELA ALESSANDRI MONTEIRO COUTO PARANHOS. A constituição do fazer pedagógico de uma professora de língua estrangeira: uma leitura de sua trajetória escolar e profissional. 01/07/2006** - Mestrado. Universidade Federal de Goiás - Letras e Linguística - orientador(es): Maria Cristina Faria Dalacorte
- 19 MARA LÚCIA RAMALHO. Uma análise do processo de constituição do professor leitor: os sentidos e significados produzidos. 01/01/2006** - Mestrado.

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - educação (psicologia da educação) - Orientador(es): Wanda Maria Junqueira de Aguiar

20 GUACIRA DE AZAMBUJA. Os processos formativos da docência e suas implicações na prática pedagógica: cultura(s), representações e saberes. 01/02/2007 - doutorado. Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Educação - Orientador(es): Mari Margarete dos Santos Forster

21 DANIELA ISABEL TAIPEIRO CORREA. Em algum Lugar do Passado...Investigando as relações que professoras alfabetizadoras estabelecem com a leitura a partir de suas memórias. 01/12/2007 - 1v. 103p. Mestrado. Universidade Federal de São Carlos – educação - Orientador(es): Ademar da Silva

22 ELIANE APARECIDA GALVÃO DOS SANTOS - Construções teórico – práticas sobre a leitura e a escrita iniciais: um estudo com professoras alfabetizadoras - Orientadora: Doris Pires Vargas Bolzan - Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria – educação- Data e local da defesa: Santa Maria, 21 de março de 2007.

23 IONELI DA SILVA BESSA FERREIRA. A formação dos professores: saberes e práticas de letramento na educação de jovens e adultos. 01/08/2007 - Mestrado. Universidade do Estado do Pará – educação - Orientador(es): Cely do Socorro Costa Nunes

24 LEOMÁRCIA CAFFÉ DE OLIVEIRA UZÊDA. De Babás de luxo a Professoras: narrativas (auto) biográficas, formação e docência na educação infantil. 01/09/2007 – Mestrado em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia - Educação e Contemporaneidade - Orientador(es): Elizeu Clementino de Souza

25 MARIA DO SOCORRO L. MARQUES FRANÇA. O Professor e a leitura: histórias de formação. 01/09/2007. Mestrado. Universidade Estadual do Ceará – Educação - orientador(es): Maria Socorro Lucena Lima.

ANEXO 4

POESIAS COMPOSTAS PELO PROFESSOR JORGE

Puro Amor

Que mistura de sentimentos!
Um turbilhão de sensações maravilhosas
Eu sinto quando olho para você.
Admiro, com o mais profundo
E incondicional amor,
Todos os seus movimentos,
Seus atos, seus sons, seus cheiros
E principalmente seus sorrisos
E olhares, ainda mais
Os de soslaio.
Amo-te demais, meu bem querer.
Esse puro ser que invade minha
Alma e me enche de energia,
Paz, amor e felicidades infinitas, eterna.
Obrigado por você existir
Em minha vida,
Em nossas vidas...

Único

Baluciando as primeiras vogais...
Ou seriam, também, as
Primeiras sílabas?
Os primeiros sorrisos
Cheios de um lindo vazio,
Intenso como o cósmico...
Fazem reluzir uma
Intensa e maravilhosa luz
Em seu todo, tudo
E único rosto
De ser amado.
Seus olhares ternos, eternos,
Intensos de carinho e afeto
Me deixam e me fazem
O ser mais feliz e tolo do universo.

OBS.: Puro Amor e Único eu escrevi para o Pedro Jorge, meu filho. São as mais recentes. Quem sabe eu não recomeço a escrever... (professor Jorge)

ANEXO 5

MÚSICAS E POESIAS CITADAS PELA PROFESSORA MARLI

MÚSICAS

“A música, eu vou ver se eu lembro toda, porque haja chão... (risos). Era assim:

Siriri cote, siriri cote! Os Três neguinhos da Guiné. Siriri cote, siriri cote. Os três neguinhos da Guiné.	}	Bis : cantado pelas 3
--	---	-----------------------

1ª Menina:
 Morava numa casinha pintadinha de azul.
 Comia numa mesinha um docinho de caju.

Siriri cote, siriri cote! Siriri cote, siriri cote! Três neguinhos da Guiné	}	Bis : cantado pelas 3
---	---	-----------------------

Ai a outra

2ª Menina:
 Morava numa casinha pintadinha de amarelo.
 Comia numa mesinha um docinho de marmelo.

Siriri cote, siriri cote! Siriri cote, siriri cote! O três neguinhos da Guiné Siriri cote, siriri cote! Siriri cote, siriri cote!	}	Bis : cantado pelas 3
---	---	-----------------------

3ª Menina:
 Morava numa casinha pintadinha de carvão.
 Comia numa mesinha um docinho de limão.

Siriri cote, siriri cote! Siriri cote, siriri cote! “	}	Bis : cantado pelas 3
--	---	-----------------------

“Essa música era um hino introdutório ao início das aulas, não sei se era da autoria própria escola ou se tinha algum autor desconhecido, pelo menos para mim.”

