



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: FILOSOFIA, LINGUAGEM E PRÁXIS PEDAGÓGICA

JEOVANA ALVES DE LIMA OLIVEIRA

MEDIADORES DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO NA
VOZ DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

SALVADOR
2014

JEOVANA ALVES DE LIMA OLIVEIRA

**MEDIADORES DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO NA
VOZ DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA**

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

Orientador: Prof^a. Dr^a. Dinéia Maria Sobral Muniz

SALVADOR
2014

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Oliveira, Jeovana Alves de Lima.

Mediadores das práticas de letramento literário na voz de professores de língua portuguesa / Jeovana Alves de Lima Oliveira. – 2014.
126 f.

Orientadora: Profa. Dra. Dinéia Maria Sobral Muniz.

Dissertação (mestrado) Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2014.

1. Professores de português – Livros e leitura. 2. Incentivo à leitura. 3. Interesses na leitura. 4. História oral. 5. Leitura – Estudo e ensino. I. Muniz, Dinéia Maria Sobral. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 028.9 – 23. ed.

JEOVANA ALVES DE LIMA OLIVEIRA

**MEDIADORES DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO NA VOZ DE
PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA**

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

Aprovado em 16 de maio de 2014.

Maria Helena da Rocha Besnosik _____

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo, USP, Brasil.
Universidade Estadual de Feira de Santana

Obdália Santana Ferraz Silva _____

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil.
Universidade do Estado da Bahia

Lícia Maria Freire Beltrão _____

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil.
Universidade Federal da Bahia

Dinéa Maria Sobral Muniz _____

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil.
Universidade Federal da Bahia

A

Jesus Cristo, meu Senhor, em Teu nome nada é impossível!

Ana Luísa, filha amada, pelos abraços, carinhos e beijinhos que me fizeram e me fazem caminhar em busca de sonhos.

Marinalva Pereira Alves, mãe maravilhosa, por ter me ensinado a sonhar e lutar pelos meus sonhos.

Maurício de Souza Oliveira, querido esposo, por ter andado de mãos dadas comigo em todo o caminho.

AGRADECIMENTOS

A todos os mediadores de leitura que participaram do meu letramento literário.

À professora Dinéia Maria Sobral Muniz, por acreditar no projeto e em mim, como também pelas palavras sábias e cuidadosas nos momentos de mediação em sala de aula e durante os encontros de orientação presenciais e à distância.

À professora Maria Helena da Rocha Besnosik, pela disponibilidade, delicadeza e gentileza sempre que a procurei, pelas indicações de leituras, pelas palavras de incentivo e pelo olhar criterioso e cuidadoso com o meu texto.

À professora Lícia Maria Freire Beltrão, pelas valiosas contribuições na qualificação e nas apresentações no grupo de pesquisa.

A todos do Grupo de Pesquisa em Linguagem (GELING), pela acolhida generosa, como também pelas contribuições que muito me ajudaram na construção deste trabalho.

Aos amigos que tiveram paciência nos meus momentos de “estresse”. Em especial, à minha querida amiga de longa data, Fabíola Oliveira Vilas Boas, por sempre me encorajar a realizar projetos, pelas palavras de incentivo, de atenção e motivação, pelo olhar carinhoso e criterioso sobre o trabalho, como também pela companhia alegre entre Feira de Santana e Salvador, nas idas e vindas.

À Rita de Cássia Brêda Mascarenhas Lima, por abrir as portas de sua maravilhosa biblioteca e me emprestar valioso acervo, pelas palavras de motivação, também pela companhia agradabilíssima nas idas e vindas, entre Feira de Santana e Salvador.

À minha família, meu porto seguro, pelas orações e força nos momentos mais difíceis.

A todos que, por meio de uma palavra, de um olhar, um abraço, fizeram o meu caminhar mais tranquilo!

Apareceu uma dificuldade, insolúvel durante meses. Como adquirir livros? [...] Eu precisava ler, não os compêndios escolares, insossos, mas aventuras, justiça, amor, vinganças, coisas até então desconhecidas.

[...] E onde conseguir livros? [...]

A única pessoa real e próxima era Jerônimo Barreto, que me fornecia a provisão de sonhos...

Graciliano Ramos (1978, p.215-221)

OLIVEIRA, Jeovana Alves de Lima. Mediadores das práticas de letramento literário na voz de professores de Língua Portuguesa. 126 f. 2014. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

RESUMO

Esta dissertação apresenta os resultados da pesquisa que teve como objetivo analisar como as ações de mediadores sociais de leitura contribuíram para a formação literária de professores, oriundos de comunidade rural, e a influência dessas práticas de letramento literário na relação estabelecida pelos docentes com a literatura na vida e na prática pedagógica. Segundo as autoras Michele Pétit e Eliana Yunes, um mediador social de leitura é capaz de proporcionar acesso ao mundo da leitura e desenvolver ou realimentar o gosto por literatura. Sendo o professor um dos principais agentes mediadores de leitura, conhecer seu universo, ouvir sua voz, sua história, como se deu sua formação leitora é uma das maneiras para depreender sua relação com o texto literário na vida e em sala de aula. A investigação assentou-se em uma perspectiva multirreferencial que possibilita um olhar plural e uma escuta sensível sobre o objeto. Buscou-se integrar os estudos teóricos sobre Letramento(s), Letramento Literário, História da Leitura e postulados da Teoria Literária às pesquisas e discussões sobre os mediadores sociais de leitura. A opção foi pela utilização da metodologia de História Oral com abordagem de História Oral de Vida, para oportunizar às colaboradoras e à pesquisadora, através do procedimento de entrevista, reflexão sobre as experiências vividas no plano pessoal e profissional. Foram gravadas entrevistas em áudio com quatro professoras de Língua Portuguesa, oriundas e residentes num distrito rural, pertencente ao município de Riachão do Jacuípe, Bahia. Os resultados apontaram a existência de práticas de letramento literário pessoal e profissional decorrentes das experiências provindas das ações de mediadores sociais pessoais de leitura (avós, pais, tios, amigos, vizinhos, alguns professores), que promoveram acesso à literatura em seus vários gêneros, como também uma visão positiva sobre leitura, relacionada com o prazer de ler. A escola foi lembrada como um lugar de “vazios”, de experiências pouco significativas com a literatura, embora a ação personalizada de algumas professoras tenha sido incorporada aos saberes docentes adquiridos durante trajetória pré-profissional. Observou-se que, de forma geral, as professoras mantêm uma relação com a leitura literária muito “escolar”, escolhem os livros com foco nas demandas provenientes dos trabalhos em sala de aula. Os resultados da pesquisa sinalizam para a necessidade preeminente de maior aprofundamento das discussões sobre formação de professores, em uma vertente que considere a trajetória de vida e, especialmente, de letramento literário como princípios norteadores de ações e propostas com vistas à promoção da democracia cultural.

Palavras-chave: Mediadores sociais de leitura. Letramento Literário. História Oral. Formação Leitora. Formação de Professores.

OLIVEIRA, Jeovana Alves de Lima. Mediators of literary literacy practices in the voice of teachers of Portuguese Speaking. 126 f. 2014. Thesis (Master) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

ABSTRACT

This study presents the results of a research that aimed to analyze how the actions of reading social mediators contributed to the literary education of teachers, from the rural community, and the influence of these literary literacy practices in the relationship established by teachers with literature in their life as well as in the pedagogical practice. According to authors Michele Pétit and Eliana Yunes, a reading social mediator is able to provide access to the world of reading and by doing so it is possible to develop or feed the taste for literature. Being the teacher one of the main reading mediators, he or she should have his or her universe revealed, his or her voice heard as well as his or her story told, so that one could find out about the ways to understand the relationship between the literary text in the teacher's life and in the classroom. The investigation was based on a multi referred perspective that allows one to have a plural understanding and a sensitive listening to the object. This study also sought to integrate the theoretical studies on Literacy, Literary History of Reading and postulates of literary theory to the research and discussions on the social mediators. As for the methodology, we have decided to use Oral History framework, and more specifically, the Life Oral History approach in order to create opportunities to the subjects and the researcher through the interview procedure. Thus, we could collect data on their reflection on their personal and professional experiences. To do so, we have recorded audio interviews with four Portuguese teachers, who lived in a rural community, in Riachão do Jacuípe, Bahia. The results showed the existence of literary literacy practices in very personal and professional experiences from the actions of reading social mediators such as grandparents, parents, uncles, friends, neighbors, teachers that provided access to literature in its various genres, as well as a positive understanding about reading, related to the pleasure of reading. The school was conceived as a place of "emptiness", which showed to have little significant experiences with literature, although the personalized action of a few teachers have been incorporated into the faculty's knowledge acquired during pre-professional development. It was observed that, generally speaking, teachers maintain a relationship with the very literary reading "school", so they choose the books focusing on demands from the work in the classroom. The searching results indicate the need of deepening the discussions on teachers' training in a strand that consider the trajectory of life and especially literary literacy as guiding principles of actions and proposals with a view to the promotion of cultural democracy.

Keywords: Social Mediators of reading. Literacy. Literary . Oral History. Reader. Teacher Training.

LISTA DE SIGLAS

ABHO	Associação Brasileira de História Oral
ALB	Associação de Leitura do Brasil
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APLL	Associação de Professores de Língua e Literatura
CERU	Centro de Estudos Rurais e Urbanos
CIPA	Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto) Biográfica
COLE	Congresso de Leitura do Brasil
CPDOC	Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea
DIREC	Diretoria Regional de Educação do Estado da Bahia
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FGV	Fundação Getúlio Vargas
GEDOMGE	Grupo de Estudos Docência, Memória e Gênero
GPELL	Grupo de Pesquisa do Letramento Literário
GRAFHO	Grupo de Pesquisa (Auto)Biografia, Formação e História Oral
IAT	Instituto Anísio Teixeira
INAF	Índice Nacional de Alfabetismo Funcional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MinC	Ministério da Cultura
MIS	Museu da Imagem e do Som
NEL	Novos Estudos do Letramento
ONG	Organização Não Governamental

PELL/BA	Plano Estadual do Livro e Leitura da Bahia
PNBE	Programa Nacional da Biblioteca Escolar
PNLL	Plano Nacional do Livro e Leitura
PPGEduC	Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROLER	Programa Nacional de Incentivo à Leitura
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEC/BA	Secretaria de Educação do Estado da Bahia
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICAMP	Universidade de Campinas

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	MEDIADOR DE LEITURA: PONTE PARA A EXPERIÊNCIA LITERÁRIA	26
2.1	MEDIADOR DE LEITURA: TECENDO CAMINHOS PARA ENCONTROS E DESENCONTROS COM O TEXTO LITERÁRIO	27
2.2	“A BIBLIOTECA MESMO ERA A DA MINHA CASA”: A IMPORTÂNCIA DESSE MEDIADOR INSTITUCIONAL PARA A FORMAÇÃO LITERÁRIA	33
2.3	“LEMBRANÇAS MAIS VÁLIDAS DE LEITURAS, DE PEQUENINA”: OS MEDIADORES DAS PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS LITERÁRIAS	41
2.4	POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE MEDIADORES: CONSTRUINDO PONTES PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO NO PAÍS	47
2.5	O ATO DE LER: ENTRELAÇANDO CONCEITOS: ENVOLVENDO OS SENTIDOS	50
3	DO LETRAMENTO AO LETRAMENTO LITERÁRIO: CAMINHOS TEÓRICOS	61
3.1	LETRAMENTO: UM NEOLOGISMO	61
3.2	AS DIMENSÕES E OS MODELOS DE LETRAMENTO	66
3.3	LETRAMENTO LITERÁRIO: UMA PRÁTICA SOCIAL	71
4	CAMINHOS METODOLÓGICOS	78
4.1	A PESQUISA QUALITATIVA: PRINCÍPIOS NORTEADORES	78
4.2	HISTÓRIA ORAL: PERCURSO HISTÓRICO E PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS	80
4.3	PELA ESTRADA A FORA: CAMINHOS PERCORRIDOS	87
4.3.1	Entrevistas com as professoras colaboradoras: quem são as coras coralinas?	89
4.3.2	Contexto das colaboradoras	92
4.3.3	Tratamento e análise das entrevistas	93
5	TECENDO PERCURSOS: MEDIADORES E PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO NAS OUTRAS FASES DE FORMAÇÃO LITERÁRIA	96

5.1	“LI UM BOCADO MESMO DESSES ROMANCES”: OS MEDIADORES DO ENCONTRO COM AS LEITURAS FURTIVAS	96
5.2	“MEU SONHO ERA SER ALUNA DAQUELA PROFESSORA”, “MINHAS PROFESSORAS DE LITERATURA ERAM MUITO TÉCNICAS”: O PROFESSOR, PROMOVENDO ENCONTROS E VAZIOS LITERÁRIOS	103
6	CONSIDERAÇÕES OU PASSOS FINAIS	111
	REFERÊNCIAS	115
	APÊNDICES	122
	APÊNDICE A – Ficha de acompanhamento e controle da pesquisa	122
	APÊNDICE B – Pergunta sensibilizadora	123
	APÊNDICE C – Carta de autorização e uso das entrevistas	124
	APÊNDICE D – Dados do andamento das etapas da pesquisa.....	125

1 INTRODUÇÃO

Quando se trata de leitura, de promovê-la na escola ou em outro lugar, ou quando se discute a experiência do professor como leitor, é importante ter presentes os diversos estágios por que passa um leitor, porque a formação não se dá de uma só vez nem de modo único e mecânico. (CADEMARTORI, 2009, P.23).

O ato de ler, geralmente, relaciona-se à leitura do texto escrito. Isso decorre da imersão do sujeito em uma sociedade tecnológica e industrializada, em que a escrita faz parte de situações rotineiras. Nesse contexto, a leitura e a escrita são fundamentais para uma participação mais efetiva às situações que surgem no dia a dia. Além dessa função utilitária, também importante, a leitura é considerada veículo de transformação pessoal e social, de inclusão em um mundo de conhecimentos, de experiências estéticas, de possibilidades, de construção e desconstrução de certezas, de percepção e compreensão da realidade, como também de poder e dominação. Por tal, mobiliza estudos, reflexões e pesquisas em várias partes do mundo.

No Brasil, as pesquisas sobre a temática leitura, letramento e ensino – a cada demonstração do quadro de resultados das avaliações externas, desenvolvidas e aplicadas pelo MEC – intensificam-se. Avaliações integradas ao SAEB, como ENEM, Provinha Brasil, Prova Brasil, apresentam o desempenho em compreensão de leitura dos alunos muito abaixo do esperado para determinado ano, ou pior, um desempenho sempre equivalente a um ou mais anos anteriores (BORTONI-RICARDO, 2012). Preocupados com esse quadro, estudiosos de várias áreas do conhecimento, tais como da Linguística, Sociolinguística, Psicolinguística, Pedagogia, Análise do Discurso, Histórica Cultural etc, procuram contribuir com novas pesquisas, teorias e mobilizações no intuito de compreender e promover mudanças no ensino de leitura.

Apesar das contribuições de pesquisadores preocupados com a chamada “crise no ensino de leitura na escola”¹, em especial, com o ensino de literatura, como Ezequiel Theodoro da Silva, Marisa Lajolo, Regina Zilberman, Eliane Yunes, Magda Soares, Ângela Kleiman, entre outros, e de algumas iniciativas do governo para a democratização do livro,

¹ A chamada “crise no ensino de leitura na escola”, no Brasil, começou a ser proferida a partir da divulgação na mídia dos altos índices de analfabetismo, na década de 1950, e mais massivamente na década de 1980 com a divulgação dos resultados negativos das avaliações externas. Abreu (1995) apresenta bem o panorama da época sobre a situação da leitura no Brasil.

como distribuição de livros literários aos alunos via PNBE e a instituição do PNLL² entre outros, as mudanças são pouco percebidas.

A situação agrava-se quando relacionada à leitura literária. A literatura fora usada como matéria educativa antes mesmo do aparecimento da escola. As tragédias gregas eram utilizadas com a finalidade de educar moralmente e socialmente o povo. Essa visão funcional da literatura acabou por adentrar a instituição escolar no tocante ao ensino da língua materna. Assim, com o objetivo de ensinar a ler e escrever e transmitir a cultura letrada³, a literatura na sala de aula passou a ser subutilizada, como pretexto para o ensino de regras gramaticais e lições morais, não proporcionando a experiência literária necessária para a promoção do autoconhecimento e conhecimento do outro, da sociedade, das culturas, do mundo. (LAJOLO,1993; PAULINO & COSSON, 2009; PAULINO, 2010).

Algumas pessoas, inclusive professores, consideram desnecessário o ensino de literatura por causa da sua “inutilidade prática”, ou seja, a literatura não atende às necessidades e urgências de uma sociedade capitalista, utilitária (PAULINO, 2007). Consideramos como principal utilidade da literatura a de humanizar o ser humano através da alteridade. A leitura do texto literário promove reflexão, conhecimento de culturas, senso estético, possibilidade de percepção dos problemas do outro e de si mesmo. A literatura liberta, “confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate [...]. Ela não corrompe nem edifica, portanto, mas, trazendo livremente em si, o que chamamos o bem e o que é o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver” (CÂNDIDO, 1995, p. 175).

Soares (2004) defende a leitura literária como um instrumento de promoção da democracia cultural. Para ela, só a literatura é capaz de tornar o homem um ser mais tolerante com as diversidades, menos preconceituoso, mais justo, mais atento à nossa incompletude e à nossa relatividade no tempo e no espaço. Alerta-nos sobre a necessidade preeminente do acesso mais democrático aos livros e da responsabilidade do professor em relação ao tratamento dispensado ao ensino de leitura literária na escola. Propõe um ensino para além do desenvolvimento apenas de habilidades leitoras, um ensino focado na “possibilidade de democratização do ser humano, consciente de que, em grande parte, somos o que lemos, e que não apenas lemos os livros, mas também somos lidos por eles” (SOARES, p. 32). Tal

² O PNLL deriva da versão denominada “Valorização da leitura e comunicação” de 2006 e, atualmente, inclui 40 projetos, entre eles: Leia Mais, Seja Mais, Projeto Fome de Livro, Vivaleitura, Ciranda do Livro. Em 2012, fora reservado para os projetos cerca de 373 milhões de reais. Disponível em: <www.brasil.gov.br>. Na subseção 2.4 deste texto, intitulada *Políticas Públicas de formação de mediadores: construindo pontes para o letramento literário no país*, na página 48, há mais informações sobre o PNLL.

³ O termo cultura letrada, neste contexto, refere-se à cultura erudita e não aos estudos do letramento.

pensamento coaduna com o do professor Cândido, que, ao defender o acesso à literatura como direito humano, enfatiza:

A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque, pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo, ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade (CÂNDIDO, 1995, p.06).

Salientamos, todavia, que a literatura aqui defendida não é a postulada por vários teóricos como “Grande Literatura”, a canônica tão somente. Entendemos literatura como construção cultural simbólica, significativa. Dessa maneira, concordamos com Abreu (2006, p. 112) ao afirmar “não há obras boas e ruins em definitivo. O que há são escolhas – e o poder daqueles que a fazem.” A chamada “Grande Literatura” é assim definida por escolhas de certos grupos, em sua maioria, teóricos, e não corresponde, dessa forma, a uma qualificação democrática das visões culturais dos leitores. Consideramos o texto literário em uma perspectiva cultural, de construção estética, de elaboração ficcional, classificado como canônico ou não.

A partir do quadro exposto, com o intuito de melhor compreendê-lo, as pesquisas sobre leitura, realizadas em diversas áreas, direcionam o olhar em relação à formação de leitor do professor formador de leitores⁴. Afinal, o professor é um dos principais mediadores da relação inicial do aluno com o livro, com a literatura. Como nos alerta Lajolo, “se a relação do professor com o texto não tiver um significado, [...] são igualmente grandes os riscos de que o texto não apresente significado nenhum para os alunos” (1984, p.53).

Essa preocupação sobre a influência do professor enquanto formador de leitores promove, desde final da década de 1970, um imenso movimento de teóricos e de eventos sobre a temática. Destacam-se, nesse período, a realização do primeiro COLE⁵, em 1978, e as associações: APLL; ALB; além de tantos outros.

No livro *Leituras do professor*, decorrente do 11^a COLE, vários autores analisam a temática, entre eles, o professor Antônio Augusto Gomes Batista (1998). O autor questiona, no texto *Os (as) professores (as) são “não-leitores”?*, a representação social do professor como não-leitor creditado pelo discurso de editoras para a produção do livro didático e por

⁴ Entre outras pesquisas e iniciativas, pontuamos o I e o II Seminários sobre Leituras do Professor, realizados na UNICAMP, nos anos de 1997 e 1999.

⁵ O COLE realizou a sua 18^a edição em 2012.

resultados de pesquisas (GATTI & SETTON, 1994 *apud* BATISTA, 1998), que propagaram um professor que lê pouco, além de ter dificuldades de entendimento dos textos impressos direcionados à sua formação profissional e dos da literatura considerada erudita.

A partir de dados da sua pesquisa sobre práticas de leitura de professores de Português de Minas Gerais, Batista (1998) ainda afirma que o professor é leitor, mas um “leitor escolar”, pois suas práticas leitoras estariam ligadas ao modo escolar de uso da leitura e da escrita, a cultura escolar, a um letramento escolar em um ciclo de transmissão e, por isso, distanciada “das formas tidas como legítimas pela cultura dominante” (BATISTA, p.26). Ou seja, as leituras do professor são balizadas por instâncias de legitimação que desconsideram suas práticas culturais de leituras, seu percurso de leitura e inserção sociocultural.

Desde estudos sobre as práticas culturais e da história de leitura realizados por autores como Chartier (1990, 2004, 2009), Darnton (1992, 2009), Cavallo e Chartier (1999), Manguel (1999) entre outros, a leitura passou a ser vista e pensada em relação à apropriação das obras pelos leitores, como o suporte, a época e a comunidade em que circulam os textos interferem nos modos e significados construídos pelos leitores. Assim, questões que perscrutam como e o que leem determinados grupos passaram a ser foco de pesquisas em todo o mundo.

Devemos, no entanto, sinalizar que o encontro com a leitura, em especial a literária, muitas vezes, só é possível por intermédio de um mediador ou “iniciador aos livros”, termo utilizado pela pesquisadora Petit (2008, 2009), para mencionar as primeiras pessoas a incentivar o outro a ler. Os mediadores sociais institucionais (escola, biblioteca, família, livrarias etc.), assim como os pessoais (pai, mãe, irmão, tio, vizinho, amigo, professor etc.), são pontes para o desenvolvimento do gosto pela leitura, em especial pela leitura literária, em qualquer fase da trajetória de leitura do indivíduo. Segundo Betencourt (2000), ao descrever e analisar a relação do professor das séries iniciais com a leitura em Passo Fundo, Minas Gerais, fora por falta do intermédio de mediadores sociais no processo de apropriação da leitura na vida das docentes, que muitas professoras não foram estimuladas a ler durante sua trajetória e, por tal motivo, não aprimoraram o gosto pela leitura. Em contrapartida, também aponta mudança significativa ocorrida quando encontraram mediadores no local de trabalho:

Algumas das entrevistadas encontraram, no ambiente escolar em que lecionam, colegas que desempenharam o papel de mediadores. Esses colegas provocaram mudanças na sua relação com a leitura, pois indicaram obras que despertaram seu interesse (BETENCOURT, 2000, p. 62).

Segundo Paulino (2010), há três fases integradas ao processo de “aprendizagem literária” no contexto apenas “leitural”: a iniciação literária, das primeiras escutas e leituras; a da formação do sujeito-leitor, ligada à ampliação do repertório e das habilidades literárias por intermédio de mediadores; e a fase da realização literária, em que o leitor não leria mais por obrigação ou influência externa, mas, sobretudo, por desejo, por necessidade. Ao considerar tais fases, há de se entender que nem todos os sujeitos conseguem alcançar a última por motivos vários, um deles talvez seja a falta ou a influência não tão positiva dos mediadores sociais de leitura nos eventos de letramento literário no seu processo de formação literária.

O letramento literário é uma prática integrada à abordagem social de letramento e propõe, portanto, uma leitura literária em um processo contínuo de apropriação dos sentidos vinculados às experiências individuais e sociais (PAULINO & COSSON, 2009, 2010; COSSON, 2011). Deveras, não acontece somente no ambiente escolar, pois se constitui de uma aprendizagem que acompanha a vida e se renova a cada leitura significativa, entretanto, as práticas escolares, como também os mediadores, influenciam a relação do leitor com o texto literário.

Essa vertente de letramento integra a corrente definida como Novos Estudos do Letramento (STREET, 1984; BARTON, 1994 *apud* JUNG, 2007; BARTON & HAMILTON, 2000), pois considera as práticas sociais ligadas à escrita não mais um fenômeno indeterminado social e culturalmente, mas integrado a contextos específicos para objetivos também específicos.

Algumas pesquisas na área da educação tendem a focar o processo de mediação de leitura no âmbito escolar, com interesse em verificar o nível de alfabetismo dos alunos e, conseqüentemente, o trabalho do professor em sala de aula, e não direcionam o olhar sobre o processo de apropriação da leitura por intermédio de outros mediadores. Afinal, o indivíduo é ser social e, como tal, vive em constante processo de interação. E um mediador social de leitura é capaz de proporcionar acesso ao mundo da leitura e desenvolver o gosto por literatura em qualquer lugar e fase da vida (AGUIAR, 1996, 2006; PETIT, 2008, 2009; YUNES, 2009). Ao considerarmos o letramento literário do professor um processo contínuo de aprendizagem literária promovida e desenvolvida pelo contato com a literatura em seus vários suportes e gêneros durante seu percurso de leitura e trajetória de vida, e a presença ou ausência do texto literário em seu cotidiano e profissão nos fazem questionar: quais foram as pessoas e instituições que promoveram a relação leitor-objeto-livro em suas vidas? Como conseguiram livros de literatura, principalmente em lugares com pouco acesso a material

escrito? Como esses mediadores (pessoais e institucionais) influenciaram as práticas de letramento literário dos professores?

A aproximação ou o afastamento do leitor do texto literário dependerá, em muitos casos, das interações pessoais e verbais experienciadas na trajetória de vida em diversos ambientes, por isso, a importância em compreender as ações e influência desses mediadores na constituição do sujeito-leitor professor, pois parte dos saberes docentes provém dos momentos de sociabilidade e da história de vida e de leitura do profissional. Logo, conhecer seu universo de formação leitora, os eventos, os mediadores e as práticas de letramento que fizeram parte de sua vida são uma forma de compreender suas ações no processo de “escolarização literária”, para, assim, apreender melhores estratégias de formação profissional.

Com relação a essa temática, há poucas pesquisas desenvolvidas, entre as existentes, apontamos alguns estudos, como o da pesquisa de doutorado da professora Maria Helena da Rocha Besnosik (2002), intitulada *Encontros de leitura: uma experiência partilhada com professores da zona rural da Bahia*, que nos apresenta a importância da participação do mediador no processo de aproximação e desenvolvimento das experiências de leitura literária, mas no âmbito de Encontros de Leitura ou Círculos de Leitura em que a leitura do texto é mediada. Afirma, então, que “nos acontecimentos e situações observados nos encontros, seja para favorecer ou interferir no aprofundamento da leitura e no desenvolvimento dos leitores, reafirma-se a importância da participação do mediador” (p.07).

Já na dissertação de mestrado de Sônia Maria Rodrigues Lopes (2006), *A formação do leitor: mediadores de leitura dos filhos de cortadores de cana da região de Umuarama, Paraná*, a autora pesquisa a presença ou ausência de mediadores de leitura na formação de filhos de trabalhadores em canaviais da região de Umuarama, no Paraná, com intenção de observar as concepções de leitura e literatura dessa comunidade. Os resultados apontaram uma comunidade com grande influência da literatura oral, tendo a escola como única fonte de aquisição de livros e o professor como mediador primordial no desenvolvimento do gosto por literatura em seus outros gêneros.

Em outra pesquisa, a professora Ana Lúcia Guedes-Pinto, a partir de dados da investigação *Formação do professor: processos de retextualização e práticas de letramento*⁶, discute a importância, no processo de apropriação dos textos, dos diversos mediadores sociais

⁶ De 2003 a 2007, a professora Guedes-Pinto participou do projeto *Formação do professor: processo de retextualização e práticas de letramento*, coordenado pela professora Kleiman e financiado pela FAPESP (GUEDES-PINTO, 2008).

nas práticas de leitura dos professores, alunos do curso de Pedagogia da UNICAMP. Em artigo intitulado *Os mediadores das práticas de letramento de professores em formação inicial* (2008), a autora explicita, entre outras motivações para uma investigação sobre essa temática, a possibilidade de compreensão das práticas de letramento em contextos diversos, em modos singulares de apropriação da escrita, além de novos conhecimentos acerca desses mediadores no desenvolvimento de outros letramentos.

As pesquisas citadas nos apresentam práticas de leitura/letramento diversas, a depender dos contextos e das interações dos colaboradores com os textos e com os mediadores. Toda história de leitura pressupõe história de interação entre pessoas, sejam elas do convívio pessoal ou representantes de instituições sociais, ou seja, a leitura não se desenvolveu igualmente, de forma linear entre as pessoas, “assumiu muitas formas diferentes entre diferentes grupos sociais, em diferentes épocas” (DARNTON, 1992, p. 212).

A pesquisadora sobre leitura, Martins (2006, p. 33) também defende a importância do papel do mediador no processo de interação leitor-texto. Acredita que, além do contexto sociocultural do indivíduo, as pessoas com quem convive (ou conviveu) e fazem (ou fizeram) parte da sua constituição enquanto leitor influenciam (ou influenciaram) significativamente o “dar sentido a um texto”, haja vista que:

Esse diálogo é referenciado por um tempo e um espaço, uma situação; desenvolvido de acordo com os desafios e as respostas que o objeto apresenta, em função de expectativas e necessidades, do prazer das descobertas e do reconhecimento de vivências do leitor. Também o sustenta a intermediação de outro(s) leitor(s) (MARTINS, 2006, p.33).

A história de leitura dos indivíduos é sempre marcada pelas oportunidades de materiais e pelos encontros com outros leitores, principalmente ao se tratar do texto literário. O mediador é, em muitos casos, a ponte entre o leitor e a literatura, uma peça fundamental para formação leitora.

No meu caso, também o foi. Sou filha de um comerciante e uma dona de casa. Em minha casa, não havia livros de literatura. Meu pai é um leitor assíduo de jornais e me lembro muito de folheá-los como se os pudera ler. Em alguns momentos, ao perceber meu interesse, meu pai lia as tirinhas ou comentava algum acontecimento que pudesse ser entendido por uma criança. Já minha mãe, evangélica, lia a Bíblia, mas não o fazia para mim, creio por sua dificuldade em decodificar o escrito. No entanto, minha sede de histórias era saciada por meio do meu avô.

Meu avô nasceu e foi criado em fazendas e conhecia muitas lendas e histórias de terror. Ele era uma espécie de *griot*⁷ (nome dos contadores de histórias africanos), adorava narrar para os netos e para quem quisesse ouvi-lo. Lembro-me de noites sem dormir por causa dos “causos” do meu avô. Fantasmas, animais estranhos, roubos de crianças, Saci, Caipora etc., esses seres povoavam a minha imaginação infantil.

Na escola, nas primeiras séries, meu contato com a literatura foi por meio do livro didático. Minha professora não lia livros de literatura infantil nem contava histórias, ela seguia os textos do livro didático. Os contos de fadas surgiram em minha vida dessa forma. Lembro-me de lê-los como tarefa de leitura. Tempos depois, uma professora estagiária trouxe alguns livros e pude conhecer as histórias na íntegra. Foi uma sensação maravilhosa poder ler toda a história de Pinóquio. Essa estagiária amava contar histórias e encantava toda a turma, era a nossa “professora maluquinha”.

A primeira vez que entrei em uma biblioteca, fui levada por essa estagiária. Havia uma biblioteca na escola, mas não me despertava interesse, parecia-me um lugar para crianças mais velhas. Após esse primeiro encontro, comecei a frequentá-la, contudo não havia incentivo à leitura nem empréstimos de livros, e o tempo que dispunha para ler na escola se restringia ao horário de intervalo ou após o término da aula. A minha memória olfativa não me deixa esquecer o cheiro do lugar: mofado, desagradável, diferente do que imaginava e esperava. Aos poucos, não mais a frequentava e busquei novas fontes de leitura: revistinhas em quadrinho compradas pelo meu pai.

Só retornei a uma biblioteca, ou melhor, sala de leitura, quando mudei de escola, durante o Ensino Fundamental II. Nesse período, consegui livros por intermédio dos professores de Língua Portuguesa, que me indicavam as leituras, especialmente da Série Vagalume: *A ilha perdida*, *A árvore que dava dinheiro*, *Aventuras de Xisto*, *Menino de asas*, *O escaravelho do diabo*, *O ministério dos cinco estrelas*, *Os barcos de papel*, entre outros. A escola promovia, entre as famílias dos alunos, a doação de livros para a biblioteca, e o empréstimo era prática comum. Só assim, pude ler muitos contos de fadas e outros livros como o *Pequeno Príncipe*, *Emília no país da Gramática*, *Narizinho arrebitado*, *Saci*, fábulas e muitos romances da coleção Sabrina, Bianca, etc.

Os romances da coleção Sabrina eram meus “livros proibidos”. Eu os comprava ou os trocava com as amigas e os escondia em casa, para minha mãe não os encontrar. Ela não

⁷ Cf. HALEY, Alex. *Negras raízes*. São Paulo: Círculo do Livro, 1977. O livro conta a autobiografia do jornalista Alex Haley que descobriu ser descendente de *griot*.

permitia tais livros, pois eram, para ela, deturpadores da moral e encaminhavam as jovens ao namoro precocemente. A proibição aguçava mais o meu desejo por lê-los.

Em meados do século XVIII, os romances ditos sentimentais também eram considerados perigosos para as mulheres, justamente porque acreditavam que tal leitura “não pode deixar de excitar desejos e deixar vestígios impuros na memória” (ABREU, 2006, p. 68). Pensamento corroborado por minha mãe, ao me proibir tais leituras.

No Ensino Médio, mais uma vez, foi por meio de um estagiário que me enveredei pela leitura, agora, da classificada “Literatura Clássica de Língua Portuguesa”. As aulas de Língua Portuguesa, até o segundo ano, limitavam-se apenas ao estudo da gramática e à periodização da literatura. Algumas vezes, havia indicação de leituras pelos professores, foi assim que li a contragosto *Amor de Salvação*, *Amor de Perdição*, mas amei os contos de Machado de Assis. Até a chegada desse estagiário. Lembro-me dele como um jovem calmo, de fala pausada. Suas aulas eram aulas para compartilhar significados provindos das nossas leituras.

Com a chegada do estagiário, a turma passou a frequentar constantemente a biblioteca, para a escolha de livros de nossa predileção. A prática era ler a sinopse de vários livros e, assim, escolhermos as histórias que nos instigavam. Após a leitura, havia o momento da roda de conversa sobre o livro e a apresentação das nossas impressões. Era uma prática não escolar para a época, diferente, portanto. Li *Dom Casmurro* duas vezes, porque nossas interpretações eram divergentes sobre a atitude de vários personagens. Também li as mulheres de José de Alencar – *Iracema*, *Diva*, *Senhora*, *Lucíola* –, os poemas de Castro Alves e outros da literatura brasileira.

Hoje, a roda de conversa sobre a leitura realizada ou “círculo de leitura” é mais difundido e defendido, inclusive uma das indicações PNLL. Segundo Yunes,

Na proposta do círculo de leitura, alcançamos, por assim dizer, as segundas histórias, ou seja, um momento em que a recepção do texto não reflui a uma interioridade emotiva e de perplexidade apenas, amparada na voz do outro, mas aqui já se desdobra uma interatividade de ordem mais ampla entre o texto e diversos receptores, simultaneamente (YUNES, 2009, p. 76).

A influência desses mediadores e minha paixão por leitura e literatura conduziram-me a escolher o curso e a profissão. Seria professora de Língua Portuguesa. Assim, passei no vestibular para Letras Vernáculas, na UEFS. No início da graduação, vivenciei uma experiência marcante. No primeiro semestre, meu professor de matemática indicou-me *Cem*

Anos de Solidão como atividade de pesquisa. Após leitura, os múltiplos personagens foram relacionados aos cálculos ensinados por ele. Foi muito peculiar e especialmente significativo.

Alguns professores eram leitores de literatura e comentavam suas leituras em sala ou nos corredores. Li *Retrato de artista quando jovem*, de James Joyce, por indicação de um professor de filosofia. Por motivação, li *O mundo de Sofia* e outros. Essas indicações alargaram meu repertório e curiosidade para outros universos de leitura.

A biblioteca universitária também foi um mediador institucional importantíssimo para meu letramento literário. Passeava pelas instantes a procura de livros, histórias interessantes. Descobri, “fuçando” as estantes, *O ensaio sobre a cegueira* e o fantástico escritor José Saramago. Além de *As cartas portuguesas*, da Sórora Mariana Alcoforado, as obras de Jorge Amado, Luís Fernando Veríssimo, Drummond, entre tantos outros.

Amigos também foram mediadores importantes. Ganhei de uma amiga *Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres*, de Clarice Lispector, e não consegui mais viver sem a sua escrita emblemática, envolvente. Também como poemas encaminhados por enamorados, livros de poesias, de contos e outros gêneros. Conversar sobre essas leituras configuravam eventos de letramento não acadêmicos e de grande motivação para novas descobertas. E os espaços ajudavam para isso: lanchonetes, embaixo de árvores, nas salas de diretórios acadêmicos, ponto de ônibus, dentro de ônibus etc. Eram locais propícios para trocas e ampliação do meu repertório leitor. Como afirma Darnton (1992, p. 212), “o ‘onde’ da leitura é mais importante do que se poderia pensar”, pois indica muito sobre a natureza da experiência do leitor, de suas práticas culturais de leitura.

Já formada e lecionando na rede pública, buscava proporcionar situações e motivação para o ensino adequado do texto literário. Meus alunos gostavam das atividades propostas e se envolviam com a literatura e a arte. Muitos alunos liam os livros indicados e outros escolhidos por eles. Conseguia integrar às aulas as muitas linguagens possíveis para a disseminação do gosto pela leitura e, em especial, do texto literário na contemporaneidade. Percebia que muitos dos discentes continuavam a buscar novos livros na sala de leitura do colégio, em bibliotecas, e muitos livros do meu acervo participaram desse processo.

Imersa na profissão, percebia entre os colegas certo distanciamento do texto literário em suas vidas e, conseqüentemente, no trabalho, na sala de aula. Quando meus alunos apresentavam trabalhos envolvendo literatura, ou quando eu propunha projetos que envolvesse o texto literário, a descrença no olhar e a não aceitação das propostas por muitos colegas deixavam-me preocupada e intrigada para entender os motivos que levam um

professor de Língua Portuguesa a se distanciar da literatura ou utilizá-la de forma mecânica.

Tais inquietações sobre leitura, letramento literário e ensino intensificaram-se a partir da minha experiência como orientadora de cursos de formação continuada há sete anos, nos municípios atendidos pela DIREC 02, cursos esses destinados aos docentes do Ensino Fundamental e ofertados pelo MEC e pela SEC/BA para professores da rede pública estadual.

Como orientadora, realizo oficinas direcionadas ao ensino de Língua Portuguesa, como também visito unidades escolares e observo, algumas vezes, as aulas. Nessa conjuntura, de formação continuada, percebo o quanto se difere o tratamento dado à leitura e à literatura pelos professores envolvidos, mesmo que todos sejam graduados em Letras, em processo de formação continuada. O fazer e os contextos os diferem, apesar de os discursos sobre as novas tendências e teorias educacionais serem bastante conhecidos e homogêneos. A relação pessoal com a comunidade, com a escola, com a leitura parece congrega para um trabalho mais ou menos significativo.

Durante um dos cursos de formação continuada orientados por mim, pude vivenciar um modelo de formação vinculado à abordagem autobiográfica. Nessa abordagem, o professor toma conhecimento de si, a partir das suas memórias evocadas nas narrativas, e pode, assim, em um processo de interlocução consigo e com o outro, ressignificar sua trajetória, buscar novos caminhos teóricos ou reafirmar os já utilizados na sua prática pedagógica.

Segundo Nóvoa (1988 *apud* MORAES, 2004), a utilização das histórias de vida ou do método (auto)biográfico está vinculado a uma nova linha de estudos e pesquisas que tem favorecido a busca de um novo ramo do conhecimento para a formação inicial e continuada de professores.

Na abordagem autobiográfica, o trabalho de reflexão dá-se pela compreensão do sujeito sobre seu percurso formativo, suas escolhas, traumas, saberes, construções e desconstruções pessoais e profissionais. Para tal, o professor orientador utiliza dispositivos de reflexão como os diários, relatos, memoriais etc. No caso apresentado, foram utilizadas histórias de leitura. Essa experiência despertou-me para a temática da constituição do percurso de letramento literário dos professores, por perceber o quão significativo foi para o grupo e para a mediadora o processo de rememorar, refletir sua trajetória literária, os eventos marcantes e, sobretudo, a importância dos mediadores na introdução da literatura em suas vidas ou a falta desses mediadores para o desenvolvimento de uma cultura literária, especialmente, em lugares de difícil acesso do impresso, como nas zonas rurais. Além de

propiciar uma análise dos conceitos de leitura, literatura, ensino, mediação subjacente a cada prática pedagógica, muitos professores, assim como eu, conseguiram compreender melhor a sua formação enquanto leitores e profissionais da educação.

As pesquisadoras Guedes-Pinto, Gomes e Silva (2008) nos fazem pensar sobre o processo de lembrar como uma forma de reconstrução do significado das experiências vividas, porque “a maneira pela qual lembramos nosso passado se dá a partir do que somos hoje, do repertório que construímos ao longo de nossas vidas” (p.21). Dessa maneira, ao lembrar, os sujeitos criam possibilidades de mudança daquilo que os incomodava e reelaboram seu futuro.

A partir dessas inquietações no plano pessoal e profissional, em busca de respostas, adentrei o Mestrado em Educação, especificamente na linha Filosofia, Linguagem e Práxis Pedagógica, com a intenção de pesquisar o percurso de letramento literário dos professores de Língua Portuguesa do Colégio Estadual Dacilda Rios de Oliveira, situado em uma comunidade rural (Barreiros, distrito de Riachão do Jacuípe, na Bahia), e as implicações das ações de mediadores sociais nos eventos e práticas de leitura literária vivenciadas, para melhor entender a atual relação deles com a literatura e, conseqüentemente, em sala de aula.

Tal unidade escolar possui situação funcional peculiar⁸. Dos quinze professores que compõem seu quadro docente, quatorze são graduados em Letras pela UNEB, *campus* de Conceição do Coité, e apenas uma professora formada em Educação Física pela UEFS. As disciplinas de outras áreas, portanto, são lecionadas por professores da área de Letras. Possui, dessa maneira, a característica marcante de conseguir manter, em seu quadro profissional, professores oriundos da comunidade. Apresenta, então, o perfil de uma comunidade de leitores com características socioeconômicas e culturais específicas.

Segundo Cavallo e Chartier (1998, p.7), “uma história sólida da leitura e dos leitores deve, portanto, ser a da historicidade dos modos de utilização, de compreensão e de apropriação de textos”. Dessa forma, uma das possibilidades de entendimento sobre o percurso de apropriação da literatura pelos professores colaboradores é pela utilização das narrativas orais, das suas memórias de leitura literária. Por meio das narrativas, chegamos, então, ao “mundo do leitor” e das “comunidades de interpretação”, as quais fazem parte e compartilham “em sua relação com o escrito, um mesmo conjunto de competências, de usos, de códigos, de interesses” (CAVALLO E CHARTIER, 1998). Conseguimos, então, conhecer

⁸ Na seção *Pela estrada a fora: caminhos percorridos*, detalhamos melhor a escolha e os pormenores da unidade escolar.

no universo singular da narrativa o plural das experiências do grupo, foco importante para os estudos do letramento e da história cultural de leitura.

Consideramos, dessa forma, a narrativa uma das possibilidades de entendimento sobre o percurso de apropriação da literatura pelos professores, das suas memórias de leitura. O ato de lembrar é um “meio de explorar os significados subjetivos da experiência vivida e a natureza da memória coletiva e individual” (THOMSON, FRISCH, HAMILTON, 2006, p.67).

Assim, para um melhor entendimento sobre a questão, a pesquisa aqui apresentada é qualitativa, de perspectiva multirreferencial, com utilização de metodologia da História Oral de abordagem da História Oral de Vida, por entender que essa abordagem tem permitido uma escuta mais apurada das narrativas orais de professores sobre aspectos de sua construção leitora. Foram gravadas, em áudio, entrevistas com quatro professoras colaboradoras de Língua Portuguesa, efetivas na unidade escolar citada, as quais são, nesta pesquisa, identificadas pelos primeiros nomes das seguintes autoras da Literatura: Ruth Rocha, Raquel de Queirós, Cecília Meireles e Clarice Lispector⁹. Também foram utilizados para análise o diário de campo e outros documentos necessários a melhores esclarecimentos sobre o narrado. Para nortear a pesquisa em busca desse entendimento, visamos às seguintes questões: o que podem revelar as narrativas dos professores de Língua Portuguesa sobre a influência dos mediadores sociais no seu percurso de letramento literário? Qual a relação atual desses professores com a literatura?

Buscamos, a partir das memórias evocadas nas narrativas, analisar como as ações de mediadores sociais institucionais e, em especial, os pessoais (professores, familiares, amigos, bibliotecários) contribuíram para a formação literária de professores de Língua Portuguesa do distrito rural de Barreiros, município de Riachão do Jacuípe, Bahia e a influência dessas práticas de letramento literário na relação estabelecida pelas docentes com a Literatura na vida e na prática pedagógica.

O estudo, então, encontra-se dividido em seis seções. A primeira, *Introdução*, é esta aqui delineada. Na segunda, intitulada *Mediadores de leitura: ponte para a experiência literária*, apresentamos os fundamentos teóricos sobre o que consideramos mediadores sociais de leitura institucionais e pessoais, experiência de leitura literária, além de considerações sobre as políticas públicas de formação de leitores e de mediadores. Assumindo “a

⁹ Detalhamos as informações sobre as professoras colaboradoras na subseção *Entrevistas com as colaboradoras: quem são as coras coralinas?*, na seção *Caminhos metodológicos*.

possibilidade de ariscar”¹⁰, incluímos duas categorias de análise, as quais foram intituladas: *A biblioteca mesmo era da minha casa: a importância desse mediador institucional na formação literária*; e *Lembranças mais válidas de leituras, de pequenina: os mediadores das primeiras experiências literárias*.

Na terceira seção, denominada *Do letramento ao letramento literário: caminhos teóricos*, abordamos os meandros teóricos dos estudos do letramento desde a origem do termo até os recentes estudos sobre multiletramentos e letramentos críticos, para, assim, apresentar o conceito e os fundamentos do letramento literário como prática social e pessoal de apropriação dos sentidos do texto literário, além da discussão sobre conceito de Literatura, fases e entraves para uma efetiva educação literária.

Na quarta seção, *Caminhos metodológicos*, apresentamos os princípios teóricos metodológicos elencados para a pesquisa de forma a apreender o caminho histórico e o impacto no meio acadêmico advindo da utilização da pesquisa qualitativa de abordagem em História Oral para compreensão dos fenômenos sociais, em especial na área educacional, além dos caminhos procedimentais traçados e vivenciados no percurso. Afinal, como afirmou Cora Coralina, “o que vale na vida não é o ponto de partida e, sim, a caminhada. Caminhando e semeando, no fim, terás o que colher”.