Começamos o trabalho invocando,

invocando o nosso Deus.
 E pedimos que detenha sobre nós,
 sobre nós os olhos teus.
 Os espinhos que encontramos serão flores,
 serão flores do porvir
 Brasileiros, trabalhemos em favor,
 em favor do progredir

E quando terminava era:

Terminamos o trabalho invocando,
 invocando o nosso Deus.
 E pedimos que detenha sobre nós,
 sobre nós os olhos teus.
 Os espinhos que encontramos serão flores,
 serão flores do porvir
 Brasileiros, trabalhemos em favor,
 em favor do progredir

Cantiga de roda

Rosa Vermelha

A rosa vermelha é meu bem querer
 Ah! rosa vermelha e branca hei de amar-te até morrer
 Ah! rosa vermelha e branca hei de amar-te até morrer.

“Na cantiga de roda nós íamos introduzindo vários versos:”

Ai céu, ai céu... ai céu sereno...
 ai céu me leva pra os braços daquele moreno”

o capim está crescendo para a ovelha comer
 eu também estou crescendo para casar com você.

Ai céu, ai céu... ai céu sereno...
 ai céu me leva pra os braços daquele moreno.

sete e sete são quatorze
 com mais sete vinte um, tenho sete amor no mundo
 mas só faço caso de um.

Ai céu, ai céu... ai céu sereno...
 ai céu me leva pra os braços daquele moreno”

lá em cima daquela serra
 passa boi, passa boiada,
 só não passa meu benzinho
 do cabelo cacheado.

Ai céu, ai céu... ai céu sereno...

ai céu me leva pra os braços daquele moreno.

Poesias

ORAÇÃO DE ORFÃO DE GUERRA

“Papai Noel, o senhor que não se atrasa
nas visitas anuais que faz a terra.
Vê se manda voltar a minha casa
o meu papai que foi brigar na guerra.

Eu tenho o coração como uma brasa,
neste momento que pedir-lhe venho
Todos têm o seu papai dentro de casa
Só eu Papai Noel é que não tenho?

Ele partiu numa noite estranha
Que da lembrança nunca mais me saiu;
Disse que ia brigar lá na Alemanha
E desde então não vejo mais papai.

Ele escrevia sempre. Mamãe lia
Suas cartas baixinho, devagar...
“Eu voltarei em breve”, ele dizia
Que esta guerra está prestes a se acabar.

Depois, passaram meses, muitos anos,
Nada vinha. O silêncio era completo
E a razão até hoje eu não sei bem.
Mamãe passou a se vestir de preto
E nunca mais sorriu para ninguém.

Até que enfim com a última batalha
- Só de pensar o coração me doi -
O correio nos trouxe uma medalha
Com as cinco letras da palavra “HEROI”.

Por que será, Papai Noel? Que me arrasa
Essa dor que o meu coração corrói
Se os tais heróis não voltam para casa
Será que vale a pena ser herói?

Papai Noel, meu santo e bom paizinho,
Meu coração lhe pede sem revolta,
Eu sei que você vai dar um jeitinho
E me trazer o meu papai de volta.

E dormiu abraçado com o retrato,
Sonhando sonhos de venturas mil,

E encontrou de manhã no seu sapato
Uma enorme bandeira do BRASIL!

AS POMBAS

Raimundo Correia

Vai-se a primeira pomba despertada...
Vai-se outra mais... mais outra... enfim dezenas
De pombas vão-se dos pombais, apenas
Raia sanguínea e fresca a madrugada...
E à tarde, quando a rígida nortada
Sopra, aos pombais de novo elas, serenas,
Rufando as asas, sacudindo as penas,
Voltam todas em bando e em revoada...
Também dos corações onde abotoam,
Os sonhos, um por um, céleres voam,
Como voam as pombas dos pombais;
No azul da adolescência as asas soltam,
Fogem... Mas aos pombais as pombas voltam,
E eles aos corações não voltam mais...

O PÁSSARO TINGUILINGUINGUE

Era uma vez um fazendeiro muito malvado, um dia ele sai para caçar, chegando ao curral viu um passarinho pousado na porteira, quando ele foi atirar o passarinho cantou:

Não me mate não, meu tinguilinguingue.
Que eu sou o rei dos pássaros, meu tinguilinguingue
Na porteira do curral, meu tinguilinguingue
Vou passando devagar, meu tinguilinguingue.

O fazendeiro não quis ouvir e matou o pássaro, quando chegou em casa e mandou sua mulher limpar o pássaro ela se recusou porque este falava. O fazendeiro irritado foi então tirar as penas do pássaro, e este cantou:

Não tirar minhas penas não, meu tinguilinguingue.
Que eu sou o rei dos pássaros, meu tinguilinguingue
Na porteira do curral, meu tinguilinguingue
Vou passando devagar, meu tinguilinguingue.

O fazendeiro limpou e quando foi por na panela e o pássaro cantou:

Não me ponha na panela não, meu tinguilinguingue.
Que eu sou o rei dos pássaros, meu tinguilinguingue
Na porteira do curral, meu tinguilinguingue
Vou passando devagar, meu tinguilinguingue.

“Depois de cozido o fazendeiro quando foi comer e o pássaro cantou:”

Não me coma não, meu tinguilinguingue.
Que eu sou o rei dos pássaros, meu tinguilinguingue
Na porteira do curral, meu tinguilinguingue
Vou passando devagar, meu tinguilinguingue.

Já na barriga do fazendeiro, o pássaro cantou:

Quero sair, meu tinguilinguingue.
Que eu sou o rei dos pássaros, meu tinguilinguingue
Na porteira do curral, meu tinguilinguingue
Vou passando devagar, meu tinguilinguingue.