A partir dos fundamentos e características postas acerca do letramento literário, além dos já discutidos sobre mediadores sociais de leitura e a contribuição de outros aportes teóricos, apresentamos a segunda parte da análise das narrativas na seção *Tecendo percursos: mediadores e práticas de letramento literário em outras fases de formação literária*. Toda a análise partiu do princípio de que “não há mentiras na narrativa nem mentirosos. Pelo contrário, as versões dos fatos, legítimas ou não, são o que interessa. Ou pergunta-se – a vida social é feita só de verdades e fatos objetivos, comprováveis?” (MEIHY E HOLANDA, 2007, p. 124).

Finalizando a jornada, nas *Considerações ou Passos Finais*, reiteramos os objetivos e achados da pesquisa. Além de pontuarmos algumas questões acerca da formação de professores e da necessidade de referendar o mediador social de leitura como personagem de importância na formação do leitor. Por fim, elencamos as referências bibliográficas e os apêndices.

¹⁰ Do poema “Todo risco”, de Damário da Cruz.

2 MEDIADOR DE LEITURA: PONTE PARA A EXPERIÊNCIA LITERÁRIA

Ele continuou a ler e nós a escutar. Levou algum tempo para parar, mas quando ergueu os olhos, nós estávamos paralisados pelo silêncio. O fluxo de palavras tinha terminado. Vagarosamente, voltamos aos nossos corpos e as nossas vidas. (LLOYD JONES, *O Sr. Pip* apud CADEMARTORI, 2009, P.17)

Nesta presente seção, apresentamos a definição do termo “mediador social institucional e pessoal”, como também a relação e importância do mediador para a experiência literária por nós defendida. Optamos por imbricar às questões teóricas os dados revelados e analisados nas narrativas das professoras para, assim, compreendermos, mais claramente, como esses mediadores participaram da formação leitora, especialmente literária, das docentes na infância, como também os significados atribuídos à biblioteca em seus percursos de leitura¹¹. Salientamos, todavia, que esta seção não encerra a análise das narrativas, a qual será ampliada na seção *Tecendo percursos: mediadores e práticas de letramento literário em outras fases de formação literária*.

Pela pertinência e importância do mediador no contexto das práticas de leitura na contemporaneidade, são apresentadas informações sobre as Políticas Públicas de Formação de Mediadores, advindas após a promulgação da Lei 10.753, chamada de Lei do Livro, em 30 de outubro de 2003, e do PNLL, além de informações sobre o PELL-BA, instituído em 28 de outubro de 2011.

Compreendemos a leitura como prática histórica, social, cultural que abrange, portanto, maneiras de ler compartilhadas e individuais, em que os sentidos do texto são constituídos socialmente e dialogicamente, ou seja, pela interação pessoal e verbal. Por isso, apresentamos algumas perspectivas existentes sobre o ato de ler e de níveis de leitura que configuram a experiência provinda da leitura, em especial, a do texto literário na interface social, sem desconsiderar a individualidade do leitor, questões essas priorizadas na pesquisa.

Entendemos que o percurso de letramento literário depende muito das experiências vivenciadas pelo leitor, por intermédio de mediadores de leitura, em suas várias formas e facetas. Dessa maneira, esse processo de interação contribui para o alargamento do itinerário leitor e da atual relação leitor – literatura.

¹¹ Durante esta seção, são apresentadas falas das professoras colaboradoras dessa pesquisa. O contexto e o perfil de cada uma são expostos na seção *Pela estrada a fora: Caminhos metodológicos*, p. 87.

2.1 MEDIADOR DE LEITURA: TECENDO CAMINHOS PARA ENCONTROS E DESENCONTROS COM O TEXTO LITERÁRIO

Etimologicamente a palavra “mediador” deriva do latim *mediator*. O termo “mediador”, então, origina-se de *mediari*, que significa intervir, colocar-se em duas partes, de *medius*, “que está no meio ou entre dois pontos” (CUNHA, 2007, p. 509). Esse termo, entretanto, recobre conceitos diversos a depender do campo de conhecimento. Na área cultural, encontramos o termo mediador cultural, animador cultural e agente de cultura para designar, de forma geral, as pessoas responsáveis por estabelecer a circulação e interação entre as culturas e os sujeitos. Ou seja, pessoas que têm por missão social favorecer o encontro e o diálogo dos diversos mundos inscritos na sociedade por meio da expressão cultural, afinal “cultura e sociedade estão indissociavelmente ligadas” (PIÚBA, 2011, p. 16).

Tratando-se de leitura, o mediador é aquele que medeia, intervém, aproxima o leitor do texto. Em outras palavras, o promotor da relação leitor – objeto – leitura. Também, aquele que pode causar no sujeito o desejo pela colheita produtiva dos sentidos dos textos, descortinar o horizonte do leitor e ajudá-lo a “olhar” a “imensidão do mar”¹² de sensações e significados advindos da linguagem, especialmente a literária.

O mediador torna possível, assim, o acesso ao livro, ao mundo da leitura. Essa figura individual ou institucional permite a verdadeira democratização cultural, apontada por Soares (2004), e o desenvolvimento da humanidade, defendido por Cândido (1995). Sua importância é imensa na vida dos leitores e nos que estão interessados em disseminar uma cultura leitora em todo país.

Os pesquisadores franceses sobre práticas de leitura, Chartier e Hébrard (1995), apresentam a seguinte definição para o que denominam “mediadores sociais da cultura”: são procedimentos ou instâncias promotoras de medidas para formar leitores: igreja, escola, universidade, distribuição de livros pelo governo, por instituições ou pessoas particulares, bibliotecas, pais, professores, irmãos etc. Esses mediadores são importantes na formação do leitor, no processo de apropriação dos textos pelos sujeitos, pois suscitam práticas e modos de ler distintos vinculados ao contexto social do leitor (CHARTIER; HÉBRARD, 1995 *apud* GUEDES-PINTO, 2008, p. 424).

Podem-se considerar, portanto, como mediadores sociais: professores, pais, familiares, amigos, bibliotecários, livreiros, contadores de história, como também, páginas de

¹² Cf. GALEANO, Eduardo. Livro dos abraços. Disponível em: <<http://www.anarquista.net/wp-content/uploads/2013/03/O-Livro-dos-Abra%C3%A7os-Eduardo-Galeano.pdf>> Acesso em 17/01/2014.

distribuição gratuita de livros, *blogs* literários, biblioteca, instituições particulares de disseminação de livros, salas de leitura, procedimentos de incentivo à leitura tais como catálogos de livros, listas para leitura etc, justamente porque “toda pessoa ou instituição que se interpõe entre o leitor e o texto efetua uma ação de mediação”¹³(HAUSER, 1977, p. 591).

Em *Sociología del arte*, Hauser (1997) dedica o quarto capítulo da sua obra à função dos mediadores no acesso, na interferência e na interpretação das obras de arte em geral. Para ele, todos os mediadores (institucionais ou pessoais) abrem caminho do artista ao público e, por isso, são importantes veículos de democratização da arte, contudo, ressalva que também podem exercer uma função “inútil de mediação” (p. 591). Para ele, processos contínuos de interferências, muitas vezes, relacionados a questões de outra ordem não artística, fazem o mediador dificultar ou até mesmo afastar o público da arte mediada.

Aqui, trataremos os mediadores como figuras sociais de promoção de leitura, como preconizado pelos autores Chartier e Hébrad (1995 *apud* GUEDES-PINTO, 2008), por acreditarmos que, “quanto maior for o contato do sujeito com todas essas instâncias de interferência (ou de mediação), tanto maior serão suas chances de se tornar leitor” (AGUIAR, 1996, p. 25), embora saibamos da possibilidade de interferência negativa do mediador no processo de mediação. Para um melhor entendimento da influência dos mediadores sociais no percurso de letramento literário dos professores, consideramos como mediadores institucionais: família, igreja, escola, biblioteca, governo, sindicato, livrarias, ou seja, lugares ou instâncias de acesso ao objeto de desejo – o livro – e como mediadores pessoais: pai, mãe, irmão, avó, avô, tio, primo, professor, bibliotecário, amigo, livreiro, vizinho, todas as pessoas que além de possibilitarem acesso ao livro, influenciam o ato de ler, despertam o interesse e gostos literários. Esses mediadores podem ser considerados, de alguma forma, responsáveis pelos diferentes modos de ler e os significados sociais dos textos inscritos na constituição dos sujeitos leitores, desde tempos remotos na história do livro e da leitura.

Relata Manguel que, no Egito, em 1004, o califa al-Hakim fundou a Dar-al-Ilm, uma enorme Academia, na cidade do Cairo, “doando ao povo sua importante coleção de manuscritos e decretando que ‘todo o mundo pode vir aqui para ler, transcrever e instruir-se’” (MANGUEL, 1999, p. 47). O califa, dessa forma, figura-se como um mediador social de leitura de caráter institucional, promotor de uma ação mais ampla de disseminação da cultura escrita, com o objetivo de “tornar o Cairo [...] a capital da busca artística e da pesquisa

¹³ Tradução nossa. Original: “Toda persona o institución que se inerponga entre la obra de arte y la vivencia artística del receptor efectúa una función útil o inútil de mediación”.

científica [...]” (MANGUEL, 1999, p. 47) por via do acesso ao livro e, conseqüentemente, à leitura.

Chartier (2004, 2009) esclarece-nos que, embora o acesso ao texto impresso fosse difícil e restrito no Antigo Regime, o movimento de ambulantes, párocos, vendedores de livretos da Biblioteca Azul¹⁴, além das práticas de leitura eclesiásticas, acabaram por impulsionar a leitura em seus diversos protocolos. Ou seja, a ação social dos mediadores de leitura proporcionou o acesso aos textos e o desenvolvimento de modos de ler individuais e coletivos característicos das práticas culturais de cada sociedade, assim como, a circulação de textos em vários suportes e com certas especificidades tipográficas, derrubou fronteiras sociais e geográficas, o que pode favorecer a disseminação da leitura nos meios urbanos e rurais.

A ação de mediadores de setores privados também fomenta a circulação do impresso nos dias atuais. Vejamos especificamente o caso da professora colaboradora Cecília, residente em comunidade rural, com acesso limitado a material impresso e virtual, conta-nos que foi por intermédio de uma promoção oferecida por um jornal de grande circulação na Bahia que pôde ler clássicos da Literatura Portuguesa e Brasileira.

Eu li boa parte desses livros [clássicos da literatura], até porque o *Correio*, nesse período, fazia uma promoção, a gente comprava o jornal e comprava esses livros por um valor simbólico. E eu lembro que adquiri essa coleção inteira. Hoje, emprestando, eu devo ter uns oito e eu tinha mais de vinte. (Professora Cecília, 16/09/2013)

Promoções dessa natureza tornam o livro produto mais simples em sua constituição material e, conseqüentemente, mais barato, o que permite uma maior penetração da literatura enquanto bem cultural a um maior número de pessoas com poucos recursos financeiros, seja de forma direta, pela aquisição, ou por meio de rede de sociabilidade, via empréstimos.

A pesquisadora Paulino (2001), em artigo intitulado *Letramento literário: por vielas e alamedas*, discute o impedimento de acesso ao livro causado pela má distribuição da rede editorial às camadas médias e baixas de uma cidade grande como Belo Horizonte. Denuncia a falta de interesse das editoras em vender livros literários de produção mais barata, como as já

¹⁴ O termo “Biblioteca Azul” refere-se a livros baratos, vendidos por ambulantes na França do Antigo Regime. O *corpus* era constituído por todos os gêneros, a todas as épocas, a todas as literaturas, inclusive de origem erudita, contudo passavam por um processo de adaptação tipográfica e por censura, para torná-los legíveis a leitores não familiarizados com o livro, num processo de popularização das formas do objeto livro (CHARTIER, 2004, p. 09).

existentes brochuras em papel jornal, distante das livrarias, em bairros marginalizados. É enfática em dizer que, caso as vendas ocorressem em pequenos comércios como farmácias, mercadinhos, perfumarias etc., permitir-se-ia a “80 milhões de possíveis leitores”, à espera de livros baratos, “vê-los, pegá-los e comprá-los” (PAULINO, 2001 p. 124). Tal fato, por certo, promoveria o letramento literário como direito humano a todos.

A história de leitura é também a história da relação com o outro, por isso, o mediador pessoal é tão importante no processo de apropriação dos textos lidos, seja de forma presencial ou à distância. Pensemos no caso descrito e analisado por Darnton (2009) no século XVIII. O pesquisador realizou análise do processo de leitura de Jean Ranson, um leitor francês “comum”, aficionado pelas ideias de Rousseau; utilizou, para isso, um dossiê de cartas enviadas pelo mesmo ao seu antigo mestre Frédéric-Samuel Ostervald. Este acaba por ser o responsável pelo envio dos livros solicitados pelo seu antigo aluno, como também, pela interlocução sobre família e literatura. Ostervald é a figura do mediador que abastece o desejo do leitor por livros e sacia a necessidade de compartilhamento das descobertas suscitadas pela leitura.

O gesto de partilhar a leitura traduz a relação intersubjetiva inerente aos seres humanos. Essa relação suscita maneiras de ler e de compreensão do lido, pois, em muitos casos, para se apropriar de um texto, faz-se necessário “que a pessoa tenha tido contato com alguém – uma pessoa próxima para quem os livros são familiares” (PETIT, 2009, p. 48) e de quem possa beneficiar-se de sua maturidade leitora “para construir o sentido e obter o prazer de entender mais e melhor os livros” (COLOMER, 2007, p. 143).

Para Fish (1980 *apud* YUNES, 2009), os textos são socioculturalmente estabelecidos e, por isso, os sentidos construídos pelos leitores são também de ordem cultural, isto é, a interpretação de textos perpassa o “fora do texto”, provindo dos vários núcleos culturais a que pertencem os leitores, e determina características formais aos textos e aos modos de lê-los. No entanto, ao considerarmos a participação do leitor em “comunidades interpretativas”, não devemos entrever que o leitor, dessa maneira, é passivo, mera cópia sociocultural, mas entender que a leitura é um movimento dialógico entre autor, leitor, texto. É preciso perceber que o leitor, em contato com a obra, inventa, desloca, distorce, constrói sentidos, graças a experiências diversas e dos diferentes contextos e singularidades instituídos no processo de interação.

Por isso, o professor Ostervald, no século XVIII, pode ser considerado a figura do mediador que permitiu a Ranson, em um processo de constante interlocução, tornar suas

leituras de Rousseau possíveis, tanto pelo acesso material quanto pelo compartilhamento das produções de sentido, assim como um professor, um amigo, um parente, um *blog* podem realizar a mesma função na contemporaneidade.

A professora Yunes (2009) cita Roland Barthes para comentar sobre a ação do leitor de “lançar a diante” suas leituras, quando essas, em um processo de osmose, acabam por se configurar como extensão do ser-mundo leitor, cheio de sonhos, desejos, incertezas. Nas palavras de Yunes:

Quem toma gosto pela palavra quer ler mais e quer também escrever. Roland Barthes assinalou uma vez que há livros legíveis, que se oferecem à leitura e nela encerram sua contribuição ao nosso prazer e mesmo fruição. Contudo, há livros escrevíveis, que não nos abandonam sem que tenhamos tomado a palavra para lançá-lo mais adiante (YUNES, 2009, p. 66).

Essa necessidade de “tecer a manhã”¹⁵ das leituras realizadas faz parte do processo de formação e constituição do leitor literário desejoso por expressar os significados atribuídos na interação com o lido, utilizando, para isso, vários suportes, como também outras linguagens. Muitos mediadores, ao tecer a manhã de suas leituras, provocam no outro o desejo por ler ou reler determinado texto, por causa da sedução provocada pelas palavras, pela curiosidade ou pela estranheza do comentário produzido.

No livro *Uma história da leitura*, Manguel (1999) relata um pouco sobre sua própria história de leitura, de como aprendeu a ler, e seu caminhar entre livros e descobertas. Descreve seu encontro, na adolescência, com o escritor argentino, já cego, Jorge Luis Borges e a relação profissional estabelecida com ele como seu leitor. Em uma das passagens, narra a importância dos comentários do poeta sobre os livros “lidos com os ouvidos” para o então jovem leitor em formação.

Jamais tive a sensação de apenas cumprir um dever durante minhas leituras para Borges; ao contrário, era como se fosse uma espécie de cativo feliz. Eu ficava fascinado não tanto pelos textos que me fazia descobrir (muitos dos quais acabaram por se tornar meus favoritos também), mas por seus comentários, nos quais havia uma erudição imensa, mas discreta, e que podiam ser muito engraçados, às vezes cruéis, quase sempre indispensáveis. Sentia-me como o único dono de uma edição cuidadosamente anotada, compilada para meu uso exclusivo. Evidentemente, não o era; eu (como muitos outros) era um simples caderno de notas, um *aide-mémoire* de que o

¹⁵ Expressão retirada do poema *Tecendo a manhã*, do poeta João Cabral de Melo Neto. Disponível no link: <<http://www.jornaldepoesia.jor.br/joa02.html>>. A analogia aqui apresentada é realizada pela professora Eliana Yunes no livro *Tecendo um leitor: uma rede de fios cruzados* (2009).

homem cego precisava para reunir ideias. Eu estava mais do que disposto a ser usado (MANGUEL, 1999, p. 32).

O autor relembra a fascinação provocada pelos comentários do escritor cego sobre as leituras de ouvido proferidas pelo então menino. Esses comentários tornavam os livros descobertos pelo jovem Manguel mais significativos graças aos comentários de Jorge Luis Borges do que propriamente pela leitura em si das obras. Isso reafirma a dimensão socializadora da literatura e o sentimento de pertencimento em uma comunidade de leitores desencadeado pelo ato de compartilhar leituras e seus significados. Os comentários do poeta eram as releituras da obra que provocaram novas re(leituras) em Manguel, dos textos lidos e dos textos futuros.

Outra estudiosa da leitura e da formação do leitor, Michéle Petit (2008), em seu livro *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*, demonstra, por meio dos relatos das experiências de leitura de jovens camponeses e filhos de imigrantes moradores nas periferias da França, a influência de mediadores sociais de leitura pessoais, denominados também de “iniciadores aos livros” (p.152) para a formação literária desses adolescentes. Sinaliza, a partir dos depoimentos desses jovens, como “um mediador pode influenciar um destino” e afirma que “o gosto pela leitura não pode surgir da simples proximidade material com os livros. Um conhecimento, um patrimônio cultural, uma biblioteca podem se tornar letra morta se ninguém lhes der vida” (PETIT, 2008, p. 158).

Os “iniciadores aos livros”, indicados pela autora, podem ser: pai, mãe, irmão, avós, filhos, amigos, padrinhos etc. e, especialmente, a figura do professor e do bibliotecário. O professor possui uma função especial enquanto mediador de leitura literária. A escola é a “porta de entrada” ao mundo da leitura para muitas crianças, e a mediação do docente, referência de leitura. Assim, caso as experiências de leitura na escola sejam desagradáveis ou pouco significativas, poderão suscitar afastamento temporário ou definitivo de crianças e jovens da literatura. Erich Schõn, ao estudar as autobiografias de muitos leitores alemães, atestou que “a escola aparece como a instituição com maior responsabilidade pela perda do encanto das leituras de infância” (SCHÕN *apud* PETIT, 2008, p. 160); panorama também encontrado no Brasil.

A biblioteca e a pessoa do bibliotecário também são mediadores importantes para a formação leitora. Contudo, concordamos com Petit (2008) que não é apenas a existência da biblioteca ou da escola “que desperta o gosto por ler, por aprender, imaginar, descobrir. É um professor, um bibliotecário que, levado por sua paixão, transmite-a através de uma relação individual” (p.166). A pesquisadora Vera Teixeira de Aguiar (2006), no artigo *O caminho dos*

livros: da biblioteca à comunidade, tece comentários sobre as lacunas na função do profissional bibliotecário no que tange à formação de sujeitos leitores. Afirma, então, não bastar apenas acervo físico para formação do leitor, e sim “o trabalho do bibliotecário como animador cultural” (AGUIAR, 2006, p. 259). Para que isso ocorra, segundo ela, torna-se imprescindível a um bibliotecário bom conhecimento sobre o acervo, além de uma atitude positiva diante da leitura e dos usuários. Dependerá, assim, da atitude desse profissional, considerado pela autora como “animador cultural”¹⁶ a aproximação ou o afastamento dos leitores usuários dos livros, especificamente dos literários. Por certo, “o grau elevado de interesse do bibliotecário pela leitura mobiliza emocionalmente o jovem e vai ser um fato marcante em suas lembranças de leitura” (AGUIAR, 2006, p. 259), como também a falta desse mediador institucional e pessoal será marcante na lembrança do leitor, como veremos na próxima subseção.

2.2 “A BIBLIOTECA MESMO ERA A DA MINHA CASA”: A IMPORTÂNCIA DESSE MEDIADOR INSTITUCIONAL PARA A FORMAÇÃO LITERÁRIA

Se existe um lugar propício aos desvios e aos encontros inesperados, é a biblioteca – com a condição de que as obras propostas sejam de acesso livre e de que os usuários se beneficiem, em diversos momentos de seu percurso, do acompanhamento de profissionais ou, ao menos, de voluntários formados. (PETIT, 2009, P. 273)

Na pesquisa sobre as experiências dos jovens com a literatura na França, Petit (2008) também discorre sobre a importância desse local e, em especial, desse mediador pessoal, o bibliotecário, no processo de aprendizagem literária. Para muitos jovens entrevistados, a leitura compartilhada ou a indicação de livros realizados por um bibliotecário permitiu-lhes encontrar a magia da linguagem literária, assim como a possibilidade de acesso aos livros “gratuitamente”, pois os familiares não possuíam condições financeiras para comprá-los.

Para as professoras colaboradoras, esse espaço de mediação, na infância, não existiu ou era decorativo. Como não havia bibliotecas, cabia a outros mediadores sociais, tais como família ou amigos, a função de suprir a necessidade das professoras por leitura, como veremos adiante.

¹⁶ O termo “animação cultural” é conceituado como ferramenta pedagógica de intervenção que pode ser utilizada em diferentes contextos sociais. Segundo Melo (2006, p. 67), “cabe ao animador [...] despertar e ampliar, em cada indivíduo, a descoberta subjetiva do prazer enquanto princípio transformador de vida”.

Na escola mesmo não tinha biblioteca, não tinha nada. A biblioteca mesmo era a da minha casa (Professora Clarice, 12/09/2013).

Na época, eu estudava aqui, na escola não tinha biblioteca, a gente não tinha acesso nenhum a livro. Meus pais também não tinham condições de comprar romances. Minha mãe [...] lia os livros de Geografia, de História que ela ainda tinha [livros didáticos]. E eu gostava de ler os livros de História do Brasil. Mas outros livros de literatura a gente não tinha acesso, a não ser o livro didático (Professora Ruth, 18/09/2013).

Tinham uns livros que ficavam na secretaria, porque não havia funcionários específicos para isso que eu me recorde. No primário¹⁷, a gente pegava livros na secretaria, não tinha sala de leitura. No fundamental, inicialmente, também era assim [...] (Professora Cecília, 16/09, 2013).

Que na época o Estado não fornecia livros e ele [o pai] sempre estava lá para dar o estudo (Professora Raquel, 17/09/2013).

Podemos inferir nos relatos das professoras, em especial da professora Raquel, filha de pais com pouca escolarização ou como diz “semianalfabetos”, a figura de um mediador não leitor de literatura. Assim mesmo, com poucos recursos financeiros, seu pai comprava-lhes os livros desejados, mesmo quando não solicitados pela escola, realizava, dessa maneira, uma das funções de uma biblioteca que é promover acesso aos livros, um dos princípios básicos para a formação de leitores. Abreu, incisivamente, destaca que leitores não precisam ser compradores e que deve ser papel do governo, na área específica da leitura, aumentar o número de bibliotecas públicas e ampliar seus acervos (ABREU, 2001)¹⁸, afinal como formar leitores de literatura sem o devido contato com textos literários? Se todo leitor tem o direito de não ler (PENAC, 1993), é imprescindível garantir o direito de acesso ao que se deseja ler (impresso ou não), por isso, a falta de bibliotecas públicas é uma forma de exclusão, de segregação social. Além disso, saber fazer uso dos recursos disponíveis em uma biblioteca é uma forma de letramento que necessita de aprendizagem para ser efetivado, e a escola é o lugar mais propício para essa iniciação.

A pesquisadora Silva (2012), ao investigar o perfil leitor de jovens estudantes do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, em relação à leitura do acervo distribuído pelo PNBE no ano de 2006, especificamente sobre o acesso aos livros, constatou que “o repertório de leitura da maioria dos entrevistados constitui-se quase

¹⁷ O primário referido corresponde, atualmente, ao primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental I.

¹⁸ ABREU, Márcia. *Diferentes formas de ler*. Originalmente apresentado na Mesa-Redonda Práticas de Leituras: história e modalidade, no XVIV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Intercom, Campo Grande, 2001. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/Marcia/marcia.htm>>. Acesso em 12/12/2013.

totalmente pelos exemplares emprestados na biblioteca escolar” (SILVA, 2012, p. 136). Tal constatação referenda a importância desse local, quando assegurado um bom acervo e engendradas boas práticas de mediação, para a formação do sujeito-leitor, em especial de literatura. Para muitas crianças e jovens carentes, o único local de acesso ao livro impresso é a escola, tanto para suas leituras como para a leitura de seus familiares, caso apontado pelas pesquisas de Silva (2012), de Lopes (2006) e percebido no contexto atual da unidade escolar das professoras colaboradoras da pesquisa que originou esta dissertação.

Nas histórias de leitura das colaboradoras, a biblioteca, ausente na infância, é lembrada na universidade como local para “pegar” livros destinados às atividades acadêmicas, distante, portanto, do contato com textos literários de forma livre. Sem ter seu desejo por literatura sustentado por professores ou bibliotecários (não há referência), a biblioteca universitária não era vista nem vivenciada como um espaço para descobertas de achados literários, de leituras imprevistas, desvinculada do letramento escolar. Essa é uma visão restritiva da importância social da biblioteca e indicativo de um período distante da literatura por motivação pessoal, pelo prazer de ler literatura, como podemos compreender nas falas abaixo:

Quando eu estava na faculdade, tinha biblioteca. Agora, lá é assim: passa, mas aquilo [pausa], ler mais o que o professor solicita, né? E você não tem liberdade de escolha (Professora Clarice, 12/09/2013).

E na universidade. Os livros que eu pegava eram mesmo para trabalho, para as leituras indicadas para trabalho mesmo (Professora Ruth, 18/09/2013).

Para as professoras, a faculdade tolhia-lhes a liberdade de escolha literária e, como precisavam dividir seu tempo entre o trabalho e os estudos, não se permitiam leituras não direcionadas às atividades acadêmicas. A biblioteca acaba por ser vista apenas como extensão das obrigações estudantis e não como local de ampliação cultural, de fomentação de bens simbólicos, espaço democrático para leituras de fórum íntimo, em busca de conhecimentos ou de entretenimento.

Dados da pesquisa intitulada *Retratos de Leitura no Brasil*, publicados em 2012¹⁹, revelam que 75% dos entrevistados não frequentam bibliotecas e, dos que frequentam, 71% a consideram “um lugar para estudar”, e 61%, “para pesquisar”. Esses dados indicam a representação social da biblioteca como lugar restrito a um público acadêmico e não como

¹⁹ Cf. link: <http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/dados/anexos/2834_10.pdf>. Acesso em 16/12/2013.

espaço de ampliação cultural, o que reduz sua função social e, conseqüentemente, a inserção de novos usuários, não estudantes.

Essa visão continua latente na vida das professoras, contudo, é possível perceber um movimento, ainda tímido na escola, relacionado a esse importante espaço de formação leitora. Segundo a diretora da unidade escolar²⁰, a biblioteca não funciona a contento, porque não possui funcionários, mas seu acervo é disponibilizado aos alunos pelos professores e funcionários da secretaria. Enfatiza o movimento significativo de empréstimos para alunos como também para a comunidade, especialmente aos ex-alunos do colégio.

Ao comentar sobre como trabalham com a literatura, as professoras colaboradoras pontuam a biblioteca ou a sala de leitura da escola, vivenciadas como ausência, como veículo de promoção da leitura literária na comunidade escolar, fruto das ações de incentivo à leitura do Governo Federal e Estadual.

Vários alunos me deram depoimentos falando: “Ah, pró! Quando a senhora falou daquele livro, me deu curiosidade de saber como era aquilo. Vou ler o livro!” E liam mesmo. Lá na escola, já tinha biblioteca, e eu via que eles iam lá e pegavam os livros e liam (Professora Clarice, 12/09/2013).

Hoje, tem a sala de leitura da escola, que a escola comprou alguns livros, e tem muito livro também que o MEC envia nesses projetos que eles fazem para incentivar a leitura (Professora Clarice, 12/09/2013).

Aí eles pegam para ler, perguntam se tem aqui (na escola), se tem para emprestar e leem (Professora Ruth, 18/09/2013).

A biblioteca da escola é vista, então, como espaço para busca de leituras por prazer e não apenas como lugar destinado às demandas escolares. Esse movimento favorecido pela prática pedagógica das professoras, como será mais bem detalhado no capítulo cinco, promove uma relação positiva dos alunos com esse importante ambiente para a formação leitora, pois os ajuda a vislumbrar a biblioteca como local de pertencimento, de circulação livre, de encontros literários, que perdurará por todas as fases das suas trajetórias de vida.

Ademais, esse movimento é importante, inclusive, quando relacionado à ampliação do itinerário de leitura das próprias professoras, a exemplo da situação exposta no relato da professora Ruth sobre seu contato com o acervo disponível na biblioteca da escola:

Teve uma biblioteca na época quando essa escola era lá o outro prédio. Tinha uma biblioteca. A gente recebia um monte de livros. Ah! Foi até bom lembrar! Lembrei-me da coleção de Jorge Amado que a escola recebeu. Li quase todos dessa coleção (Professora Ruth, 18/09/2013).

²⁰ O contato com a diretora fora realizado via email, com devolutiva em 02/02/2014.

Teve um de Fernando Sabino, porque eu tava querendo indicar para a turma, tem vários aí [na escola] e eu peguei para ler. Mas eu não consegui fazer a indicação ainda porque não terminei de ler. Tem os *Cadernos Negros*²¹, falta só um conto para eu terminar, que é dessa coleção que chegou sobre os estudos da cultura africana [...] (Professora Ruth, 18/09/2013).

Contudo, sendo as leituras destinadas a fins pedagógicos, uma leitura escolar com objetivo maior de planejamento de aulas ou indicação de obras literárias aos alunos, importante para a ampliação do itinerário de leituras, haja vista o cotidiano excessivo de trabalho a que estão imersas, não propicia leituras demandadas pelo desejo de ler literatura. A carga de leituras profissionais assim como o ambiente precário de trabalho acaba por estabelecer as prioridades de leitura, em especial às literárias. Nesse viés, sobra-lhes pouco tempo para atender seus interesses e gostos pessoais, deixando-os em segundo plano, como nos diz a professora Clarice: “Só que, infelizmente, tempo, às vezes é incompatível. É tanto que nas férias o que mais faço é ler”. Ler especialmente o que realmente a interessa. Apesar dessa constatação, acreditamos que as leituras literárias com fins pedagógicos são uma maneira de manter contato com o literário.

No Brasil, segundo indicativos do PNLL, “a rede de bibliotecas no país é reduzida, seja em termos quantitativos, seja em um plano qualitativo”²², e as poucas bibliotecas existentes estão concentradas nos centros urbanos, dessa forma, as comunidades rurais, muitas vezes, só dispõem da biblioteca escolar ou as chamadas “salas de leitura” para obtenção do objeto livro. Quando o local é assegurado, a falta de preparo dos bibliotecários ou dos responsáveis torna-o enfadonho, sem atrativo; pois não há mobilização da leitura do acervo nem movimento de empréstimos, tornando-o “letra morta”. Essa situação foi lembrada por nossas colaboradoras e discutida por Santos (2009)²³ em artigo de apresentação das ações do *Projeto Leituração*²⁴ desenvolvido pelo IAT, que, em busca de mudanças no quadro apresentado, elencou como um dos objetivos o “oferecimento de cursos de capacitação continuada aos professores, bibliotecários ou responsáveis pelas bibliotecas ou salas de

²¹ *Cadernos Negros* é uma série de livros que reúne textos de diversos gêneros, voltados à difusão e ao conhecimento acerca da literatura e cultura negra. Os livros são publicados pela editora Quilombhoje Literatura, disponível em: <<http://www.quilombhoje.com.br/>>. Atualmente, o MEC disponibiliza, via PNBE, diversos livros da coleção para um efetivo trabalho com a literatura afro-brasileira em conformidade com as diretrizes da Lei 10.639/03.

²² Disponível em: <http://www.cerlalc.org/redplanes/secciones/biblioteca/directrices_brasil.pdf>. Acesso em 13/12/2013.

²³ SANTOS, Luciene S. Projeto Leituração: política pública e incentivo à leitura no estado da Bahia. In: COLE, 17, Campinas, 2009.

²⁴ As ações do projeto foram finalizadas em 2010.

leitura” (p.01). Essa falta de contato com uma gama de livros (em sua versão impressa ou digital) e de uma devida mediação pode propiciar “vazios de leitura” de determinados gêneros e dificuldades futuras no entendimento da linguagem literária, o que acarretaria desmotivação e distanciamento da literatura em outras fases da vida.

Embora a biblioteca seja um mediador institucional importante para a disseminação da cultura letrada, por possibilitar o contato com o objeto de desejo livro, principalmente, em comunidades carentes, distantes dos centros de difusão do escrito, a sua existência por si só não é capaz de dar conta da formação de leitores, em especial, literários, como sinalizam Petit (2008, 2009), Aguiar (2006), Santos (2009) e Silva (2012). Faz-se necessário, novamente, salientar a importância da intervenção dos mediadores pessoais – pai, mãe, tio, tia, amigo, vizinho, professora – nesse processo, pois o significado que os livros adquirem na história de vida dos leitores depende da sua trajetória de aprendizagem literária. Nesta, vertem o seu contexto sociocultural e a sua interação com o outro, com a palavra escrita. Essa trajetória será delineada conforme a literatura é apresentada aos leitores, conforme o seu desejo de ler seja realimentado, pois é “o desejo que revela o oco, onde a literatura, da menos prestigiada à mais refinada, fica à espera do leitor para quem” o mediador “pode revelar o caminho” (MUNIZ, 1999, p. 360).

As narrativas das professoras colaboradoras apontam, além dos mediadores familiares, alguns amigos como “iniciadores aos livros” ou realimentadores do desejo de ler literatura em diversas fases, seja pela ação de presenteá-las ou emprestar-lhes livros. A participação em “tertúlias” literárias, isto é, conversas sobre literatura, no ambiente de trabalho e em outros locais, também são lembradas como maneiras de sociabilidade importantes para encontros com textos literários desconhecidos ou esquecidos.

E aí a gente fazia o ciclo do livro. Comprava aqueles livros no Círculo do Livro²⁵. [...] A gente lia, uma passava para outra, cada uma comprava e fazíamos um rodízio de livros. Nessa época, eu li muito [...], foi a época que eu mais li (Professora Ruth, 18/09/2013).

Ela era a minha colega da quinta ao terceiro ano do Ensino Médio. Sempre que tinha um livro, ela dizia: “– Esse livro é bom!” Então, me emprestava ou dava para mim (Professora Raquel, 17/09/2013).

²⁵ “**Círculo do Livro** foi uma editora brasileira estabelecida em março de 1973, através de um acordo firmado entre o Grupo Abril e a editora alemã Bertelsmann. Vendia livros por um ‘sistema de clube’, onde a pessoa era indicada por algum sócio e, a partir disso, recebia uma revista quinzenal com dezenas de títulos a ser escolhidos. O novo sócio teria, então, a obrigação de comprar ao menos um livro no período”. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/C%C3%ADrculo_do_Livro>. Acessado em 16/12/2013.

Esses mediadores foram importantes para a formação leitora das professoras, por propiciar, por meio de uma rede de sociabilidades, a circulação e a apropriação dos textos, principalmente, em uma comunidade rural, sem bibliotecas. Entretanto, a prática de empréstimos de livros entre amigos não é específica de comunidades rurais como demonstrados da pesquisa *Retratos de Leitura no Brasil*, 2012. Dos leitores entrevistados, 38% sinalizaram que obtiveram acesso a livros por meio de empréstimos de amigos e parentes, e 70% do total de entrevistados afirmaram já ter emprestado livros para outras pessoas. Também não é uma prática atual como nos apontam os estudos de Chartier (2004).

Esse autor relata a importância das redes de sociabilidade para o acesso a livros na França do Antigo Império. Mesmo com a existência de bibliotecas particulares e públicas, como de algumas livrarias, o empréstimo de livros entre amigos era comum, o que gerou ampliação de leituras e trocas significativas de saberes entre leitores que comungavam de interesses comuns. Nesse processo de trocas, como também na experiência de tertúlias, muitos leitores acabavam, por intermédio de um mediador, descortinando novos sentidos para textos lidos e relidos.

Uma das experiências com redes de sociabilidade foi descrita pela professora Clarice, ao se lembrar, com muito carinho, de um amigo de trabalho que a fez repensar sua visão sobre literatura e ampliar sua sensibilidade. Ela faz referência a esse amigo em várias passagens da sua história de leitura.

E aqui [na comunidade] quem, na verdade, me incentivou [...] a ler, depois que eu concluí o curso [de Letras], depois de adulta, foi um amigo meu. Ele recitava poemas de Fernando Pessoa de um jeito tão lindo. Aí eu comecei a pensar: meu Deus, literatura é tão emocionante [...] (Professora Clarice, 12/09/2013).

Sem querer, do jeito que ele falava para mim da literatura, como recitava poemas, contava trechos de romances, aí me dava vontade de ler aqueles livros (Professora Clarice, 12/09/2013).

E acho que me marcou muito esse amigo meu também, que eu conheci já depois que eu concluí a faculdade. Antes, inclusive, nem ligava em livros de Clarice Lispector. Foi ele quem começou a me falar dela [...] Aí, já comecei a ler a obra dela quase toda e eu amei. Acho perfeita (Professora Clarice, 12/09/2013).

O amigo da professora Clarice consegue reaproximá-la da experiência literária ao expor suas próprias experiências em um movimento de encantamento e reflexão. Ele a provoca, de forma não premeditada, a refletir sobre sua representação sobre literatura e a

move a reavaliar suas próprias experiências, realimentando, dessa forma, o seu desejo de ler literatura, por certo tempo adormecido. Ele é o exemplo de mediador definido pela professora Yunes (2011) como ponte. Segundo ela, os mediadores de leitura fazem as apresentações, promovem a aproximação do que estava distante e/ou desconhecido de uma forma transparente. Eles expõem suas experiências de leitura e, com isso, subsidiam a busca do outro por suas próprias experiências, são, portanto, “como pontes, não criam barreiras nem um compasso na travessia de mão dupla” (Yunes, 2011, p. 30), que é a leitura literária.

A autora define a experiência de leitura como uma “cicatriz” que marca o leitor. Assim, explícita, a partir das ideias de Walter Benjamim, sobre a diferença entre vivência e experiência. A primeira resultaria do saber sobre um acontecimento testemunhado que fica registrado na memória, mas não no ser. Já a segunda implicaria no conhecimento, na interiorização do experienciado de tal maneira que esse passa a fazer parte da constituição da pessoa. Já para Larrosa (1998), a experiência da leitura é como formação, transformação, acontecimento que nos atravessa em fração de instante. De forma poética, expressa:

Ocorre uma espécie de intimidade entre você e o que é lido: não há distância, tampouco defesa. Não há exterior ou interior. Não há diferença entre você e o que ler. Dura somente um instante. Subitamente, ocorre uma espécie de ordem, uma espécie de certeza. É um momento tranquilo e alegre, egocêntrico. É um sentimento misto de plenitude e inocência (LARROSA, 1998, p. 02)²⁶.

Mas, para que a experiência literária sinalizada por Yunes (2011) e descrita por Larrosa (1998) possa ocorrer, faz-se necessário encontrá-la por meio da leitura, porque ninguém nasce leitor; torna-se leitor, a partir dos itinerários de leitura construídos no seu caminhar. Nesse ínterim, os mediadores são a ponte entre leitor e experiência literária.

Para tornar-se um leitor de literatura, demanda longo tempo, diferentes fases e nem sempre uma fase leva a outra. A condução dessas fases dependerá das experiências que o leitor tiver com o texto literário em cada uma delas. E o papel de mediador é fundamental para o processo de aprendizagem literária, em todas as fases e, em especial, na dos primeiros contatos com a literatura, como veremos a seguir.

²⁶ Tradução nossa para “*Se da entonces una especie de intimidad entre tu y lo que has leído: no hay distancia, tampoco defensa. No hay exterior ni interior. No hay diferencia entre tu lo que lees. Dura sólo un instante. Subitamente se da una especie de orden, una especie de claridad. Es un instante callado y gozoso, ensismismado. Es una sensación mezcla de plenitud e inocência*” (LARROSA, 1998, p.02).

2.3 “LEMBRANÇAS MAIS VÁLIDAS DE LEITURAS, DE PEQUENINA”: OS MEDIADORES DAS PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS LITERÁRIAS

Quem era Peter Pan? Ninguém do sítio sabia, nem a própria Dona Benta, a velha mais sabida de quantas há. Para satisfazer a curiosidade geral, Dona Benta encomendou e leu um livro (em inglês). Foi assim que ela pôde contar as aventuras do menino que não queria crescer, morador da Terra do Nunca (Monteiro Lobato, *Peter Pan*).

Quando ativamos nossas memórias de infância, os primeiros contatos com o mundo da narrativa estão geralmente associados à família. É nessa instituição que as crianças aprendem os primeiros significados sociais da leitura e da escrita e, algumas vezes, compartilham experiências com o literário oral ou escrito.

O escritor João Ubaldo Ribeiro, no texto *Memória de livros*, na obra *Um brasileiro em Berlim*, relata suas primeiras experiências de leitura, durante sua infância, na cidade de Aracaju. Descreve a relação obsecada que todos da família tinham pelos livros e como o pai e os avós foram mediadores importantes para sua trajetória, para sua paixão por livros e pela leitura. Assim, finaliza o texto:

Quando tenho saudades da infância, as saudades são daquele universo que nunca volta, dos meus olhos de criança vendo tanto que entonteciam, dos cheiros dos livros velhos, da navegação infinita pela palavra, de meu pai, de meus avós, do velho casarão mágico de Aracaju (RIBEIRO, 1995, p. 137).

Muitas famílias oriundas de cultura oral ou com dificuldades econômicas não conseguem realizar a mediação do texto escrito através da leitura – como faziam os pais e avós de João Ubaldo Ribeiro, leitores vorazes, e também D. Benta, personagem criada por Monteiro Lobato para representar a voz afetiva que lê para as crianças e as transporta para os mundos mágicos dos livros de literatura –, mas podem ser consideradas mediadoras sociais de leitura, por iniciar seus filhos no mundo das narrativas, por meio da contação de histórias de memória, como a personagem Tia Nastácia do Sítio do Picapau Amarelo, como também por promover acesso ao objeto livro, comprando-o quando possível. Nas histórias de leitura das professoras, oriundas de uma comunidade rural, são muito significativas as experiências, na infância, desses momentos realizados por familiares – pais e avós:

A primeira lembrança que eu tenho de leitura foi de minha mãe. Antes de eu entrar na escola, minha mãe lia histórias para mim. Lia não, contava de

memória histórias. Depois, acho que de tanto contar e perceber que eu sabia todas, ela comprou um livro para mim (Professora Ruth, 18/09/2013).

Os avós da gente, os parentes mais velhos contavam histórias. Eu cansava de, à noite, todos os dias [...], final da tarde, a gente sentava num banco, na frente da casa de meu avô [...], e meu a avô e minha avó faziam isso, era sagrado. [...] Minha avó brincava. Brincavam e contavam histórias ou então falavam alguma coisa para gente que era como exemplo de vida! [...] Talvez seja isso que falta na vida e no mundo dos alunos (Professora Cecília, 16/09/2013).

[...] Quando eu era criança, não houve ninguém que me influenciasse diretamente a ler, nem mesmo costumava ouvir contação de histórias, isso não era comum. Lembro-me apenas de uma história da *Menina dos brincos de ouro*²⁷ que meu avô paterno contava. Eu gostava muito de ouvir, ele fazia os gestos como se fosse a menina, cantava músicas [...] (Professora Clarice, 12/09/2013).

A contação de histórias da literatura oral é uma prática cultural preservada em muitas comunidades rurais, no Brasil e, especialmente, na Bahia (BESNOSIK, 2002). É uma forma de introdução das crianças ao mundo das narrativas ficcionais pela voz de um mediador/narrador afetivo, que projeta em sua fala suas vivências, experiências, cultura e pode, dessa maneira, além de preservar a tradição oral, apresentar ao ouvinte a narrativa como arte de amor, de pertencimento, de emoção, de prazer, de interação como descritos pelas professoras, quando se lembraram dos momentos de audição das histórias contadas pelos seus avós durante a infância. Consideramos um indício de letramento literário, por caracterizar um momento de interlocução, portanto, de uma experiência com o literário em sua vertente oral, uma situação social de produção enunciativa (lugar de enunciação, com interlocutores, temas, finalidades), em que a materialização do texto é constituída na fala.

Essas lembranças “de pequenininha(s)” das professoras estão revestidas de emoção e saudades. Indicam momentos de afetividade, pertencimento e diálogo familiar proporcionado pela literatura oral, significativos na iniciação literária delas. Esses momentos não são percebidos na vida dos alunos da professora Cecília – quando esta nos disse: “Talvez seja isso que falta na vida e no mundo dos alunos!” – e são pouco vivenciados pela professora Clarice, mais nova das entrevistadas. Essa falta sinalizada pelas professoras pode indicar o desaparecimento, na comunidade, desse narrador que conta situações e experiências de sua própria história de vida e cultura, de um narrador que conhece as tradições de sua comunidade e faz questão de contá-las aos mais jovens. Esse narrador local nos remete à figura do

²⁷ Conto do folclore brasileiro. Também encontrado na África e em Portugal.

“camponês sedentário”, de Benjamim (1985). O autor difere dois estilos de narradores: o que conta suas histórias das experiências de viagens, configurado como “marinheiro comerciante”; e o outro que retira seu repertório das tradições do seu local de origem e é denominado “camponês sedentário”. Tanto um quanto o outro são mestres artesãos da arte de narrar, porque possuem como fonte “a experiência que passa de pessoa a pessoa” (p. 02) e que, para o autor, “está em vias de extinção” na história da civilização. Mas será que, nessa comunidade, os mais velhos não contam mais histórias ou os jovens não estão mais interessados em ouvi-las? As famílias asseguram o lugar e o tempo para o diálogo, para a escuta sensível, para o ouvir e falar das crianças e jovens na comunidade? São algumas questões não possíveis de respostas na pesquisa, mas merecedoras de atenção e reflexão.

As memórias de infância dos primeiros contatos com a narrativa recobrem também experiências das leituras feitas “com os ouvidos”²⁸, geralmente introduzidas por parentes próximos ou primeiros professores. Segundo Yunes (2009), essa prática social é “um fator determinante de iniciação prazerosa no contato com os livros” (p. 74), por envolver, entre os interlocutores, o estabelecimento de laços afetivos e maior liberdade imaginativa, conduzida pelas vozes intrínsecas ao ato de ler em voz alta: a voz do mediador e as vozes do texto literário. Essas vozes farão parte do mundo subjetivo do leitor, do acervo de vivências literárias que o ajudarão a ler a partir da associação com o “repertório que ‘escutou com seus olhos’ anteriormente” (YUNES, 2009, p.82).

A professora Ruth descreve esse momento da escuta do texto literário como um evento de letramento literário anterior à sua alfabetização e que a motivou a ler. Também, salientamos a importância dada por ela em relação à maneira de ler da mediadora, uma forma diferente, mais teatral, talvez mais pedagógica. Ao rememorar a cena, e especialmente, marcar a diferença das leituras realizadas pelos mediadores, a lembrança do passado insere-se no presente da profissional como ato reflexivo sobre o significado da leitura em voz alta.