O fazendeiro disse: Sai pelo olhos

Pelo olhos não, meu tinguilinguingue.
Tem lágrima me mela meu tinguilinguingue
Na porteira do curral, meu tinguilinguingue
Vou passando devagar, meu tinguilinguingue

O fazendeiro disse: Sai pelo ouvido

Pelo ouvido não, meu tinguilinguingue.
Tem cera me mela meu tinguilinguingue
Na porteira do curral, meu tinguilinguingue
Vou passando devagar, meu tinguilinguingue

O fazendeiro disse: Sai pelo nariz:

Pelo nariz não, meu tinguilinguingue.
Tem catarro me mela, meu tinguilinguingue
Na porteira do curral, meu tinguilinguingue
Vou passando devagar, meu tinguilinguingue

O fazendeiro disse: Sai pela boca:

Pelo boca não, meu tinguilinguingue.
Tem cuspe me mela meu tinguilinguingue
Na porteira do curral, meu tinguilinguingue
Vou passando devagar, meu tinguilinguingue

O fazendeiro disse: Sai pelo anus:

Pelo anus não, meu tinguilinguingue.
Tem merda me mela meu tinguilinguingue
Na porteira do curral, meu tinguilinguingue
Vou passando devagar, meu tinguilinguingue

O fazendeiro disse: Sai pelo barriga:

Ouviu-se um estrondo e um cheiro de enxofre e o pássaro saiu voando, cantando o seu tinguilinguitingue, e o fazendeiro malvado morreu.

“Está é a versão como aprendi com Vovó Joana. Há várias outras versões, cada uma de forma diferente, por isso não posso informar autoria.”

DOM VARÃO

Um fidalgo estava se sentindo muito velho, doente e cansado, um dia recebeu a notícia de que mais uma guerra começava, muito triste se queixou:

De onze filhas que tive, não uma é filho varão. Triste de mim que sou velho, que nas guerras me acabarão.

Saltou minha filha mais moça com toda disposição, me ponha uma arma na mão que servirei de um varão.

- Tens a pele muito alva. Filha, te conhecerão.
- Vestirei um uniforme, dele não mais sairei.
- Tens olhos muito negros. Filha, te conhecerão.
- Quando passar por meu capitão, eu fitarei eles no chão.
- Tens cabelos muito grandes. Filha, te conhecerão.
- Dai-me pente e tesoura, que os deitarei eles ao chão.
- Tens os seios muito fartos. Filha, te conhecerão.
- Aperto bem uma faixa em volta do coração.
- Tens os pés muito pequenos. Filha, te conhecerão
- Meterei em um coturno, dele não sairão.

Eis aqui um capitão, esse meu filho varão, faço dele estimação para em minha terra ainda vir morar.

Durante sete anos lutaram juntos e venceram a guerra. Nesse período o capitão se apaixonou por Dom Varão. Ele viva atormentado por estar apaixonado por um homem, e resolveu pedir conselho para sua mãe.

- Capitão: É homem amável de homem firme, homem firme de valor. Os olhos de Dom Varão são pretos são matador, o corpo será de homem, os olhos de mulher são.

- Mãe: Filho, se quereis saber ide com ele a loja, que se ele for mulher em fita é de se apegar.

- Capitão: Oh! Que linda fita essa para uma moça se enfeitar

- Dom Varão: Oh! Que linda espada essa para Dom Varão pegar.

- Capitão: É homem amável de homem firme, homem firme de valor. Os olhos de Dom Varão são pretos são matador, o corpo será de homem, os olhos de mulher são.

- Mãe: Filho, se quereis saber ide com ele ao jardim, que se ele for mulher em rosa é de se apegar.

- Capitão: Oh! Que linda rosa essa para uma moça se enfeitar

- Dom Varão: Oh! Que lindo cravo esse para Dom Vara cheirar.

- Capitão: É homem amável de homem firme, homem firme de valor. Os olhos de Dom Varão são pretos são matador, o corpo será de homem, os olhos de mulher são.

- Mãe: Filho, se quereis saber ide com ele ao assento,
que se ele for mulher no mas baixo ele se assenta.

- Dom Varão, passou pelo mais baixo, no mais alto se assentou.

- Capitão: É homem amável de homem firme, homem firme de valor. Os olhos de Dom Varão são pretos são matador, o corpo será de homem, os olhos de mulher são.

- Mãe: Filho, se quereis saber ide com ele ao banho, que se ele for mulher uma desculpa ele é de dar.

Dom Varão chegou ao rio, pôs a rir, pôs-se a chorar:

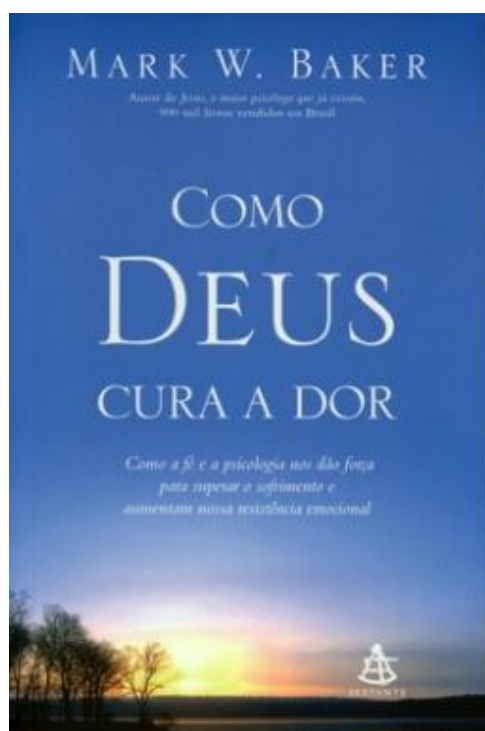
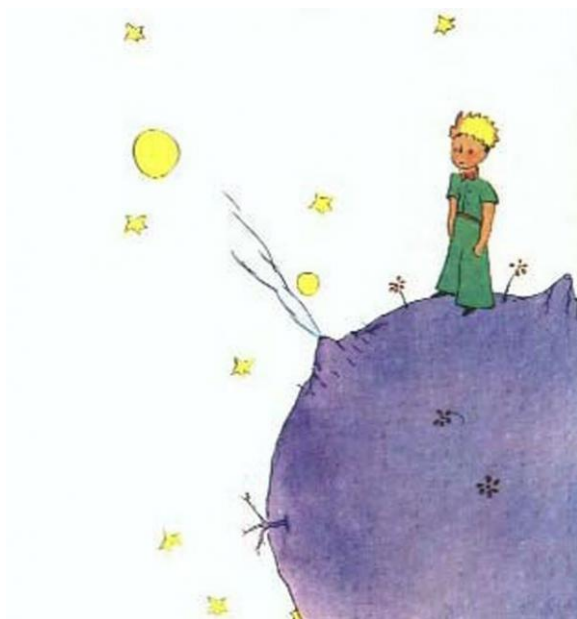
- Capitão: Que, que tem meu Dom Varão,
Que está triste a chorar?

- Dom Varão: é o sino de minha terra, que daqui vejo tocar, um pai velho que eu tinha, daqui eu vejo morrer, umas irmãs que eu tenho, daqui eu vejo chorar. Sete anos andei por terra, sete anos andei por mar, só quem veio me conhecer, foi o meu lindo capitão. Eu me chamo Ana Maria, Ana Maria de Carvalho, se quiser casar comigo, vá pedir a meu pai.

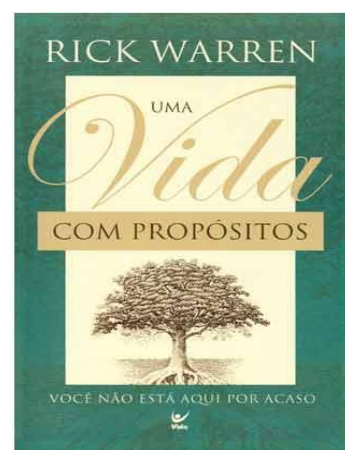
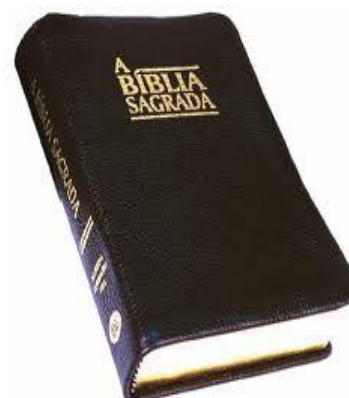
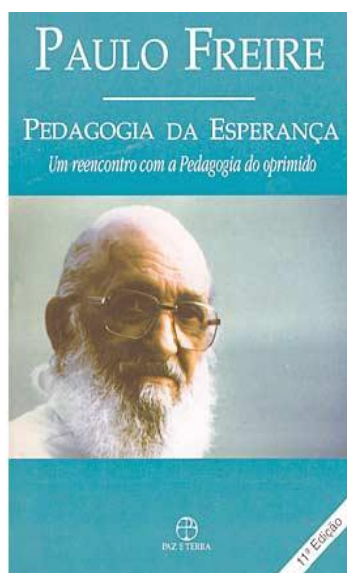
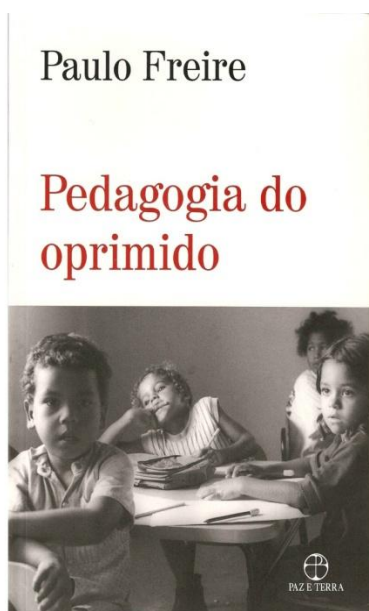
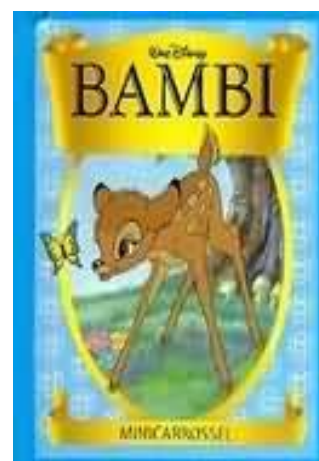
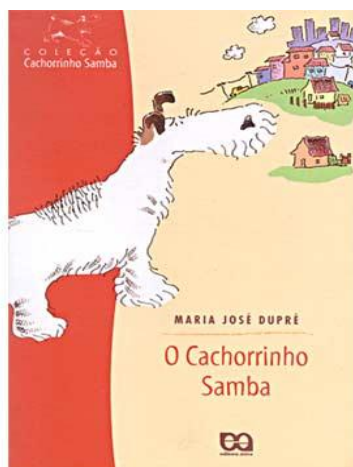
ANEXO 6 - LIVROS CITADOS PELOS PROFESSORES COLABORADORES

São muitos os livros que fazem parte das histórias de leituras dos professores colaboradores, alguns foram lembrados e citados por eles em suas narrativas.