Tinha uma tia que lia para mim essas histórias [fábulas]. Ela tinha uma maneira tão assim teatral, pedagógica, interessante de ler. Ela interpretava as personagens. E tinha umas histórias que eu preferia, aí eu pedia sempre para ela ler uma história. Quando outra pessoa lia para mim, eu já achava diferente, que não era a mesma coisa! Eu sempre pedia para ela ler. Depois que eu comecei a ler, eu já li esse livro sozinha (Professora Ruth, 18/09/2013).

²⁸ Expressão do escritor Eduardo Galeano, no texto *Função do leitor*, no *Livro dos abraços*, e citado pela professora Eliana Yunes (2009).

A prática de leitura em voz alta foi marca das sociedades dos séculos XIII a XVIII, período em que a alfabetização era rara, e o livro, propriedade de poucos. Por isso, para muitos, a única maneira de contato com a cultura escrita era por intermédio da leitura compartilhada realizada por mediadores. Essas leituras ocorriam no seio da família, como também, em locais públicos e eram realizadas com o intuito de entretenimento ou de instrução (MANGUEL, 1999; CHARTIER, 2004). Esse evento de letramento, por sua importância na formação leitora, atualmente, é revisitado e fomentado nas instituições escolares e em projetos de disseminação da leitura em todo o mundo.

No Brasil, ONGs e os governos, a partir das ações do PNLL, promovem cursos de formação de mediadores profissionais de leitura que atuam em bibliotecas públicas, em escolas, em comunidades carentes, promovendo, por meio de atividades de leituras compartilhadas e socialização dos livros, a democratização da leitura. Na escola, os círculos de leitura, as rodas de leitura ou clubes de leitura têm como propósito ir além do momento de recepção emotiva, importante para a apropriação da arte literária, mas também objetivam a aprendizagem sobre a linguagem no seu contexto literário, os significados atribuídos e as intertextualidades em um movimento de interação que envolva o prazer de ler e o desenvolvimento de uma cultura literária, de um repertório que abarque tanto os textos da comunidade de leitores a que pertencem, como também dos chamados clássicos da literatura (COLOMER, 2007; YUNES, 2009; PAULINO e COSSON, 2009; COSSON, 2011).

Nas memórias de infância das professoras colaboradoras, o momento das leituras “solidárias”, como diz Yunes (2009), está vinculado à família e aos amigos e não às práticas escolares vivenciadas. A leitura, na escola, era direcionada à decodificação oral do escrito e à realização de atividades mecânicas indicadas nos livros didáticos, sem contato com livros de literatura, como relatado pelas professoras:

No tempo de escola, a leitura, que eu me lembro, é que eu fazia na sala de aula, era aquela sabatina, que a professora fazia sabatina de leitura. A gente tinha o livro de Português [...] você tinha que ler determinado parágrafo para estudar em casa. Isso foi da primeira à quarta série²⁹ (Professora Ruth, 18/09/2013).

Eu fui alfabetizada na escola mesmo. Só que só tinha o livro de Português. Aquela coisa que o professor pedia para fazer a leitura na sala e depois respondia aquelas questões que o livro trazia. Na escola, não tinha biblioteca, não tinha nada (Professora Clarice, 16/09/2013).

²⁹ Atualmente, primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental I.

A prática de leitura descrita pelas professoras demonstra um ensino sem preocupação com a construção de sentidos nem com contato com livros de literatura, uma mediação que não desenvolvia protocolos de leituras individuais e compartilhadas, importantes para o desenvolvimento do gosto pela literatura nas crianças.

Embora sem acesso devido à literatura no ambiente escolar, as professoras colaboradoras puderam manter contato com textos literários destinados ao público infantil através das ações e iniciativas de outros mediadores sociais, tais como mãe, pai, tia, que compravam ou lhes emprestavam livros. Esses mediadores fazem parte das “memórias de felicidade clandestina” das professoras, em uma alusão tanto às memórias de infância quanto, pedimos licença aos críticos para realizar essa relação específica, ao ato da mãe da menina gorda e ruiva do conto de Clarice Lispector, *Felicidade clandestina*, que, pela ação do empréstimo, proporcionou um prazer intenso à narradora, por ter podido possuir o livro tão desejado por tempo indeterminado. A professora Clarice lembra-se da emoção que sentiu ao ganhar seu primeiro livro de presente de um amigo de seus pais.

Euforia e felicidade foram emoções que senti quando ganhei o meu primeiro livro, chamava-se *Galo Pirimpim*, guardo-o até hoje. Quem me deu foi um amigo de meus pais. Era mais um livro que eu ia ler, mais tinha um sabor melhor, porque era MEU, eu ia guardá-lo onde quisesse, poderia emprestá-lo a qualquer amigo ou amiga e isso não poderia fazer com os livros de minha mãe (Professora Clarice, 12/09/2013).

Essa passagem da narrativa da professora Clarice nos faz refletir acerca da célebre frase de Roland Barthes (1973) sobre a leitura como reescrita da obra dentro do texto de nossas vidas. Ela, leitora contumaz das obras de Clarice Lispector, imbrica vida e literatura nesse relato. Percebe-se a influência do conto *Felicidade clandestina* no seu discurso, quando a voz da narradora do conto funde-se à sua própria voz, em um jogo polifônico simbólico de sentidos e significados, por certo não restam dúvidas de que é isso que nos faz a leitura de literatura.

Dos livros presenteados ou emprestados, nessa fase, os mais citados são os do gênero contos de fadas e fábulas, já difundidos como patrimônio cultural, de grande circulação social e, portanto, mais conhecidos, todavia outros gêneros são lembrados, como poemas e, em especial, as histórias em quadrinhos. As professoras lembram a leitura do “universo dos gibis” como mais uma maneira encontrada para continuar a ler e se encantar com a linguagem narrativa.

No primário, no meio do ano, eu pegava logo o livro de Português e ia lendo todos os textos. [...] Na quarta série, também comecei a ler histórias em quadrinhos. Não lia nenhum outro livro que não tivesse figura. Que na época, na minha cabeça, a gente só entenderia o que estava escrito, se tivesse figura. Era o que eu pensava na época (Professora Raquel, 17/09/2013).

Gostava de ler alguns gibis, principalmente sobre Mônica e Cascão. Os que mais lia eram Mônica e Cascão (Professora Cecília, 16/09/2013).

A leitura dos demais livros que ela [a mãe] comprou foram adiadas, porque eu descobri o universo dos gibis. Conhecer Mônica, Magali, Cebolinha e Cascão foi mágico! Um primo meu que morava no Rio de Janeiro descobriu minha paixão pelos gibis e passou a me presentear todo ano com eles (Professora Clarice, 12/09/2013).

As histórias em quadrinhos constituem-se como rico material para a formação leitora das crianças, por desenvolver, através da disposição do texto verbal e não verbal, um processo de atividade linguístico-cognitiva em que se faz necessário articular a palavra escrita à imagem para construir sentido. Como são textos de caráter narrativo, também a ajudam no desenvolvimento da “consciência narrativa” (COLOMER, 2007), que é a identificação e o reconhecimento das características formais de uma narração. Apesar de conquistar o interesse e o gosto de muitos leitores, as histórias em quadrinhos ainda não foram devidamente incorporadas aos textos trabalhados na escola. É como se a escola ainda não vislumbrasse esse gênero como um objeto de leitura possível em sala de aula, desconsiderando, dessa maneira, o percurso de leitura do aluno, seus interesses e desejos.

Os gêneros textuais que integram palavra e imagem são adequados aos interesses das crianças em fase de iniciação da leitura, por possibilitar “a descoberta do sentido mais pela linguagem visual do que pela verbal” (AGUIAR, [s.d.], p. 112)³⁰. A necessidade de textos ilustrados pode perdurar por mais tempo em algumas crianças que possuem pouco contato com a leitura compartilhada de textos mais longos tanto em casa quanto na escola, a exemplo do caso da professora Raquel.

Sem adentrar no mérito da questão sobre o conceito de literatura infantil, pois não é o propósito desta pesquisa, procuramos demonstrar, por meio das lembranças de infância das professoras, que a iniciação literária recobre vários caminhos e possibilidades, muitas vezes, desconsideradas na instituição escolar. No caso delas, o contato com literatura pôde ser vivenciado antes da alfabetização e seguiu sua travessia em mares algumas vezes mansos,

³⁰ Texto disponível no link: <<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40359/1/01d17t08.pdf>>. Acesso em 21/01/2014.

outras vezes, bravios, graças à ação de mediadores sociais de leitura que assumiram o papel da escola e do governo no que tange ao acesso ao livro e à promoção da leitura.

Corroboramos com o que diz Petit (2008, p. 161), ao afirmar que “para transmitir o amor pela leitura, e, acima de tudo, pela leitura de obras literárias, é necessário que se tenha experimentado esse amor”, no entanto, devemos considerar a existência e a importância de mediadores sociais de leitura, em que, mesmo não imbuídos do amor pela literatura, porque lhes fora negado esse direito, realizam uma ação de “interferência ou mediação” (AGUIAR, 1996) promovendo, assim, o necessário contato com o texto literário. Por isso, não podemos negar o legado desses mediadores para a formação das crianças, pois quanto “[...] menos entendidos e competentes em arte forem os sujeitos receptores, tanto maiores e diversas terão que ser as instâncias mediadoras”³¹ (HAUSER, 1977, p. 588).

Por isso, há, na atualidade, uma crescente demanda de cursos, projetos e programas preocupados com a questão da mediação e do mediador de leitura. Instituições públicas como universidades, secretarias de educação e cultura promovem cursos para formação de mediadores sociais, além de promover acesso mais democrático a livros e materiais diversos de leitura. Essa mobilização está relacionada às políticas públicas para formação de leitores no Brasil, as quais se intensificaram a partir da chamada *Lei do Livro*, situação que apontaremos a seguir.

2.4 POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE MEDIADORES: CONSTRUINDO PONTES PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO NO PAÍS

Se soubermos tornar permanentes os quatro eixos do PNLL e tudo que esse Plano envolve e representa, certamente, a questão tão central da mediação da leitura será suficientemente forte para se manter como peça vital na política pública do livro e leitura (José Castilho Marques Neto, *Políticas públicas de leitura e formação de mediadores*).

Monteiro Lobato proferiu “um país se faz com homens e livros”. Hoje, por certo, ele acrescentaria, para enfatizar, a palavra “leitores”. Os livros só são veículo de libertação e também de dominação quando há quem possa lê-los e entendê-los. Por isso, a preocupação da

³¹ Tradução nossa para “[...] *cuanto menos entendidos y competentes em arte lós sujetos receptores, tanto más grandes, diversas e importantes tendrán que ser las mediaciones.*”

sociedade e das Políticas Públicas com a democratização do livro e com a formação de mediadores de leitura.

A promulgação da Lei 10.753, chamada de Lei do Livro³², em 30 de outubro de 2003, pelo então Presidente da República Luís Inácio Lula da Silva, pode ser considerada um marco legal para a possibilidade da democracia cultural “justa, não discriminativa de partilhamento” de bens simbólicos (SOARES, 2004, p. 17).

A partir da promulgação da Lei do Livro, instituiu-se a Política Nacional do Livro por meio do PNLL³³, representado pela união do MinC e do MEC. O Plano apresenta como cerne para o desenvolvimento das ações a biblioteca e a formação dos mediadores, como destacado no texto introdutório:

As diretrizes para uma política pública voltada à *leitura* e ao *livro* no Brasil (e, em particular, à *biblioteca* e à *formação de mediadores*), apresentadas neste Plano, levam em conta o papel de destaque que essas instâncias assumem no desenvolvimento social e da cidadania e nas transformações necessárias da sociedade para a construção de um projeto de nação com uma organização social mais justa. Elas têm por base a necessidade de formar uma sociedade leitora como condição essencial e decisiva para promover a inclusão social de milhões de brasileiros no que diz respeito a bens, serviços e cultura, garantindo-lhes uma vida digna e a estruturação de um país economicamente viável.³⁴

E tem como um dos princípios norteadores o entendimento da importância da leitura literária para a constituição do ser humano. Afirma então:

Entre as muitas possibilidades de textos que podem ser adotados no trabalho com a leitura, a *literatura* merece atenção especial no contexto do Plano, dada a enorme contribuição que pode trazer para uma formação vertical do leitor, consideradas suas três funções essenciais, como tão bem as caracterizou Antonio Candido: a) a capacidade que a literatura tem de atender à nossa imensa necessidade de ficção e fantasia; b) sua natureza essencialmente *formativa*, que afeta o consciente e o inconsciente dos leitores de maneira bastante complexa e dialética, como a própria vida, em oposição ao caráter pedagógico e doutrinador de outros textos; c) seu potencial de oferecer ao leitor um conhecimento profundo do mundo, tal como faz, por outro caminho, a ciência.³⁵

³² Texto completo da lei no link: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.753.htm>. Acessado em 10/04/2013.

³³ “O PNLL é um conjunto de projetos, programas, atividades e eventos na área do livro, leitura, literatura e bibliotecas em desenvolvimento no país, empreendidos pelo Estado (em âmbito federal, estadual e municipal) e pela sociedade. A prioridade do PNLL é transformar a qualidade da capacidade leitora do Brasil e trazer a leitura para o dia a dia do brasileiro”. Disponível em: <<http://www.pnll.gov.br/>>. Acessado em 10/04/2013.

³⁴ Disponível em: <<http://www.pnll.gov.br/>>. Acessado em 10/04/2013.

³⁵ Disponível em: <<http://www.pnll.gov.br/>>. Acessado em 10/04/2013.

O PNLL se estrutura em quatro eixos de ações: 1) democratização do acesso ao livro; 2) fomento à leitura e à formação de mediadores; 3) valorização da leitura e comunicação; e 4) desenvolvimentos da economia do livro. O eixo dois incide sobre os mediadores de leitura por pontuar como prioridade a formação de pessoas capacitadas para essa função. Em parceria com instituições universitárias, promove cursos, seminários e projetos de formação de mediadores em todo território nacional, como o dos Agentes de Leitura, que fora desenvolvido pela professora Eliana Yunes, Cátedra UNESCO de Leitura, PUC/Rio e o PROLER, em atuação em todo país desde 1992.

Na Bahia, articulado às ações do PNLL, em 31 de outubro de 2011, o vice-governador Otto Alencar assinou o Decreto número 13.334, instituindo o PELL/BA. O documento apresenta onze objetivos, oito estratégias e cinquenta e uma ações a ser cumpridas em dez anos (2013-2022).

Art. 2º. O PELL/BA tem por objetivo assegurar a democratização do acesso ao livro, incentivar e valorizar a leitura e fortalecer o desenvolvimento da economia do livro como estímulo à produção intelectual e ao desenvolvimento da economia estadual. (Decreto 13394-11)³⁶.

Após a constituição do Conselho Deliberativo do PELL/BA, foram organizadas reuniões para uma ampla discussão sobre a situação da leitura na Bahia. Dessa mobilização, surgiu o texto de referência³⁷ para consulta pública com os seguintes itens: problemas diagnosticados, objetivos, eixos temáticos, estratégias e ações.

Dos problemas diagnosticados, oito são relacionados à questão da falta de bibliotecas públicas e escolares suficientes para atender a demanda social, ao despreparo dos profissionais bibliotecários e à pouca infraestrutura, como também às dificuldades de acesso ao livro e à necessidade de ampliação de práticas leitoras nas escolas (entre professores e estudantes) e nas famílias.

As ações serão realizadas a partir de três eixos e suas respectivas estratégias: 1) democratização do acesso, considerando os 27 “Territórios de Identidade”³⁸ (fortalecer a rede de bibliotecas, conquistar novos espaços de leitura, ampliar o acesso ao livro e a outras formas de expressão da leitura); 2) valorização da leitura como prática social (fomentar a leitura, formar mediadores de leitura, desenvolver pesquisas e sistemas de informação na área do

³⁶ Disponível em: <<http://governo-ba.jusbrasil.com.br/legislacao/1029750/decreto-13394-11>>. Acessado em 23/12/2013.

³⁷ Texto disponível para consulta pública no portal: <<http://www.cultura.ba.gov.br/2013/04/04/sociedade-civil-contribui-para-a-construcao-do-plano-estadual-do-livro-e-leitura/>>. Acessado em 23/12/2013.

³⁸ O território baiano está dividido em 27 territórios de identidade. Para essa divisão, consideram-se os espaços que indicam identidade de um território: geográfico, econômico, social e cultural.

livro e leitura); 3) desenvolvimento da economia do livro (incrementar a rede produtiva do livro e apoiar a rede criativa do livro). São indicadas 51 ações destinadas a fomentar a leitura em cada canto da Bahia, na zona urbana e rural através do acesso e produção ampla e democrática de bens culturais.

São ações importantes para um futuro mais promissor no que se refere à disseminação da experiência de leitura como um direito do cidadão e um dever dos Governos. Tais programas e projetos enaltecem a importância dos mediadores no processo de apropriação da leitura, em especial, a literária na vida dos leitores e na ampliação do repertório leitor. Como afirma Petit (2008, p. 11), ao relatar as histórias de leitura de jovens moradores de bairros marginalizados, na França, foi “graças a mediações sutis, calorosas e discretas, ao longo do seu percurso, que a leitura começou a fazer parte de sua experiência singular”.

Ao considerarmos o mediador como figura importante entre o leitor e o texto, é fundamental entendermos a leitura como prática social, como um processo de constante interação, uma experiência singular, individual, mas também plural e cultural.

2.5 O ATO DE LER: ENTRELAÇANDO CONCEITOS, ENVOLVENDO OS SENTIDOS.

Ao ir escrevendo este texto, ia “tomando distância” dos diferentes momentos em que o ato de ler se veio dando na minha experiência existencial. Primeiro, a “leitura” do mundo, do pequeno mundo em que me movia; depois, a leitura da palavra que nem sempre, ao longo de minha escolarização, foi a leitura da “palavramundo” (FREIRE, 2003).

Considerada complexa, individual, social, plural, etc, a leitura é assunto de muito interesse e questionamentos em diversas áreas: Linguística, Sociologia, Pedagogia, Psicologia, Análise do Discurso, Estudos Literários, Estudos Culturais e em muitas outras. O campo da leitura expandiu-se em ramificações tantas, impossibilitando, portanto, abarcá-las em apenas um texto. Assim, apresentam-se, aqui, breves contribuições sobre as concepções acerca do fenômeno leitura que dialogam, com o intuito de melhor compreender o objeto pesquisado.

A leitura entendida como prática cultural concebe o ato de ler inserido em um contexto sócio-histórico, cultural e dinâmico, em que “saber ler é outra coisa, que não apenas poder decifrar um único livro, mas mobilizar, com utilidade ou por prazer, as múltiplas riquezas da cultura escrita” (CHARTIER, 1990, p. 151). Para o pesquisador francês, os gestos individuais

são frutos de maneiras singulares e partilhadas de ler, em épocas e lugares distintos, por isso, os sentidos dos textos são historicamente balizados por certos protocolos de leitura inscritos pelos autores ou por formas tipográficas e dispositivos de impressão, contudo, os significados, até de um mesmo texto são diferentes, a depender das leituras “fora das normas, improváveis ou rebeldes” (CHARTIER, 2009, p. 21) dos leitores.

Ainda segundo Chartier (2009), há duas vertentes para traçar uma história de leitura e de suas práticas: analisar o material impresso que impõe maneiras distintas de leitura e de compreensão, advindas da idealização do leitor pelo autor e pelas organizações de distribuição do escrito, mas sem deixar de considerar a outra vertente, que é a existência das histórias de leitura do leitor “comum” e de suas referências (individuais, existenciais, sociais, históricas, culturais) na apropriação dos sentidos atribuídos aos textos.

Essa segunda vertente dos estudos culturais sobre leitura é foco das pesquisas de Darnton (1992, 2009). Através dos registros dos leitores comuns, o autor busca recuperar a história de leitura em diversas épocas e lugares. Para o pesquisador, a leitura não se desenvolveu da mesma maneira, assumiu formas distintas para diferentes grupos e a considera, por isso, uma forma de atribuir significado em cada cultura e não apenas uma habilidade ou competência leitora.

Para Goulemot (2009), a leitura literária é um ato cultural de “produção de sentidos”, por isso não pode ser considerada ingênua, “longe de qualquer referência exterior a ela” (p.107). No processo de produção de sentidos, o leitor e a situação de leitura são considerados o “fora do texto” que, em conjunto, operam a relação de significados dos textos. Essa relação, para ele, define-se por uma fisiologia, uma história e uma biblioteca.

A fisiologia compreende a relação corporal do leitor com o livro, sua postura (sentado, em pé), seus rituais, e atitudes no momento da leitura que indicam a singularidade do leitor, mas também certa imposição do gênero lido que rege atitudes de difícil mensuração.

Já a “história” indica nossa inserção no mundo como seres sociais. É a imbricação de nossa história pessoal e coletiva que forma o “fora do texto”, a cultura inscrita nas maneiras de produção e circulação dos textos em cada época e que “aceitemos ou não, orienta mais nossas leituras do que nossas ações políticas” (GOULEMOT, 2009, p.110). E o terceiro ponto de constituição do sujeito no ato de ler é a biblioteca. Assim explica:

Quis dizer com isso que qualquer leitura é uma leitura comparativa, contato do livro com outros livros. Assim existe dialogismo e intertextualidade, no sentido que Bakhtin dá ao termo, há dialogismo e intertextualidade da prática da própria leitura. Entretanto, não há nada aqui que seja mensurável.

Estamos no campo das hipóteses e do provável. **Ler será, portanto, fazer emergir a biblioteca vivida, quer dizer, a memória de leituras anteriores e de dados culturais.** É raro que leiamos o desconhecido. (GOULEMOT, 2009, p. 113, grifo nosso).

Dessa maneira, no ato de ler, emergem tanto a bagagem cultural quanto a memória das leituras anteriores do leitor, isto é, sua biblioteca, em um processo de dialogismo com a palavra escrita, ou seja, o sentido surge tanto do contexto cultural quanto da materialidade do próprio texto sob forma de troca, de interação. Por isso, “a cada leitura, o que já foi lido muda de sentido, torna-se outro” (GOULEMOT, 2009, p. 116). Essa visão ancora-se nos estudos da Estética da Recepção da Escola de Constança, que atribui à recepção do leitor relevante importância para a circulação e a valorização da literatura em cada época de sua produção.

O leitor, segundo Jauss (1976 *apud* ZILBERMAN, 2008) interpreta as obras que lê a partir de códigos, normas estéticas e sociais, formas de comunicação consideradas cultas ou populares, preconceitos e ideologias da época e do grupo social a que pertence. Por isso, sua ação não é totalmente singular, porque está balizada pelos “horizontes de expectativas”, que são parâmetros de recepção dos leitores e das sociedades em cada época de produção das obras. “As obras literárias, em si mesmas, não permanecem constantes, enquanto as suas interpretações se modificam; os textos e tradições literárias sofrem modificações ativas, de acordo com os vários ‘horizontes’ históricos nos quais elas são recebidas” (EAGLETON, 2006, p. 126).

Outro membro da Estética da Recepção, Wolfgang Iser (1996) amplia a função do leitor ao elaborar a Teoria do Efeito. Para ele, a leitura é um processo de comunicação, na qual há diálogo entre texto-leitor, em que o leitor, enquanto ser atuante do processo de interação, além de sofrer os efeitos do texto literário inscritos nos protocolos culturais, que denomina de repertório, age sobre o texto, reconstruindo ou criando novos horizontes de expectativas. Dessa feita, a literatura só existe porque existem leitores que estabelecem um processo estético de interlocução, preenchendo os vazios ou “hiatos” existentes na malha textual, de forma a torná-lo internamente coerente. Por essa ótica, o leitor, como ser ativo, opera, então, uma “caça” no texto do outro, em busca de sentidos, “este não toma nem o lugar do autor nem um lugar de autor. Inventa nos textos outra coisa que não aquilo que era a ‘intenção’ deles” (CERTEAU, 2007, p. 265).