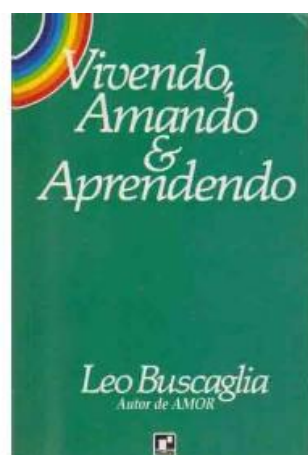
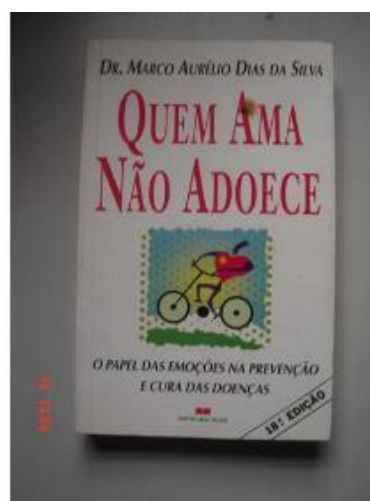
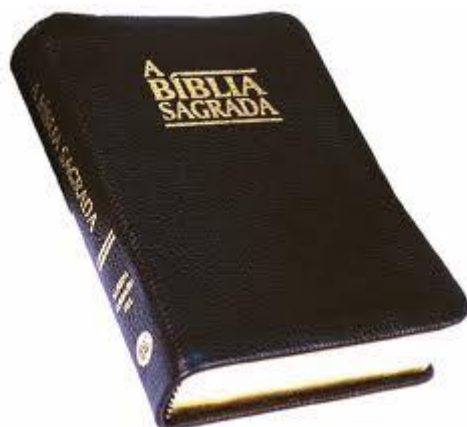
Professora Célia



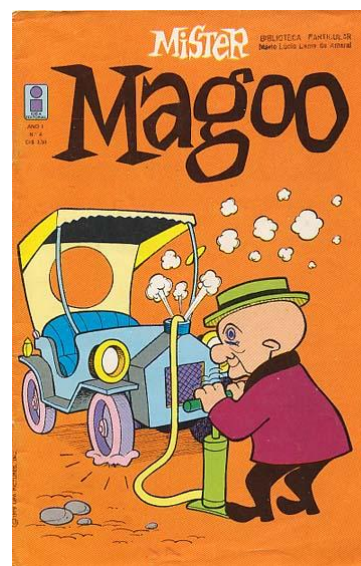
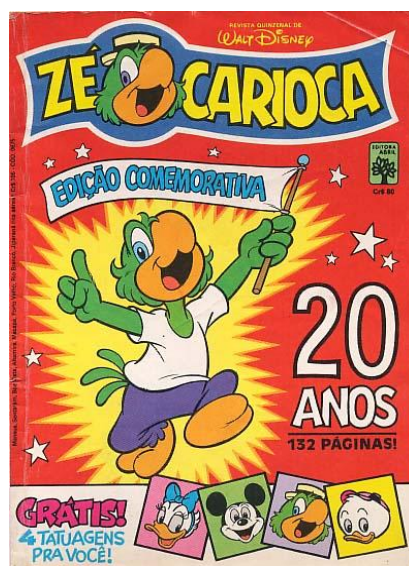
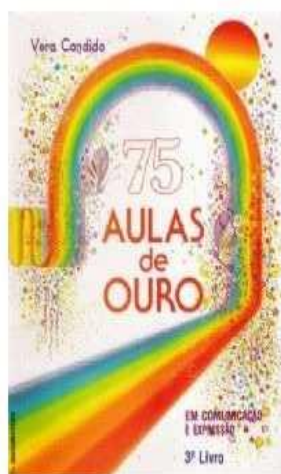
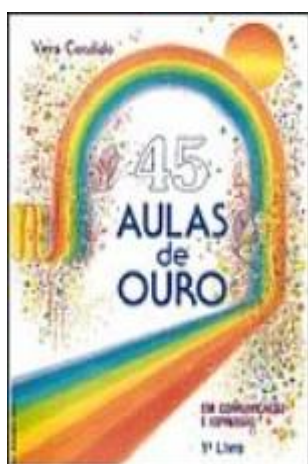
Professora Guilhermina.

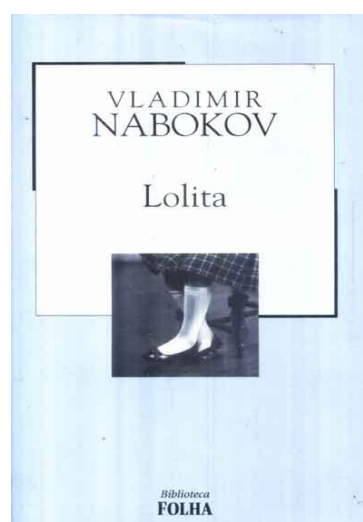
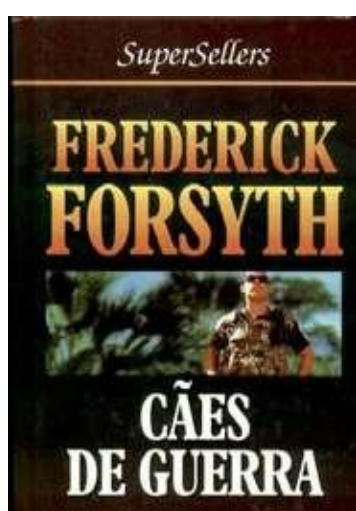
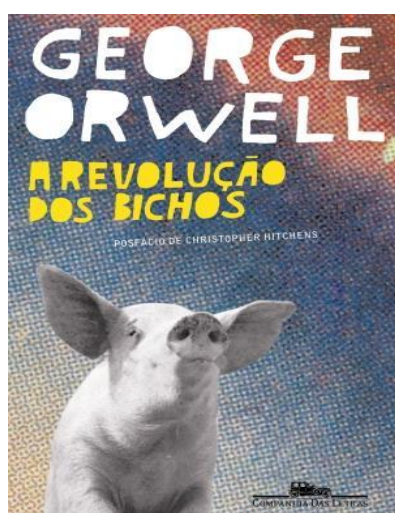
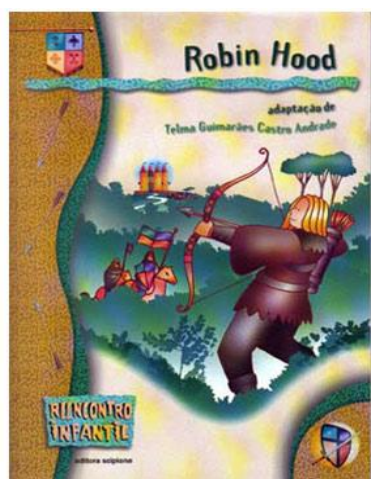
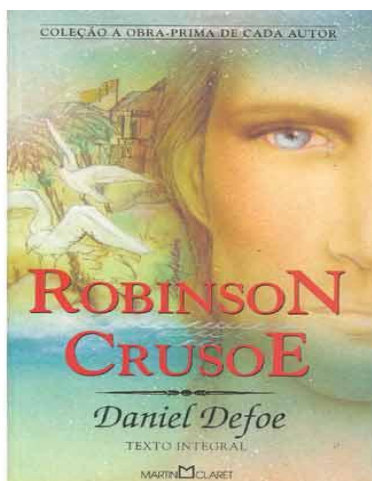