Consideramos o leitor singular na circunstância de leitura, entretanto, não de forma neutra, pois é atravessado por sua inserção em comunidade de leitores, em dada situação

sócio-histórica. Assim, a leitura não pode ser considerada “inocente”, porque, no ato de ler, está inserida a história de leitura e de vida do leitor, sujeito social e histórico que é. Tal situação o configura como ser singular e plural, e a leitura, como prática social constitutiva da própria linguagem.

O leitor, então – frente a um texto “polissêmico” (GOULEMOT, 2009) e plurissignificativo como o literário, no qual cada palavra gera significados além do próprio texto –, mobiliza no ato de ler uma série de habilidades: interacionais, afetivas, estéticas e cognitivas (conhecimentos prévios, inferências, levantamento de hipóteses). Por isso, a leitura do texto literário pressupõe uma rede de conexões de elementos de ordem social e intelectual envolvidas no processo de interação verbal. E como nos alerta Paulino (2008, p. 05) “parece atitude pouco adequada” desconsiderá-las na contemporaneidade, principalmente no campo do letramento literário.

Passaremos a apresentar o ato de ler também em uma perspectiva cognitiva, por acreditar, assim como Kleiman (2011), que todas as contribuições são necessárias para dar conta desse complexo processo. A perspectiva cognitiva sobre o ato de ler é um dos aspectos para o entendimento dos procedimentos mentais envolvidos na leitura, seja de um texto literário ou não, para a construção de sentidos pelo leitor, tão relevante quanto os processos sócio-históricos e culturais. Afinal a leitura é ato social, coletivo, assim como, uma experiência intelectual, individual.

Em uma perspectiva cognitiva, as teorias sobre a leitura dividem-se em três grandes grupos, segundo síntese de Leffa (1999): o grupo centrado no texto; o grupo com foco no leitor; e o terceiro conciliatório, que indica a leitura como resultante do processo de interação da tríade leitor, texto, autor. Esse último grupo provém da concepção de língua como processo de interação, ancorada em práticas sociais e cognitivas, historicamente situadas em diversas esferas de comunicação da atividade humana, proposta pelos estudos de Bakhtin.

Para Baktin (*apud* BRAIT, 2010), a unidade básica da linguagem é o enunciado. Um enunciado é sempre produzido por interlocutores, sujeitos históricos, em local e tempo determinados. Por isso, todo enunciado (falado ou escrito) é único, passível, portanto, de significações quantas forem as situações reais de uso, ou seja, quantas forem as práticas sociais dos indivíduos. Nessa perspectiva, o texto é materializado em situações comunicativas diárias, em diversas esferas de comunicação: jurídica, religiosa, escolar, política etc. Dessa maneira, a enunciação é produto da interação entre indivíduos socialmente organizados, carregada, assim, de ideologias e marcas culturais. A partir desse constructo

teórico, a visão sobre leitura amplia-se para além da decodificação dos signos linguísticos, como será apresentada mais adiante.

O primeiro grupo, apontado por Leffa (1999), é centrado no texto – também chamado de modelo ascendente de leitura (*button up*). Esse grupo considera o ato de ler como um processo passivo do leitor, de extração do sentido do texto, ou seja, todo o conteúdo informacional encontra-se na superfície linguística do texto, e o objetivo do leitor é decodificá-lo. A leitura é vista como um processo de decodificação dos elementos fonéticos, linguísticos de maneira linear, por isso, o texto terá apenas um significado e apenas um tipo de leitura. Nesse processo, consideram-se as dificuldades de leitura ligadas à ausência de habilidades do leitor em decifrar as letras e palavras, o que o impede de avançar para outros níveis de compreensão do texto. Como defendem os críticos dessa teoria, ler é mais que decodificar letras e palavras e não depende apenas do texto.

O segundo grupo, perspectiva do leitor, de modelo descendente (*top down*), toma o leitor como centro da leitura. A construção do sentido do texto depende das experiências e dos conhecimentos linguísticos, textuais, enciclopédicos e afetivos do leitor. O sentido, então, não é extraído, e, sim, atribuído ao texto, a partir das hipóteses elaboradas pelo leitor. Por certo, esse modelo avança em relação às outras teorias, por valorizar o processo mental no ato de ler, contudo ignora a dimensão social e interacional da leitura, em que a presença do outro (professor, colega, autor, mediador social) influencia na compreensão do lido/ouvido. Essa concepção valoriza o reconhecimento global das palavras no processo, as possibilidades de sentidos elencados pelo leitor a partir de seus conhecimentos prévios, o que o ajuda no processo de leitura. Mas só essa fase não garante compreensão crítica do texto, pois o leitor tem o poder de atribuir o sentido que lhe prouber sem considerar os elementos de produção e recepção intra e extras linguísticos, o que reduz as possibilidades de ampliação e relações de sentidos.

O terceiro grupo – conciliatório ou modelo interativo – pressupõe uma síntese dos outros dois, considera importante tanto o texto quanto o leitor em um processo de interação. A perspectiva interacional não considera a leitura apenas uma atividade mental, mas, sobremaneira, social, com participação do outro na construção dos sentidos do texto. “Ler deixa de ser uma atividade individual para ser um comportamento social, onde o significado não está nem no texto nem no leitor, mas nas convenções de interação social em que ocorre o ato de leitura” (LEFFA,1999). Nessa perspectiva, a interpretação é construída a partir tanto dos conhecimentos de mundo, quanto de texto do leitor, isso em níveis diversos, contudo de

forma simultânea. Sobre o processo de leitura na perspectiva interacional, a pesquisadora Angela Kleiman (1989) o define como:

[...] um processo não linear, dinâmico na interrelação de vários componentes utilizados para o acesso ao sentido, e é uma atividade essencialmente preditiva, de formulação de hipóteses, para a qual o leitor precisa utilizar seu conhecimento linguístico, conceitual e sua experiência (KLEIMAN, 1989, p. 30).

A pesquisadora também aponta a necessidade de um ensino de leitura que ajude o aluno a desenvolver estratégias de leitura que permitam a compreensão do texto, as interconexões dos conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e também ideológicos. Alerta-nos, também, sobre a função social inserida no ato de ler e a urgência dessa visão no ensino, pois transpomos valores, crenças e atitudes inerentes ao grupo social do qual fomos criados e fazemos parte, portanto, o ato de ler é social.

Outra estudiosa dessa vertente sobre leitura, a professora Solé (2008), corrobora com a perspectiva de Kleiman (1989) sobre ser o modelo interacional o mais adequado para o entendimento do ato de ler, pois, no processo de compreensão, tanto os conhecimentos sobre o texto, a forma e o conteúdo, quanto os do leitor, expectativas e conhecimentos prévios, imbricam-se em prol da realização da leitura.

Paulo Freire também apresenta a perspectiva da leitura como ato social, quando diz que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 2003, p.19), justamente porque as vivências, a cultura, o contexto do leitor entrelaçam-se com o texto e o contexto do texto, em um *continuum* de reescrita e significações.

Para Orlandi (2006), na perspectiva da Análise do Discurso, a leitura caracteriza-se pela sua historicidade, em que vertem o contexto social do autor e do leitor no texto. O autor inscreve no texto a presença de um leitor, a quem chama de leitor virtual e a quem destina o texto. Dessa forma, o leitor real, aquele que lê o texto, precisa relacionar-se também com o leitor já existente no processo de interação, por isso, a autora demarca a posição de interação entre sujeitos (leitor real com leitor virtual, autor) mediada pelo texto. Há, portanto, “historicidade do texto, mas historicidade da própria ação da leitura, da sua produção” (ORLANDI, 2006, p. 09).

Em uma outra ótica sobre o ato de ler, a professora Martins (2006), ao propor a ampliação do significado da leitura incluindo nele não só o escrito, mas todos os tipos de expressão do fazer humano: música, pintura, escultura, fotografia etc., discute a interrelação

de níveis básicos integrados no processo interacional. São eles: nível sensorial, emocional e racional. Aqui, esses níveis serão relacionados à leitura do texto literário, haja vista que contemplam a ideia contida na visão de apropriação da literatura postulada nesta pesquisa e também apontadas pela autora:

Embora enfatize a leitura das mais diferentes linguagens, a da escrita acabou se impondo; os exemplos literários evidenciam isso. Primeiro, porque é através dela que o próprio ato de ler tem sido pensado; segundo, porque na literatura se encontram elementos aos quais podemos voltar inúmeras vezes, testando nossa memória, incitando nosso imaginário, deixando sentidos, emoções e pensamentos serem permeados pela variedade de sentidos que pode possuir uma única palavra (MARTINS, 2006, p. 73).

O primeiro nível indicado é o sensorial. Começa nas primeiras experiências de leitura, na infância, e perdura por toda a vida. Estão vinculadas às sensações mobilizadas antes, durante e depois do ato de ler. O livro suscita sensações ao leitor seja através do toque, do cheiro, da visão ou do prazer das combinações rítmicas das palavras proferidas. Na infância, em especial, o ato de tocar os livros ou a tela do computador, de ver imagens coloridas, ouvir histórias e acalantos instigam os sentidos e aguçam o desejo pelo literário, pela descoberta por novas sensações. Mas também podem ocorrer na fase adulta, como aconteceu com a professora Clarice, ao ouvir declamações de poesia de um colega de trabalho:

Ele recitava poemas de Fernando Pessoa de um jeito tão lindo! [...] Sem querer, do jeito que ele falava para mim de literatura, que ele recitava poemas e trechos de romances, me dava vontade de ler aqueles livros. (Clarice, 12/09/2013)

O escritor João Ubaldo Ribeiro (1995), em *Memórias de Livros*, relembra uma cena passada em sua infância, em que sua mãe, muito preocupada com o excesso de leitura de seu filho, comenta com o marido a estranha mania do menino de cheirar os livros da estante. Muito tranquilo, seu pai prontamente a retrucou: “Que é que tem isso? É normal, eu também cheiro muito os livros daquela estante. São livros velhos, alguns têm um cheiro ótimo”.

Esse movimento físico, como também o fisiológico (GOULEMOT, 2009), encaminha-nos a outro sentido, o emocional. Quem gosta de livros sabe o prazer existente no cheiro do papel novo ou velho, no toque das folhas, da capa, de ler poesia, recitando-a, das associações sensoriais produzidas no ato de ler. São sensações que acabam por direcionar a leitura. Chartier relata que, no século XVIII, em países do ocidente, os leitores, especialmente

leitoras, eram “incapazes de controlar suas emoções e suas lágrimas” (CHARTIER, 1999, p. 25) ao ler os romances. Encantados(as) com as histórias, tomavam a pena para “lançar a diante” seus sentimentos e suas reflexões.

Vejamos a sensação descrita pela professora Ruth depois de ter lido *A divina comédia* (1998 [1304-1321]), de Dante Alighieri.

Quando eu estava lendo o “Inferno” [...] tem uma descrição de Dante, de um tanque onde havia sangue fervendo e as pessoas eram jogadas ali para serem castigadas. Aí um dia, eu estava dando aula numa turma de sétima série e sentia um cheiro de sangue fervendo. E pensava: ‘Meu Deus, como posso sentir esse cheiro se eu nunca tive essa experiência?’ Foi uns três dias assim! Um dia, olhei para a lâmpada, tinha um pedacinho de plástico colado nela. Quando acendia, que esquentava, aí tinha esse cheiro estranho. Era plástico queimando, mas eu associava a sangue fervendo. [...] Veja só o que é que a leitura faz com a gente, não é? (Professora Ruth, 18/09/2013).

Podemos perceber o quanto a leitura de *A divina comédia* mexeu com os sentidos da professora. Esse processo não requer justificativas nem racionalizações sobre o lido, apenas um mergulho nas sensações provocadas pelo texto, nas impressões que nos internalizam e demandam respostas físicas, surpreendendo-nos e mudando o nosso percurso de leitura e compreensão. Ao perceber, no ato de recordar, a associação causada pela leitura, a professora reelabora sua perspectiva sobre o que é leitura e redimensiona o ato de ler em um sentido mais corporal, muitas vezes, desconsiderado na escola. Um nível se integra a outro em um espiral, por isso nunca leremos o mesmo texto da mesma forma, cada leitura descortina novas descobertas sensoriais, emocionais e intelectuais.

Na leitura emocional, o terreno das emoções, dos sentimentos é abarcado e, por tal motivo, muitas vezes, é considerado ininteligível, menor. “Na leitura emocional, emerge a empatia, tendência de sentir o que se sentiria caso estivéssemos na situação e circunstância experimentadas por outro, isto é na pele de outra pessoa [...]” (MARTINS, 2006, p. 51).

A professora Clarice relembra os sentimentos e as sensações provindas da leitura do romance *O primo Basílio* (1987 [1878]), do autor português Eça de Queirós:

Parecia que eu era a própria Luísa e me transportei para a história. Eu sentia todas as emoções do personagem. Lembro-me de uma cena em que fala que Luísa estava tocando piano e Basílio chupou-lhe o dedo mínimo. Eu achei aquilo o cúmulo da sensualidade! Outra coisa que eu gostava, quando era adolescente [...] tinha a ver com a descoberta da sensualidade (Professora Clarice, 12/09/2013).

Esse nível engloba a história pessoal do leitor, seu contexto sociocultural e as circunstâncias de leitura. A professora descreve com entusiasmo, entre risos, como ficou impressionada com a história e, especificamente, com a cena. Podemos inferir uma relação afetiva com o livro, lido no período da faculdade, com suas lembranças emotivas na adolescência, ligadas a histórias e descobertas da sensualidade. Por isso, a leitura emocional é muito significativa para a formação do leitor, pois o move a continuar ou não a ler determinado texto, formula gostos e tendências, como também acaba por rechaçar leituras.

Um mesmo romance pode suscitar sentimentos diferentes a depender das intenções, expectativas, conhecimentos prévios de cada leitor e dos processos de mediação vivenciados na sua história, ou seja, “a leitura não é apenas uma operação intelectual abstrata: ela é uso do corpo, inscrição dentro de um espaço, relação consigo mesmo ou com os outros” (CAVALLO e CHARTIER, 2002, p. 08).

O último nível apresentado é o racional, momento de imbricação entre a leitura sensorial e a emocional, em que o leitor estabelece uma relação com o conhecimento pessoal e do mundo, para, assim, poder ressignificar o texto e a si mesmo. Nesse nível, há um caráter mais reflexivo sobre o lido, um diálogo do leitor com o texto, a partir do contexto de produção e das experiências pessoais anteriores, sempre em busca de sentidos possíveis. O relato da professora Raquel é bastante elucidativo sobre a questão. Ao realizar interpretação do poema *Tecendo a manhã*, de João Cabral de Melo Neto (1966), solicitada pela professora da disciplina Teoria da Literatura, apresenta-nos a justificativa para o sentido construído por ela:

Eu sei que ela passou esse poema para a gente analisar. Eu, como não tinha afinidade com a literatura, fiz minha análise por um lado social [...] de que o galo, no caso seria a pessoa, o ser humano, o cidadão que precisa de outras pessoas para fazer uma transformação social. Era a visão que eu tinha na época, minha experiência de vida. Só que ela não aceitou, porque ela disse depois que o galo seria o poeta, os galos seriam os poetas de outras gerações. Um vai tomando o discurso do outro, sabe? E ela fez essa análise mais sofisticada, coisa que eu não podia fazer. Aí, a partir daí, eu tomei raiva mais ainda de Literatura (Professora Raquel, 17/09/2013).

Podemos inferir, no relato da Professora Raquel, uma leitura reflexiva sobre o poema, a partir de sua visão de mundo e experiências pessoais. Ocorre, assim, a busca do leitor “para ler a própria realidade individual e social” (MARTINS, 2006, p. 65), de forma a abranger o envolvimento pessoal, físico, emocional e racional do leitor. Difere-se, portanto, da leitura dita “intelectualizada”, apontada pela autora supracitada, que, por ser realizada por uma “elite

intelectual”, acaba por ditar regras à leitura dos demais, sem considerar as possibilidades de sentidos surgidos a partir de indícios no texto literário. Tal fato, ocorrido com a professora Raquel em contexto acadêmico, e com muitos outros alunos em todo processo educacional, promove, conseqüentemente, desmotivação e afastamento do leitor da literatura.

O nível racional nos faz entrever uma relação conceitual com o que nos afirma Muniz (1999) sobre o ato de ler, a partir do conceito de Lajolo (1984), uma leitura além do processo de decodificação, portanto, significativa, em constante processo de interação consigo e com o mundo.

Ler não é, como diz Lajolo “decifrar como num jogo de adivinhações”, mas na presença de um texto, isto é, na presença de algo que reflita a realidade de quem lê, ou algo que se tenha que se pinçado dela, atribuir significado ao que se lê, pelas intertextualizações possíveis para cada um. Ler é fazer isso, reconhecendo-se, ou não, na leitura que faz o autor do texto. Reconhecendo-se ou não, nessa leitura, como forma de entregar-se a ela ou rebelar-se contra ela e propor outra forma de ler (MUNIZ, 1999, p. 99).

A leitura de um texto literário proporciona uma interação baseada nos três níveis defendidos por Martins (2006), pois “os textos literários envolvem, simultaneamente, a emoção e a razão em atividade” (PAULINO, 2011, p.74). Lemos com os sentidos, com a emoção e com a razão. A leitura é uma atividade humana multifacetada e a literatura também. Como nos diz Soares (2008, p. 30):

Ler, verbo transitivo, é um processo complexo e multifacetado: depende da natureza, do tipo, do gênero daquilo que se lê, e depende do objetivo que se tem ao ler. Não se lê um editorial de jornal da mesma maneira e com os mesmos objetivos com que se lê a crônica de Veríssimo no mesmo jornal; não se lê um poema de Drummond da mesma maneira e com os mesmos objetivos com que se lê a entrevista do político; não se lê um manual de instalação de um aparelho de som da mesma forma e com os mesmos objetivos com que se lê o último livro de Saramago. Só para dar alguns poucos exemplos.

Consideramos, assim, que as pessoas leem em diferentes domínios sociais com determinadas intenções, interagem de distintas formas. A leitura aqui é considerada sobre uma ótica social e definida além da decodificação em um processo de interação, de inserção do leitor em práticas culturais diversas, inclusive por meio do texto literário. Concordamos com

Paulino (2008, p. 67) no artigo *Algumas especificidades da leitura literária*, quando sinaliza a incoerência, na contemporaneidade, de uma separação do “indivíduo e sociedade, no que diz respeito aos níveis políticos, cognitivos, estéticos e afetivos”. Estamos inseridos em um determinado contexto social, e dessa maneira, constitutivo de valores, de desejos, de conhecimentos prévios e criatividade. Afinal, “todos nós lemos a nós próprios e ao mundo à nossa volta para vislumbrarmos o que somos e onde estamos” (MANGUEL, 1999, p.30).

A leitura literária é, pois, prática social constitutiva de eventos de letramento literário. Cada indivíduo, na interação social, produz significados que integram seus modos de ler e de sentir as palavras. Esses significados são marcados por questões de ordem individual e social, então, não há como pensar leitura literária distante das práticas sociais de letramento, como será discutido na próxima seção.

3 DO LETRAMENTO AO LETRAMENTO LITERÁRIO: CAMINHOS TEÓRICOS

Letramento é diversão,
É leitura à luz de vela
Ou lá fora, à luz do sol.
(Kate M. Chong. *O que é letramento?*)

Nesta seção, propõe, para uma melhor compreensão do letramento literário enquanto prática social dentro da perspectiva social de letramento, uma apresentação sobre o surgimento e os aportes conceituais a que está embasado como um tipo de letramento. Apresenta conceitos e enfoques sobre o(s) letramento(s) desde sua origem até as pesquisas mais atuais e configura a diretriz conceitual determinada para a pesquisa.

3.1 LETRAMENTO: UM NEOLOGISMO³⁹

Os estudos sobre leitura enveredam-se em uma perspectiva diferente ao incluir questionamentos sobre a construção social do conhecimento nas diversas instituições em que os textos circulam. A prática cultural passa a ter lugar central na investigação e, portanto, as pesquisas ampliam o olhar, não apenas sobre a compreensão da leitura, mas também sobre o papel e o impacto da leitura e da escrita na vida social. As pesquisas sobre esse viés estão integradas aos estudos do letramento.

O termo “letramento”, segundo apontado por Kleiman (1995) e referendado por Soares (1998), surgiu no Brasil, em meados da década de 1980, apresentado pela professora Mary Kato, em seu livro *No mundo da escrita: uma perspectiva sociolinguística* (1986), ao relacionar língua culta e letramento. Afirma, então, que a língua falada culta “é consequência do letramento” (KATO, 1986, p.7). Depois, Leda Verdiani Tfouni, incluiu o termo no livro *Adulto não alfabetizado: o avesso do avesso* (1995), especificamente no capítulo introdutório, em que diferencia alfabetização de letramento. Angela Kleiman, em 1995, lança o livro *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita* e, em 1998, Magda Soares lança seu mais conhecido livro *Letramento: um tema em três gêneros*. Mais adiante, Marcuschi publica *Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e*

³⁹ Cf. Tfouni (1995).

eventos comunicativos, capítulo do livro *Investigando a relação oral-escrito*, de Silva (2009), e Mortatti publica *Educação e letramento*, também em Silva (2009). Desde então, muitos livros, artigos e estudiosos têm procurado contribuir para a ampliação do assunto.

Os neologismos, palavras novas criadas pelos usuários de uma língua, surgem em seu léxico por algumas razões, entre elas e em especial, por uma necessidade de nomear um fenômeno não possível ser definido por palavras já existentes. O surgimento do termo “letramento” decorreu pela necessidade de uma palavra que caracterizasse uma nova realidade social, onde a cultura escrita despontava em todos os setores da vida cotidiana. Desse modo, adquirir a “tecnologia do ato de ler e escrever”, a alfabetização, não garantia mais ao indivíduo atender satisfatoriamente as demandas e exigências de leitura e escrita que a sociedade apresentava, fazia-se necessário saber fazer uso dessas “tecnologias” nas práticas sociais.

No contexto brasileiro, a partir da década de 1980, os altos índices de repetência e analfabetismo suscitaram muita discussão no tocante ao ensino de leitura e escrita, como também na eficácia da escola em alfabetizar os alunos oriundos das classes populares. Os estudos sobre construtivismo, a psicogênese da língua escrita, da linguística textual apresentaram perspectivas referentes ao processo de aprendizagem da criança e da relação leitor/texto que não mais cabia pensar leitura e escrita desvinculadas de seus usos e das práticas sociais. “O conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos sobre alfabetização” (KLEIMAN, 1995, p.15-16). Advém desse período e dessas discussões a palavra nova, o neologismo “letramento”.

Segundo Soares, trata-se de uma versão da palavra inglesa *literacy* – “estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever” (SOARES, 1998, p.17). Esse conceito, então, inclui a ideia de que a escrita é fator importante para transformações mais amplas do que o processo de alfabetização pode imprimir.

Em outras palavras: do **ponto de vista individual**, o aprender a ler a escrever – alfabetizar-se, deixar de ser analfabeto, tornar-se alfabetizado, adquirir a “**tecnologia**” do ato de ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – tem consequências sobre o indivíduo, e alteram seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, lingüísticos e até mesmo econômicos; *do ponto de vista social*, a introdução da escrita em um grupo até então ágrafo tem sobre esse grupo efeitos de natureza social, cultural, política, econômica, lingüística. (SOARES, 1998, p.18, grifos do autor).

O Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa elenca três tipos de acepções para o termo “letramento” que acabam por denotar duas visões distintas integradas ao mesmo termo.

Letramento. s.m. (a. 1899)1.ant. Representação da linguagem falada por meio de sinais, escrita. 2. PED. Mesmo que alfabetização (processo). 3.(déc. 1980) PED. Conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito. 4. ETIM. letrar (letra+ar) +mento, na acepção PED por influência do inglês *Literacy*. (HOUAISS; VILLAR, 1980, p. 1747 *apud* SOZZA, 2009, p.20).