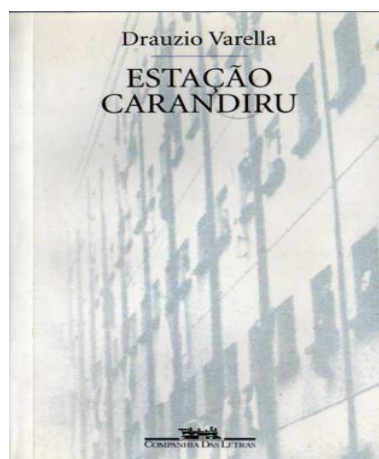
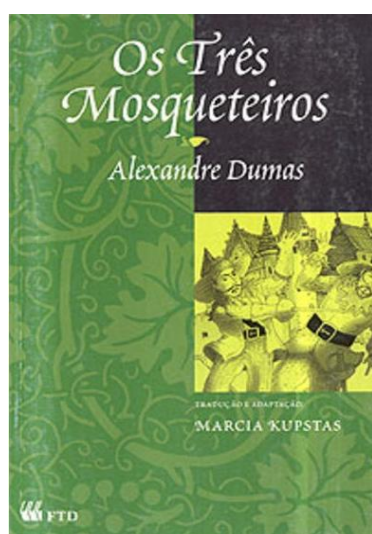
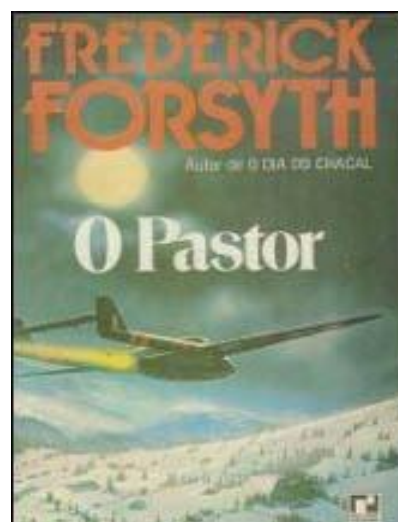
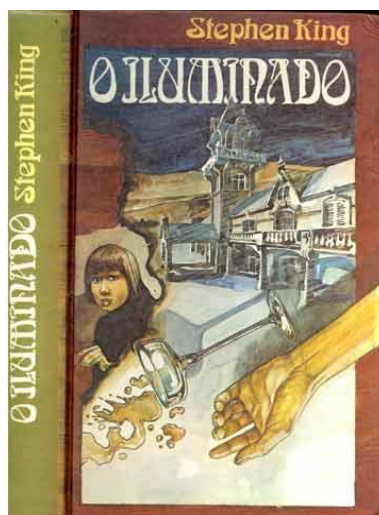
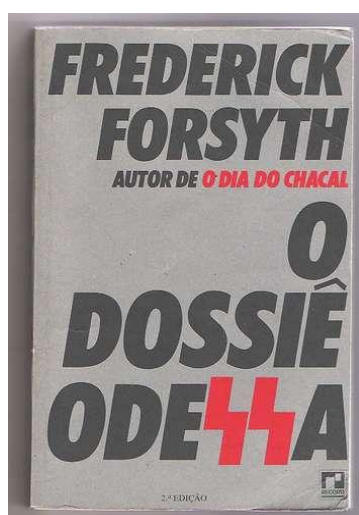
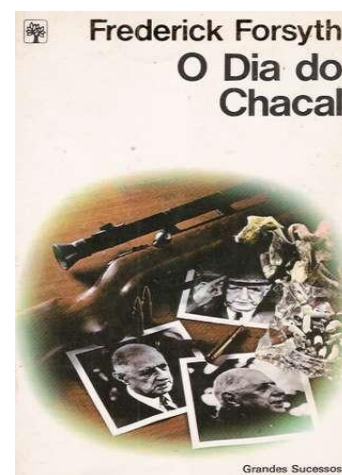
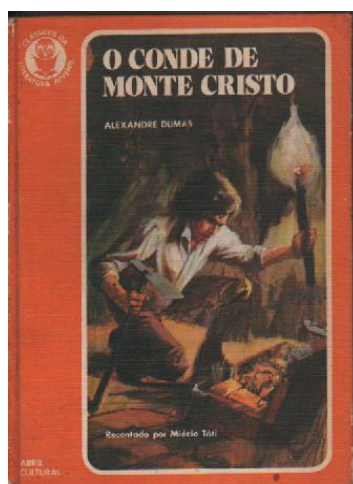
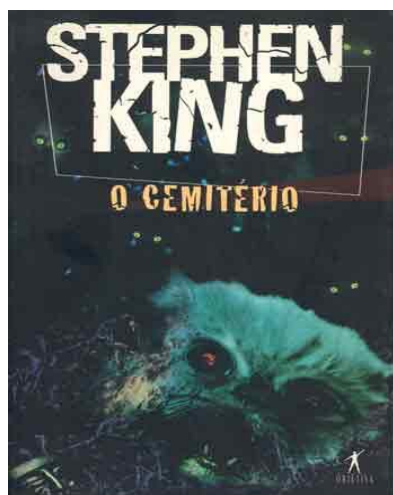
Professor Isaú



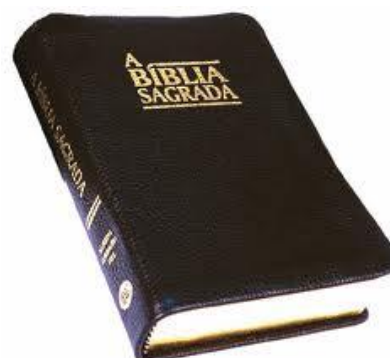
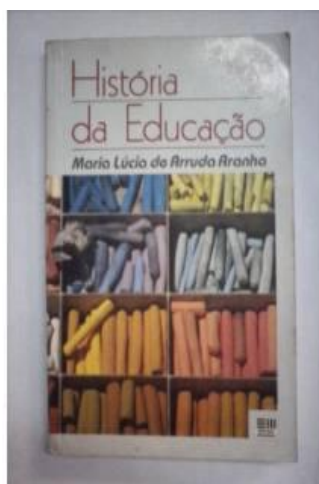
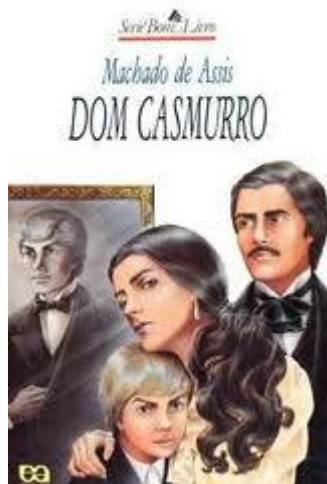
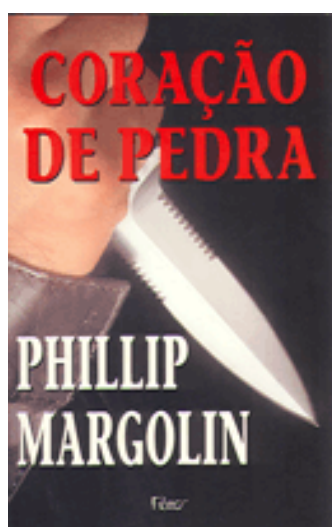
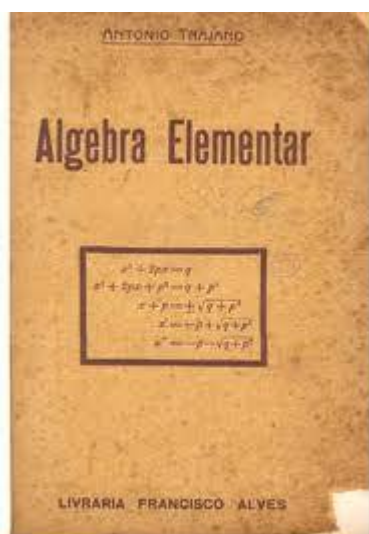
Professor Jorge.