Há, nas acepções acima, duas visões sobre letramento: a que está vinculada diretamente ao processo de alfabetização, em sinonímia, e outra relacionada às capacidades de uso da escrita, resultante da tradução da palavra inglesa *literacy*.

No Brasil, alfabetização e letramento são considerados processos distintos. Segundo Soares (1998, p.47) “alfabetização é a ação de ensinar/aprender a ler e a escrever e o letramento é o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”, seriam, todavia, inseparáveis. Kleiman (2005, p.11), outra estudiosa do fenômeno também marca a distinção dos conceitos: “o letramento não é alfabetização, mas a inclui!”. Para ela, a alfabetização é uma das práticas de letramento, pois envolve, como toda prática, saberes, conhecimentos, conjunto de atividades em busca de determinado objetivo. E sobre o termo letramento, Kleiman afirma que “podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como **sistema simbólico** e como tecnologia, em **contextos específicos para objetivos específicos**” (KLEIMAN, 1995, p. 19, grifos do autor).

Apesar de concordar com a distinção dos dois fenômenos, as autoras apresentam conceitos com diferentes direcionamentos. Para Soares (1998), a alfabetização precede o letramento. Ela entende o letramento como um processo de uso competente da leitura e da escrita nas diferentes situações sociais, enfoca, dessa feita, os níveis de letramento. Kleiman (1995) amplia esse conceito, ao afirmar ser o letramento um conjunto de práticas sociais, em suas múltiplas linguagens, que usam a escrita em determinado contexto, para determinados fins, envolto em significados culturais, políticos e ideológicos, ou seja, envolve relação de poder. Existem, assim, várias situações, contextos e funções para a escrita na vida dos indivíduos ou grupos sociais que demandam letramentos diferentes. A escola, portanto, suscita um tipo de letramento, o letramento escolar.

Percebe-se, nos conceitos apresentados, que o letramento abarca o processo de alfabetização, todavia é a inserção desse indivíduo ou grupo social em eventos de interação com a leitura e a escrita e o uso que poderá realizar com essa tecnologia, como também os efeitos sociais, positivos ou negativos, que oportunizarão, de fato, o(s) letramento(s). Pode-se afirmar, dessa maneira, que uma pessoa não alfabetizada pode ser considerada letrada, ao entender que ela participa de práticas culturais que envolvam a leitura e a escrita e conceba a função do objeto cultural em sua vida. Ela aprende, na interação, práticas discursivas letradas e participa delas de forma significativa e ativa. Basta pensarmos no ato de contar histórias antes de dormir: a criança, mesmo não alfabetizada, participa de evento que envolve um texto escrito e aprende, com isso, procedimentos letrados.

É importante salientar a diferença do significado atribuído ao vocábulo “letrado”, a partir do apresentado sobre letramento. No *Dicionário da Língua Portuguesa Larousse Cultural* (1992)⁴⁰, vê-se o seguinte registro: “Letrado. adj. e s.m. 1. Que ou aquele que tem amplos conhecimentos; culto, ilustrado. 2. Versado em literatura. 3. Que escreve”.

As acepções acima não configuram a ideia aqui defendida sobre sujeito letrado, apesar de se tratar de uma pesquisa voltada a questões relacionadas à formação do sujeito leitor de literatura. Pessoa letrada é aquela que participa direta ou indiretamente de eventos configurados pelo uso da escrita, envolve-se, portanto, em práticas culturais de leitura e de escrita. Por isso, uma pessoa pode ser considerada letrada mesmo não alfabetizada.

Existe ainda uma palavra no léxico do português considerada equivalente a “letramento”, que é “alfabetismo”. Entre outras acepções, significa “estado ou qualidade de alfabetizado”, registro do *Dicionário Aurélio* (1999). Porém, a não preferência desse vocábulo pela leitura especializada, segundo Soares (1998), está intimamente ligada ao fato de o país ter vivido uma imersão em um estado de negação do exercício pleno de direitos de cidadão, por causa dos altos índices de analfabetismo. Explica, então:

Antes, nosso problema era apenas o do “estado ou condição de analfabeto” – a enorme dimensão desse problema não nos permitia perceber esta outra realidade, o “estado ou condição de quem sabe ler e escrever”, e, por isso, o termo **analfabetismo** nos bastava, o seu oposto – **alfabetismo** ou **letramento** – não nos era necessário. Só recentemente esse oposto tornou-se necessário, porque só recentemente passamos a enfrentar esta nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente – daí o recente surgimento do termo **letramento** (que, como já foi dito, vem-se tornando de uso corrente

⁴⁰ *Dicionário da Língua Portuguesa Larousse Cultural*. São Paulo: Nova Cultural, 1992.

em detrimento do termo **alfabetismo**) (SOARES, 1998, p.20, grifos da autora).

Assim, a palavra “analfabeto” acabou por ser símbolo de “burrice, ignorância”, de profunda estigmatização, e a palavra que afirmava o contrário dessa condição de negação não era corrente, portanto, não tão conhecida nem legitimada pela leitura especializada, preferindo-se, dessa forma, a tradução da palavra inglesa *literacy*, já difundida no meio acadêmico mundial.

A professora Rojo (2009) marca distinção dos termos “alfabetização”, “alfabetismo” e “letramento”. Para ela, alfabetização é “a ação de alfabetizar, ensinar a ler e a escrever” (p. 10), isto é, o processo de conhecimento do alfabeto, de tornar-se alfabetizado. Já alfabetismo insere-se em uma perspectiva mais psicológica: o indivíduo desenvolve níveis de capacidades e competências (cognitivas e linguísticas) de leitura e escrita valorizadas pela escola, além da simples decodificação dos signos linguísticos. O letramento, então, cobre “os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrando contextos sociais diversos [...]” (ROJO, 2009, p. 98). Isto posto, a palavra “alfabetismo”, ao tratar das capacidades individuais de leitura e de escrita vinculadas e valorizadas pela escola, está ligada ao enfoque autônomo e, conseqüentemente, distancia-se da perspectiva de letramento defendida pela pesquisadora, a do enfoque ideológico (STREET, 1993, *apud* ROJO, 2009). A autora considera, então, letramento apenas no plural, ligado ao contexto cultural, histórico, em suas várias práticas sociais e em diversas linguagens, por isso demarca a diferença de sentidos dos termos.

O termo “alfabetismo” convive com o termo “letramento”, apesar de posições antagônicas de pesquisadores da área. É possível encontrá-lo de forma bastante significativa, quando referenciado à pesquisa do Instituto Montenegro, denominada INAF. Essa pesquisa verifica os níveis de uso da leitura e escrita em práticas sociais da população brasileira de 15 a 64 anos, em zonas urbanas e rurais, em todas as regiões do país. O INAF define alfabetismo como “a capacidade de acessar e processar informações escritas como ferramenta para enfrentar as demandas cotidianas” (ROJO, 2009, p. 44), próximo do conceito apontado por Ribeiro, ao explicar a origem do termo “alfabetismo funcional”:

O termo “alfabetismo funcional” foi cunhado nos Estados Unidos na década de 1930 e utilizado pelo exército norte-americano durante a Segunda Guerra, indicando a capacidade de entender instruções escritas necessárias para a realização de tarefas militares (CASTELL, LUKE e MACLENNAN, 1986).

A partir de então, o termo passou a ser utilizado para designar a capacidade de utilizar a leitura e a escrita para fins pragmáticos, em contextos cotidianos, domésticos ou de trabalho [...] (RIBEIRO, 1997, p. 145 *apud* ROJO, 2009, p. 98).

Aqui, todavia, optamos pelo termo “letramento(s)” em vez de “alfabetismo”, por ser o primeiro mais difundido no meio acadêmico e na literatura especializada, como também por corroborar com o apontado por Rojo (2009) para sua distinção. Contudo, salientamos a importância de considerar os processos descritos não como antagônicos, mas em uma visão de hibridização. Afinal, as habilidades individuais de leitura e escrita em seus níveis são empregadas em contextos sociais, culturais e dão significados aos textos produzidos e lidos.

3.2 AS DIMENSÕES E MODELOS DE LETRAMENTO

Muitos são os conceitos delineados acerca do termo “letramento”. Definir fenômeno tão complexo, por certo, é uma tarefa que envolve “sutilezas”, perspectivas políticas e ideológicas. De forma geral, nos conceitos postulados pelos teóricos do assunto, estão subjacentes uma das duas dimensões discutidas por Soares (1998) no livro *Letramento: um tema em três gêneros*: a dimensão individual ou a dimensão social.

Na dimensão individual, o letramento é considerado um conjunto de habilidades e competências individuais de ler e escrever e compreender os textos escritos, “não pode ser considerado nem mais nem menos que isso” (GRAFF, 1987, p.18-19 *apud* SOARES, 1998, p. 66.). Pensado por essa ótica, o letramento é visto apenas como atributo pessoal de ordem apenas cognitiva, desvinculado do contexto e das influências sociais, culturais e históricas envolvidas nas práticas sociais.

Já para Scribner (1984, *apud* SOARES, 1998), o letramento é mais que um atributo pessoal:

As tentativas de definição (de letramento) estão quase sempre baseadas em uma concepção de letramento como atributo dos **indivíduos**; buscam descrever os constituintes do letramento em termos de habilidades individuais. Mas o fato mais evidente é que ele é um fenômeno social [...] um produto de transmissão cultural [...] Uma definição de letramento [...] implica a avaliação do que conta como letramento na época moderna em determinado contexto **social**... Compreender o que “é o letramento” envolve inevitavelmente uma análise social [...] (p.7-8, grifos do autor).

Essa definição alude à dimensão social do letramento, pois desloca o fenômeno da esfera apenas individual de uso da “tecnologia” para a esfera cultural, ou seja, demonstra o letramento como conjunto de atividades sociais que fazem uso da língua escrita em várias esferas de domínio da vida social, demarcada no tempo e no espaço, portanto, uma prática social histórica e situada.

A noção de evento esclarece e confirma a natureza situada dos estudos de letramento, pois indica a diversidade do uso da língua escrita, a depender do contexto de produção. Especificamente, são atividades da vida cotidiana em que os textos permeiam a interação entre os participantes (KLEIMAN, 1995; BARTON, 1999 *apud* JUNG, 2007).

Barton (1999, p. 34 *apud* JUNG, 2007, p. 87) considera o letramento uma atividade social configurada por eventos e práticas sociais. O autor define as práticas sociais de letramento como padrões culturais de uso da leitura e da escrita em situação particular. Isto é, em determinada atividade de leitura e escrita, os indivíduos mobilizam seus conhecimentos culturais, no intuito de escolher os caminhos mais adequados para a utilização do texto escrito em eventos de letramento.

Essa interação ocorre entre os interlocutores de forma presencial ou à distância, por meio de um suporte textual, a exemplo de uma conversa sobre notícia de jornal, sobre determinado texto, bem como a produção de texto escrito como uma carta, a leitura de uma historinha para uma criança, o uso das salas de bate-papo na internet etc.

Toda prática envolve um evento de letramento. As práticas sociais são permeadas por significados – culturais, históricos, ideológicos – marcados pelo grupo social no texto envolvido no evento. Dessa forma, o mesmo texto terá significados diferentes, a depender do grupo social que o lerá/ouvirá. Por exemplo: o significado de um texto poético é diferente na escola e no teatro. Por ser diferentes, os contextos tornam as práticas consubstancialmente distintas.

À vista disso, o foco não é o texto ou a cognição, e sim, as relações entre as pessoas, considerando-se os contextos a que fazem parte. As práticas de letramento nos apresentam como as pessoas, em determinados grupos, compartilham conhecimentos, ações, discursos e, dessa forma, constituem suas identidades.

Para Kleiman (1995, 2005), o letramento, como já pontuado, também é compreendido como práticas relacionadas aos usos da escrita, em contextos específicos para determinadas finalidades e propósitos. Esse uso da escrita é considerado, nos determinados contextos, como “sistema simbólico”, uma forma de significar coisas, ideias, fatos, situações. Inclui, nessa

perspectiva, a oralidade como prática discursiva integrada a eventos de letramento, diferentemente dos defensores da dimensão individual que viam oralidade e escrita de maneira dicotômica. Entendemos que a definição postulada pela autora não é restritiva ao espaço escolar, apesar de considerá-lo “a mais importante das agências de letramento” (KLEIMAN, 1995, p.20), envolve outros espaços sociais, outras agências promotoras de letramento: família, igreja, rua, local de trabalho etc. Tal pensamento é fruto dos estudos de abordagem etnográfica ou Novos Estudos do Letramento.

Kleiman (1995) ainda aponta duas distinções para letramento, cunhadas por Brian Street, em seu livro *Literacy in theory and practice* (1984), marco teórico da tendência chamada *New Literacy Studies* (Novos Estudos do Letramento); um “modelo autônomo de letramento” representando a concepção de letramento instrumental, funcional, vinculado aos aspectos práticos da vida cotidiana, interligado à possibilidade de ascensão social; e um “modelo ideológico de letramento” – relacionado não somente às habilidades individuais de ler e escrever, mas às práticas sociais inferidas nos eventos mediados pela escrita (de forma direta ou indireta). “Essas práticas envolvem a capacidade e os conhecimentos, os processos de interação e as relações de poder relativas ao uso da escrita em contextos e meios específicos” (STREET, 2003 *apud* PAULINO e COSSON, 2009, p. 65).

Nesse viés, o letramento é considerado uma prática social e não apenas um atributo individual usado para a comunicação a partir do uso da “tecnologia” de ler e escrever. E não deve ser tratado monoliticamente, mas como processo histórico. Os sujeitos, inseridos em determinado contexto, interferem com suas próprias histórias, vivências, de forma negativa ou positiva no desenvolvimento da sociedade. Essa questão é analisada por Jung da seguinte forma:

Segundo esse modelo ideológico, as práticas de letramento (no plural) seriam social e culturalmente determinadas, o que equivale a dizer que os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e das instituições em que ela é adquirida e praticada. Assim, as práticas de letramento são aspectos da cultura e das estruturas de poder. É preciso observar, então, o processo de socialização das pessoas na construção de significados pelos participantes” (JUNG, 2007, p.85).

Ao considerar, então, as múltiplas práticas sociais existentes, não se pode tratar de uma concepção de letramento no singular, mas, sim, no plural. São tantos letramentos

quantos às práticas sociais de uso da escrita, como afirma James Paul Gee, ao sugerir a troca da expressão “texto impresso” por:

[...] outros tipos de textos e tecnologias: pintura, filmes, televisão, computadores, telecomunicações [...] para se obter definições de vários outros tipos de letramento (letramento cinematográfico, letramento pictórico, letramento computacional, letramento literário e assim por diante) (GEE, 1996 *apud* PAULINO e COSSON, 2009, p. 65).

As abordagens dos letramentos de cunho sociológico, etnográfico, também conhecidas como NEL⁴¹, advindas dos estudos de Street (1984), Barton (1994 *apud* JUNG, 2007), Barton e Hamilton (2000), consideram a heterogeneidade das práticas sociais de leitura e escrita em sociedades com inserção da escrita em suas múltiplas modalidades. Consideram o caráter sociocultural e situado das práticas de letramento como fator essencial para entender as relações de poder e de contestação dos usos da escrita. Street assim esclarece sobre tais abordagens:

Assim, os NLS não pressupõem coisa alguma como garantida em relação aos letramentos e às práticas sociais com que se associam, problematizando aquilo que conta como letramento em qualquer tempo – espaço e interrogando-se sobre “quais letramentos” são dominantes e quais são marginalizados ou de resistência (STREET, 2003, p.77 *apud* ROJO, 2009, p. 102).

Hamilton (2002, p. 4 *apud* ROJO, 2009, p. 102) distingue os letramentos dominantes, que chama de “institucionalizados” dos letramentos locais “vernaculares ou autogerados” e não os consideram categorias independentes, mas interligadas. Segundo a autora, os letramentos dominantes são valorizados legal e culturalmente por estar vinculados a instituições formais, tais como “a escola, as igrejas, o local de trabalho, o sistema legal, o comércio, as burocracias” e “preveem” agentes também valorizados. Já os letramentos locais “têm sua origem na vida cotidiana, nas culturais locais” e, por isso, não são regularizados, sistematizados, valorizados pela cultura oficial. Dessa maneira, constituem-se práticas de resistência, marginalizadas.

Concordamos, todavia, com a afirmação de Rojo (2009, p. 105) quando sinaliza a necessidade de uma “revisão dos letramentos dominantes na contemporaneidade, em especial dos letramentos escolares”. Ao considerarmos os letramentos históricos e situados, não há

⁴¹ Ou NLS (sigla em inglês).

como não pensá-los e estudá-los em seus contextos atuais, afinal vivemos os efeitos da globalização, das tecnologias digitais e da comunicação da informação que implicam mudanças sociais nas práticas de letramentos “institucionalizados” ou “vernaculares”.

Esse novo contexto social advindo do uso das tecnologias digitais e da comunicação da informação transformou nossa forma de pensar e agir nas diversas situações e, conseqüentemente, nossas práticas de letramento. A linguagem multimodal exige novas formas de ler e escrever nas diversas esferas de atividades por onde circulam os textos, os discursos e as culturas. Surgem, assim, letramentos múltiplos ou multiletramentos (ROJO, 2009; SILVA, 2009).

Aqui, pelos direcionamentos da pesquisa, não nos centramos apenas nos letramentos da esfera escolar, e sim, na pluralidade das práticas de letramento literário vivenciadas pelos professores nas suas histórias de letramento, apesar de dar espaço relevante às memórias do universo escolar. Essa corrente é conhecida, segundo Silva (2009), como “abordagem crítica”, derivada dos estudos de Barton e Hamilton (2000) e Gee (2000 *apud* SILVA, 2009). A autora esclarece-nos sobre ela:

Os defensores da abordagem crítica de letramento, além de considerar o contexto sócio-histórico e ideológico, no qual a leitura e a escrita são utilizadas, como um elemento importante para se entender as práticas letradas demonstradas em dada situação, destacam a relevância de analisar a história de vida do sujeito, o qual é visto como ator, ativo e versátil que, dependendo da situação, recorre a diferentes práticas letradas com as quais mantém contato (SILVA, 2009, p. 53).

O sujeito, no caso, o professor, quando fala, lê, escreve, tem uma história que influencia suas ações em determinados eventos de letramento. Por isso, a importância de conhecer melhor esse sujeito para não analisar suas práticas de forma descontextualizada.

Parte, assim, da concepção de letramento no plural, de caráter social, situado, engajado em uma visão de leitura como prática social e interacional, considerando a interação como princípio norteador nos eventos e nas práticas de letramento, e a interferência e as influências do outro na constituição da identidade e da formação, o conceito de letramento literário que será delineado na próxima subseção.

3.3 LETRAMENTO LITERÁRIO: UMA PRÁTICA SOCIAL

Chegando em casa, não comecei a ler. Fingia que não o tinha, só para depois ter o susto de o ter. Horas depois, abri-o, li algumas linhas maravilhosas, fechei-o de novo, fui passear pela casa, adiei ainda mais indo comer pão com manteiga, fingi que não sabia onde guardara o livro, achava-o, abria-o por alguns instantes. Criava as mais falsas dificuldades para aquela coisa clandestina que era a felicidade. [...] Às vezes, sentava-me na rede, balançando-me com o livro aberto no colo, sem tocá-lo, em êxtase puríssimo. Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com o seu amante (LISPECTOR, 1998).

O termo “letramento literário” surgiu no Brasil, por intermédio da professora Graça Paulino, em 1979, ao apresentar texto na ANPED⁴². Ela o define como processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos (PAULINO e COSSON, 2009, p. 67). É, portanto, uma ação contínua, um estado permanente de aprendizagem que não começa ou termina na escola, mas se renova a cada leitura realizada. É, também, de apropriação, pois o indivíduo incorpora a literatura à sua vida e, a partir do significado do que está dito e das condições sociais de produção, tem a possibilidade de construir novos significados, novas relações com a própria vida, cultura, como também com os outros. Os sentidos literários são construídos em consequência da imersão do leitor/escritor em uma experiência de interação verbal, estética de construção/desconstrução do mundo e do outro, por intermédio da linguagem. Dessa feita, cada leitor tem o seu repertório de leitura e participa da manutenção e transformação da leitura de sua comunidade, porque essa experiência acontece tanto no plano individual quanto no social.

Já Oliveira, em sua tese *A leitura-estar-no-mundo e a constituição do sujeito-leitor*, cria o neologismo “enleituramento” para indicar a “leitura de poesias, canções, romances, crônicas e textos mais dessa ordem que, enfim, podem nem estar no âmbito da arte, mas que envolvam o leitor na categoria do desejo e do lúdico” (OLIVEIRA, 2013, p. 63) e o diferencia do termo “letramento” por dimensioná-lo na ordem da necessidade, de uso mais pragmático, como a leitura de placas, bulas, receitas etc. Para ela, o enleituramento vincula-se na ordem do desejo, nas demandas e necessidades inscritas na emergência do sujeito do desejo de ler. Em diálogo com a pesquisa de Muniz (2007) sobre o “desejo de ler”, assim elucida:

⁴² Afirmação da Prof^ª Dr^ª Maria Zélia Versiani Machado, coordenadora do GPELL, da UFMG, em entrevista ao *blog Escrita*, em 30 de julho de 2008 (Cf. <<http://escritabrasil.blogspot.com.br/2008/07/letramento.html>>). E também da professora Cristina Rosa no prefácio do livro *Das leituras ao letramento literário* (2010).

Embora para se tornar sujeito-leitor seja necessário o letramento, o enleituramento é processo paralelo que se amplia nas “necessidades e demandas, como forma de sustentar ou contribuir para essa emergência do sujeito do desejo da leitura”, como Muniz (2007), buscando auxílio na psicanálise e Freire, através da “palavramundo” continuamente sendo reelaborada, uma ação pontual de ler, lendo o mundo, a partir das demandas e necessidades de leitura que desembocam no desejo de ler. (OLIVEIRA, 2013, p. 63)

O termo letramento literário aproxima-se do termo “enleituramento”, por também considerar, no processo de leitura do texto literário, as “experiências efetivas, aquelas vividas, como da leitura que faz das próprias possibilidades de ser das experiências alheias a que tenha acesso por meio dos textos” (PAULINO, 2009, p. 69) e da vida. Ou seja, enquanto sujeito social, histórico, cultural, o leitor ler a partir do seu contexto, para, assim, poder ressignificá-lo. A leitura da linguagem literária é uma experiência diferenciada de dar sentido ao mundo e a nós mesmos, justamente por possibilitar, na interação verbal, a construção de significados possíveis a cada leitor. Quanto maior for a possibilidade de interação verbal, maior serão as chances de atender as demandas e necessidades de leitura do “sujeito do desejo de ler”.

Mesmo não acontecendo somente na escola, é nessa agência de letramento que o letramento literário ou “enleituramento” (OLIVEIRA, 2013) se efetiva ou não para boa parte da população carente do Brasil e, por isso, deve ser bem conduzida, mediada. O letramento literário é uma prática social, responsabilidade também da escola, como destaca Cosson:

Ninguém nasce sabendo ler literatura. Esse aprendizado pode ser bem ou malsucedido, dependendo da maneira como foi efetivado, mas não deixará de trazer consequências para a formação do leitor. Nesse sentido, quem passou pela escola preenchendo fichas de leitura meramente classificatórias terá grande dificuldade de apreciar a beleza de uma obra literária (COSSON, 2011, p.29).

Por isso, como outros pesquisadores preocupados com a escolarização da literatura (LAJOLO, 1993; SOARES, 1999), Paulino (2009) também discute acerca da atuação do professor enquanto mediador de letramento literário na escola. Pontua que a forma inadequada dada ao texto literário na sala de aula acaba por ser um entrave para a formação de leitores literários e indica a necessidade preeminente de a escola e os professores disponibilizarem ações em que ocorra o contato direto e constante do aluno com o texto literário. Também sugere uma nova postura do docente no tratamento dado à literatura: a

inserção de atividades sistematizadas e contínuas dentro e fora da sala de aula, que permitam uma leitura exercida com prazer, contudo compromissada com o conhecimento que todo saber impõe. Sobre o conhecimento característico da leitura literária, a autora explana:

Trata-se, portanto, de uma leitura que exige habilidades e conhecimentos de mundo, de língua e de textos bem específicas de seu leitor. E, no momento mesmo da leitura literária, todo esse repertório vai-se modificando, sendo desestabilizado por sua pluralidade e ambiguidade. Esse seria o processo de produção de conhecimento característico da autêntica leitura literária (PAULINO, 2011, p. 75).