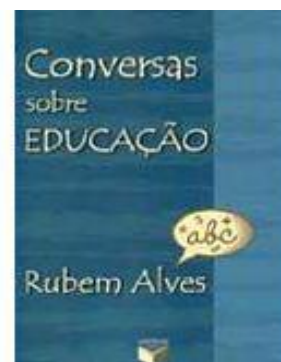
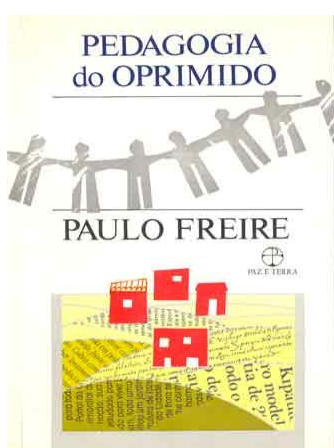
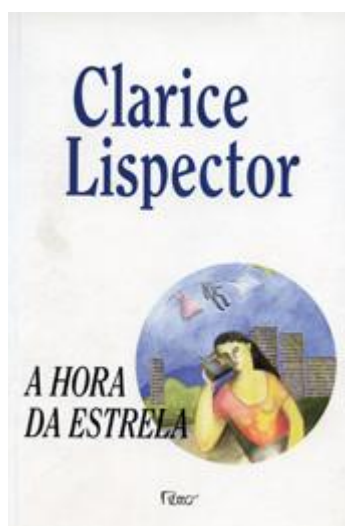
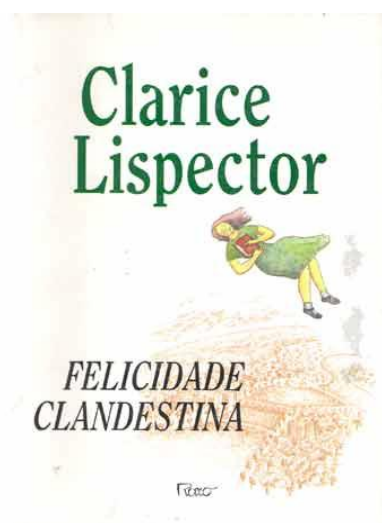




Professora Josinéia

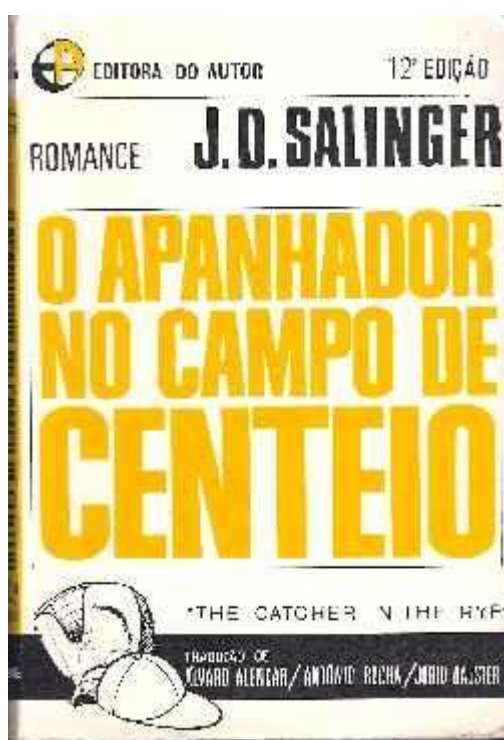


Professora Jucilene

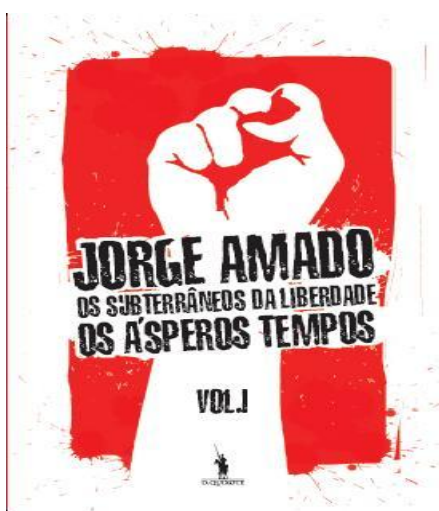


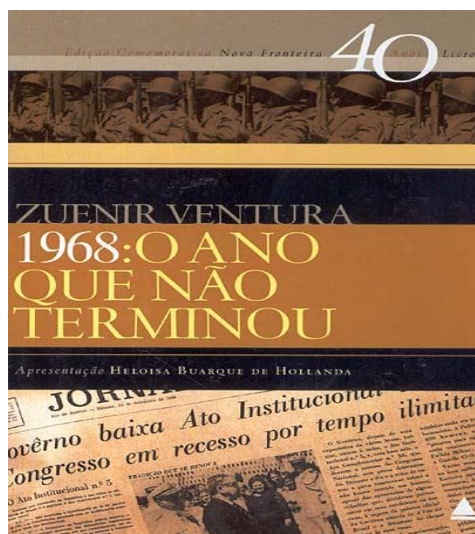


Professora Marli



Professora Nelcida





Professor Solon