Para ela, a escola propicia ao aluno uma prática de leitura do texto literário igualitária a de textos informativos e não o “habilita”, dessa maneira, a compreender a linguagem literária que foge “ao padrão característico da maioria dos textos em circulação social” (PAULINO, 2011, 74). Esse fato acaba por ser um dos motivos de muitos jovens desistirem da literatura.

Já autores como Culler (1999), Eagleton (2006) e Abreu (2006) questionam existir uma organização especial da linguagem que confirme “literariedade” a um texto, isto é, não há propriedades especiais no uso da linguagem que possam conferir a um texto a classificação de literário, porque “há mais metáforas na linguagem usada habitualmente” (EAGLETON, 2006, p. 08) do que em qualquer texto denominado literário. De fato, o uso de certos recursos linguísticos por si só não confere literariedade a um texto, outros fatores de ordem externa participam desse processo que é social e histórico, entretanto, entendemos que a leitura de um texto, considerado literário em suas variáveis pelos diversos grupos sociais e/ou instâncias de legitimação, demandará modos e objetivos de leitura diferentes dos solicitados por outros textos não considerados como tal. Questão já apontada por Soares (2008, p. 30): “depende da natureza, do tipo, do gênero daquilo que se lê, e depende do objetivo que se tem ao ler, não se lê um editorial de jornal da mesma maneira e com os mesmos objetivos com que se lê a crônica de Veríssimo no mesmo jornal” ou do poema *Notícia de jornal*, de Drummond. É importante deixarmos claro que não estamos a discutir as possibilidades de interpretação, também não estamos a discutir gostos e interesses temáticos do leitor, são de ordem pessoal, construídos em função do percurso e dos itinerários de leitura, mas modos e objetivos de leitura configurados em uma leitura literária.

Retornando às considerações de Paulino (2011) para a concretização do letramento literário na escola, a autora defende as seguintes práticas: a primeira é o estabelecimento de uma comunidade de leitores por meio de clubes de leitura, grupos de estudo etc. A

importância é a de estabelecer o compartilhamento de leituras e o respeito às dificuldades e interesses dos componentes do grupo. Lembremos que a leitura é um ato social, os conhecimentos prévios e os coletivos fazem parte do processo da construção de sentidos do texto. A outra prática consiste em aproximar o aluno dos textos literários provindos também da sua comunidade, sejam orais ou escritos, o cânone não é desprezado como deve também fazer parte do processo de apropriação literária, mas agora se pensa na literatura no seu contexto mais amplo, mais democrático. A terceira prática é a “interferência crítica, ou seja, o papel a ser cumprido pelo professor na formação do aluno, na educação literária” (PAULINO e COSSON, 2009), que consiste, fundamentalmente, na aprendizagem da cultura literária, no gosto pela literatura, na constituição de um repertório literário ligado à relação da vida social, histórica e cultural no qual está imerso. Essa constituição acontece por meio da seleção, das informações sobre as condições de produção e circulação e do conhecimento sobre a estrutura e o funcionamento interno dos textos, o que não é assegurado, segundo a autora, apenas pelo contato sem a devida mediação, no contexto de leitores aprendizes.

A quarta prática é a da escrita, a promoção de atividades em que o aluno possa estabelecer diálogo com a linguagem conotativa, não a formação específica de escritores literários, mas de produtores de textos escritos. Nesse momento, o trabalho do professor pode ajudar, ou não, no desenvolvimento tanto do hábito de leitura, quanto e principalmente a compreender a literatura como patrimônio cultural, significativo. Entra, nesse ínterim, a questão do tratamento dado pelo docente ao texto literário e o significado da literatura em sua vida, como já citado por Lajolo (1993) e Cosson (2011). Caso o professor não tenha uma formação literária significativa, terá, por certo, um distanciamento da literatura, não terá alcançado a fase de “realização literária”.

O letramento literário demanda uma experiência estética por meio da intensa interação verbal. O indivíduo mergulha em um universo feito essencialmente de palavras, e delas se constitui como sujeito social. Como afirmam Paulino e Cosson (2009, p. 69), “somos construídos tanto pelos muitos textos que atravessam culturalmente os nossos corpos, quanto pelo que vivemos”. Ao considerar tal assertiva, é possível configurar a formação literária como processo diacrônico e sincrônico. Afinal, o letramento literário é definido como aprendizagem contínua. Assim, o repertório textual do indivíduo dependerá do seu acesso aos livros e dos eventos de letramento literário vivenciados por ele, na escola e fora dela.

Esse processo de “aprendizagem literária” passaria por fases – segundo Paulino, no texto *A formação de professores leitores literários: uma ligação entre infância e idade*

adulta? (2010) –, sendo elas: a fase de iniciação literária, a de formação do sujeito-leitor e a de realização literária, considerando apenas a inserção basicamente “leitoral” (apenas a leitura literária e não o processo de escrita literária).

A primeira fase, a de iniciação literária, parte “das primeiras escutas e leituras de narrativas e textos de outros gêneros literários (aqueles cujo trabalho linguístico-formal se dá como trabalho artístico, que seria prazeroso a ponto de incentivar o sujeito ouvinte/leitor a prosseguir o processo)” (PAULINO, 2010, p. 144). Ocorre, geralmente, na infância, situação comentada na seção anterior, com as professoras colaboradoras.

A segunda fase, a formação do sujeito-leitor, corresponde à etapa do final da infância e período da adolescência, todavia poderá ocorrer em outras idades. Caracteriza-se pela leitura realizada por motivação própria, apesar da participação efetiva de mediadores de leitura. Fase de ampliação do repertório do leitor e de desenvolvimento das habilidades de leitura literária. Por isso, a importância dos mediadores nesse processo, principalmente os pessoais: professores, pais, amigos poderão auxiliar o leitor na sua aprendizagem literária. Acesso e mediação são veículos de ampliação leitora.

Já na terceira fase, chamada de realização literária, o sujeito leitor sente-se livre para buscar e ler obras literárias do seu agrado, sem a necessidade de auxílio ou interferência de outrem. Está intrínseco o desejo de ler, o gosto pela literatura. Nem sempre o sujeito alcança essa fase, muitas vezes, é interrompida por fatores diversos. Conhecer melhor tais fatores poderá contribuir para novas posturas frente à leitura e seu ensino.

O educador Ezequiel Silva, no texto *Formação de leitores literários: o professor leitor* (2009), parte dos estudos de Antônio Nóvoa sobre a construção identitária do professor para discutir a formação leitora dos docentes. Discute o assunto a partir de três dimensões: a pessoal, a profissional e enquanto membro de organização escolar. Ao comentar sobre práticas de leitura entre professores, alerta-nos sobre os “vazios” nas histórias de leitura dos professores, períodos sem vivência da leitura literária. Esses “vazios” propiciariam, para o autor, “uma falta de esteio cognitivo e de testemunho do professor-leitor para entusiasmar os estudantes” (SILVA, 2009, p. 34).

A partir dessa ótica, consideramos “vazios literários” os períodos de interrupção do contato dos professores com a literatura durante o percurso de letramento literário, inclusive quando há certo contato, todavia de forma imposta ou restritiva, apenas para estudos ou trabalho, sem mobilização do desejo de ler literatura, princípio chave da fase de “realização

literária” preconizada por Paulino (2010). Mas afinal o que considerar literatura nesse percurso? Essa é uma tarefa difícil e complexa, pois “ser ou ser literatura é assunto que se altera ao longo do tempo e desperta paixões!” (LAJOLO, 2001, p. 13).

Autores como Lajolo (2001), Culler (1999), Eagleton (2006) e Abreu (2006) questionam o princípio de objetividade e universalidade atribuído à literatura. Para eles, o que é considerado literário está condicionado ao contexto histórico e cultural de produção e recepção da obra. Para Lajolo, são os “canais competentes” que proclamam a literariedade dos textos em cada época. Esses canais são as instituições, eventos, publicações, críticos, considerados uma “espécie de cartório que reconhece e autentica as firmas – estabelece e afiança o valor ou a natureza artística e literária de uma obra” (LAJOLO, 2001, p. 18). Não depende apenas do gosto individual ou da interação estética leitor/autor para se definir o que seja literatura em uma determinada comunidade leitora, parte de outras instâncias e relações determinadas social e historicamente. Essas instâncias utilizam um único critério para balizar todas as produções, sem considerar os diversos sistemas de valores existentes nas sociedades a cada tempo e lugar.

A partir do exposto, reiteramos a afirmação de Abreu (2006, p. 112): “não há obras boas e ruins em definitivo. O que há são escolhas – e o poder daqueles que a fazem.” A chamada “Grande Literatura” é assim definida por escolhas de certos grupos, em sua maioria, teóricos, e não corresponde, dessa forma, a uma qualificação democrática das visões culturais dos leitores. Consideramos o texto literário como “objeto social” artístico e como comunicação integrado a um determinado sistema de valores culturais e históricos e, por isso, complexa e paradoxal.

Acreditamos na importância da leitura e do estudo do texto literário, em seus vários gêneros para a formação humana, pois a literatura “pode favorecer o encontro com a alteridade (alteridade de temas, alteridade de modos de se expressar, alteridade de critérios de avaliação” (ABREU, 2006, p. 111), e possibilitar uma “democracia cultural”. Para a concretização dessa possibilidade, a função dos mediadores no percurso de letramento literário é crucial, são eles que propiciam maior contato com o literário, como também podem provocar distanciamento nas diversas fases da caminhada.

Aqui, não faremos discussão, pois não é cerne da pesquisa, sobre os vieses teóricos sobre as diversas definições existentes sobre literatura⁴³, mas demonstraremos na quinta seção, segunda parte da análise das histórias de leitura, as imagens construídas pelo discurso

⁴³ Cf. Culler (1999), Eagleton (2006) e Abreu (2006).

de instâncias de legitimação do que seja literário e como se diferem das práticas de letramento literário lembradas e realizadas pelas professoras colaboradoras.

Na próxima seção, apresentaremos o percurso metodológico traçado para a pesquisa aqui discutida, os meandros de uma metodologia da História Oral de Vida, além das informações sobre nossas colaboradoras, da comunidade e dos passos da caminhada.

4 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Los científicos dicen que estamos hechos de átomos pero a mi un pajarito me contó que estamos hechos de histórias.
(Eduardo Galeano, *O livro dos abraços*)

Optamos por uma pesquisa de natureza qualitativa, de inspiração multirreferencial, pois permite uma melhor compreensão dos fenômenos sociais, em especial, daqueles que envolvem a pesquisa de campo em educação, como também, a interação entre pesquisador-colaborador, considerada fundamental no processo de investigação, além de possibilitar diferentes caminhos teóricos e metodológicos para o entendimento aprofundado do objeto em estudo. Dentro dos métodos qualitativos, elegemos a História Oral, especificamente a História Oral de Vida, pois acreditamos que esse método oportuniza aos colaboradores e à pesquisadora, no procedimento de entrevista, uma reflexão sobre as experiências vividas no plano pessoal e profissional, portanto constitui-se como processo de formação. Ademais, permite-nos empreender uma visão da microrrelação social da comunidade leitora das colaboradas. Esses elementos são importantes para atender aos objetivos elencados nessa investigação.

4.1 A PESQUISA QUALITATIVA: PRINCÍPIOS NORTEADORES

A metodologia de natureza qualitativa é definida por Martins (2004, p.283) como aquela que “privilegia a análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais, realizando um exame intensivo dos dados, e caracterizado pela heterodoxia no momento da análise”. É, dessa forma, a mais adequada à investigação proposta, por dar lugar a uma análise mais aprofundada das singularidades intrínsecas ao processo de rememorar elementos constitutivos na construção de narrativas de vida.

As pesquisas de abordagem qualitativa surgiram no final do século XIX, quando os cientistas reagiram criticamente ao modelo positivista de conhecimento aplicado às ciências sociais. Os métodos das ciências naturais não davam conta da interpretação dos fatos sociais já que não consideravam a dimensão individual, singular do ser humano.

O filósofo alemão Wilhelm Dilthey (1833-1911) foi o primeiro a criticar o modelo positivista e a sugerir uma nova abordagem – a hermenêutica. Para ele, a pesquisa em ciências sociais “visa à compreensão interpretativa das experiências dos indivíduos dentro do contexto

em que foram vivenciadas” (GOLDENBERG, 2004, p. 18), e a hermenêutica seria a melhor forma para a interpretação das relações de significados contidos nos textos produzidos pelos indivíduos.

Max Weber (1864-1920) também contribuiu no surgimento da abordagem qualitativa de pesquisa, ao salientar a compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações, considerando, entretanto, o comportamento de outros indivíduos e o contexto como o foco de interesse da ciência social. “Estes cientistas buscam compreender os valores, crenças, motivações e sentimentos humanos” (GOLDENBERG, 2004, p.19) e propõem um novo olhar para a observação dos fenômenos sociais, um olhar mais amplo e profundo sobre a conduta humana.

Goldenberg (2004, p. 49) enfatiza a multidisciplinaridade dos métodos qualitativos, justamente por objetivar uma “compreensão profunda de certos fenômenos sociais apoiados no pressuposto da maior relevância do aspecto subjetivo da ação social”. Por isso, a abordagem qualitativa de pesquisa permite tratar os fenômenos sociais na sua singularidade e subjetividade, sem abarcar a totalidade do objeto estudado. “É irreal supor que se pode ver, descrever e descobrir a relevância teórica de tudo” (GOLDENBERG, 2004, p. 51). A totalidade do objeto de estudo é o desenhado pelo pesquisador, para responder seu problema de pesquisa.

Outro fator importante para a nossa escolha da abordagem qualitativa de pesquisa é a possibilidade de interação do investigador com o campo e com os colaboradores. A subjetividade de ambos é princípio do processo de investigação e constitui-se como dado “de pleno direito, fazendo parte da interpretação e ficando documentado no diário da investigação” (FLICK, 2005, p.06) e relatório final. Nessa situação, intrínseca ao uso de entrevista na pesquisa com delineamento da História Oral, o pesquisador e os colaboradores mantêm relação de confiança, disponibilidade e comprometimento com a pesquisa durante certo período.

Uma metodologia de pesquisa qualitativa privilegia técnicas não quantitativas que possam reconhecer a ligação do sujeito pesquisado e do pesquisador em uma “relação dialética entre seu horizonte conceitual e a experiência do sujeito, na qual, mediante a intersubjetividade, a coexistência, estabelece seus resultados” (MACEDO, 2006, p. 19).

Ao considerarmos o ser humano em processo constante de interação, partimos do pressuposto de que as pessoas compartilham significados e experiências em determinado grupo, comunidade, lugar, situação. “A ação é construída pela interpretação da situação”

(MACEDO, 2006, p.57). Nessa visão, as ações humanas acontecem em determinado lugar e situação específica, produzindo, portanto, atividades diferenciadas. Essas ações fazem parte do mundo-vida, do ser e estar no mundo dos indivíduos, portanto, são circunstâncias e experiências reais da vida prática.

Compreender esse processo é entender que o ser humano é dotado de uma subjetividade complexa e variada, refletida em suas ações, construções, transformações, instituições sociais, na linguagem, na cultura. Assim, uma das melhores formas de compreender os sentidos atribuídos pelos professores às suas experiências é através da metodologia da história oral, com base na história oral de vida. Como atesta Backer, “a autobiografia proporcionada pela técnica de história de vida se propõe a nos contar a vida de um ser engajado” (BACKER, 1986 *apud* MACEDO, 2004, p.176), dessa forma, um ser real e complexo.

4.2 HISTÓRIA ORAL: PERCURSO HISTÓRICO E PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

O uso da história oral como recurso metodológico tem avançado no meio acadêmico por ser uma solução moderna para a compreensão dos fenômenos sociais não possíveis de discussão, à luz de modelos positivistas de pesquisa. Contudo, esse avanço foi marcado por divergências entre historiadores sobre o papel, o conteúdo e os métodos direcionados a história oral.

Segundo Joutard (2006) e Meihy e Holanda (2007), existem duas correntes que, desde o princípio, dividiram a história oral e imprimiram características distintas às pesquisas sociais: uma mais próxima das ciências políticas, interessada no uso das fontes orais como complemento dos estudos baseados em fontes documentais, preocupada somente com os “notáveis” – definida por Meihy e Holanda (2007) de “grande história” – e a outra corrente, voltada para “histórias vinda de baixo”, ou seja, histórias de pessoas anônimas, comuns, silenciadas pela história oficial.

A história oral surgiu nos Estados Unidos, no começo do século XX, a partir do estudo, com base em história de vida e análise de correspondência, realizado por Thomas e Znanicki sobre os imigrantes poloneses. Todavia, é no final da década de 1960 e início da década de 1970 que assume uma conotação mais universitária. Decorrem desse período, as pesquisas dos historiadores franceses Jean-Claude Bouvier e Phillippe Joutard e a célebre investigação do sociólogo Daniel Bertaux (2010) sobre as histórias de vida dos padeiros,

aprendizes de padeiro e suas esposas. Bertaux (2010) destacou a importância das histórias de vida na sociologia e propôs o método de abordagem biográfica com base em relatos de vida. Para ele, o termo relato de vida significa “um episódio qualquer de sua experiência vivida” (BERTEAUX, 2010, p.47) contado pela própria pessoa à outra pessoa, seja pesquisador ou não, construindo, assim, um discurso narrativo. Já história de vida ou “narrativa de vida completa” demandaria, além da narrativa, documentos outros, um dossiê sobre determinada pessoa, o que chama de caso clínico.

Apesar de ser considerada uma ruptura importante com as perspectivas hegemônicas de pesquisas nas ciências sociais, o método biográfico recebeu críticas e foi negado por alguns estudiosos. Um dos principais críticos dessa abordagem é Bourdieu (2006). Para ele, a narrativa biográfica, considerada uma sequência linear e ordenada de acontecimentos coerentes com clara intenção existencial, desconsidera o sistema de influência das relações de poder envoltas no campo social e, portanto, na trajetória do indivíduo. Esse fator acaba por incidir no tratamento dado pelo pesquisador ao texto narrado e propicia o que chama de “ilusão biográfica” do fenômeno.

Mesmo com críticas e ressalvas, historiadores, sociólogos, antropólogos e educadores aprofundam os estudos e as pesquisas sobre o método biográfico em várias partes do mundo. Intensificam-se os seminários, congressos, centros de pesquisa, em um movimento de desvelamento de temáticas vinculadas às questões de gênero, identidade profissional, questões políticas, efeitos migratórios etc.

No Brasil, as primeiras experiências com história oral datam de 1971, em São Paulo, no MIS, e em 1972, no Museu do Arquivo Histórico da Universidade Estadual de Londrina, no Paraná. Em 1975, agora em Santa Catarina, a UFSC implantou um laboratório de história oral. Além da criação do CPDOC, sediada pela FGV, no Rio de Janeiro, marco na produção de pesquisa em história oral. Esse movimento contribuiu para difundir a história oral no Brasil e impulsionou, na década de 1980, muitos congressos, seminários e trocas de experiências entre os pesquisadores brasileiros e estrangeiros, inclusive com a criação da ABHO na década de 1990 (FREITAS, 2002; JOUTARD, 2006; AMADO e MORAIS, 2006).

Também podemos destacar alguns trabalhos desenvolvidos na década de 70 com a metodologia de história de vida que ajudaram a expandir a história oral no Brasil: a tese de doutorado de Zeila Demartini, intitulada *Observações sociológicas sobre um tema controverso: população rural e educação em São Paulo*, em que relacionou a questão rural e o campo educacional. E a pesquisa, na área de Psicologia, da professora Ecléa Bosi, *Memória*

e sociedade: lembranças de velhos, que depreendeu a relação da memória enquanto dependente da vida social (LANG *et all*, 2010).

Em 1989, a professora Demartini, pesquisadora do CERU, elaborou um estudo sobre o magistério primário no contexto da Primeira República, em que discutiu as memórias gravadas, cerca de sessenta histórias de vida, de professoras que lecionavam no início do século XX, em diferentes escolas e regiões de São Paulo. Essa pesquisa direcionou um novo olhar sobre a individualidade dos sujeitos envolvidos, promovendo reflexões sobre a prática de pesquisa sociológica e historiográfica trabalhadas até então. Surgia, assim, uma nova perspectiva teórica-metodológica para a pesquisa de abordagem de história oral, voltada para a singularidade.

Na década de 90, influenciada pelos movimentos críticos pós-modernistas nos Estados Unidos, até os dias atuais, a história oral passou a privilegiar a subjetividade como princípio norteador das pesquisas. Para Joutard (2006), trata-se da própria finalidade da história oral, e para Meihy e Holanda (2007, p. 34), “onde a História vê fragilidade, a história oral encontra seu sentido maior e o lugar a ser ocupado como área diferente e possibilidade original”.

Corroboramos com os teóricos que discutem a importância da valorização da subjetividade como princípio científico. A história oral está baseada em entrevistas, em rememorar fatos, situações, momentos de vida, de lugares, de pessoas, como também na interação entre o pesquisador e o colaborador. Essas condições são intrínsecas a essa abordagem científica e suscitam experiências peculiares de cada indivíduo justamente porque “a experiência é o que acontece comigo e, ao acontecer, forma-me e transforma-me, constitui-me e me faz ser como sou, marca a minha maneira de ser, configura minha pessoa e minha personalidade”⁴⁴ (LARROSA, 1999, p. 08)⁴⁵, isto é, entranha-nos, constitui-nos enquanto ser no mundo. No ato de rememorar, o sujeito recupera-se ao olhar para si nos diferentes tempos, espaços e consegue, por meio das lembranças, narrar suas experiências em um processo de constante reflexão e autorreflexão.

Entretanto, quando relacionamos memória a subjetividade, faz-se necessário esclarecer que a memória “não se fixa no campo subjetivo, já que toda vivência, ainda que singular e autorreferente, situa-se também num contexto histórico e cultural. A memória é uma experiência histórica indissociável das experiências peculiares de cada indivíduo e de cada

⁴⁴ Tradução nossa para “*la experiencia es lo que me pasa y lo que, al pasarme, me forma o me transforma, me constituye, me hace como soy, marca mi manera de ser, configura mi persona y mi personalidad*” (LARROSA, 1999, p. 08).

⁴⁵ LARROSA, Jorge. *La experiencia y sus lenguajes*. 1999. Disponível em: <http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf>. Acesso em 05/07/2013.

cultura” (SOUZA, 2007, p. 63). Dessa forma, é possível conhecer o social a partir das experiências individuais em um processo, visando ao ser em seu contexto e tempo, um ser intersubjetivo.

Inserir-se, nessa perspectiva, o movimento biográfico vinculado às pesquisas na área de educação, que utilizam a narrativa como prática de pesquisa e formação. Demandam desse movimento, no Brasil, o GEDOMGE (da FEUSP), o GRAFHO (vinculado ao PPGEduc/UNEB) e CIPA⁴⁶. A história de vida é escolhida como possibilidade mais pertinente para vislumbrar as relações entre trabalho docente e identidade no campo da formação inicial e continuada de professores, como afirma Nóvoa:

As histórias de vida e o método (auto)biográfico integram-se no movimento atual que procura repensar as questões de formação, acentuando a ideia que “ninguém forma ninguém”, e que “a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida” (NÓVOA, 2010, p. 166-167).

O método (auto)biográfico é assim denominado quando se relaciona às histórias de vida em projetos de pesquisa em formação com a utilização de vários dispositivos, como relatos de vida, memoriais, diários, “escritas de si”, depoimentos, *portfólios*. Essas fontes são importantes para o entendimento dos processos de construção dos sentidos das experiências dos sujeitos. Essa corrente de utilização das narrativas como pesquisa, investigação-formação e formação de professores no Brasil decorre em muito dos estudos de pesquisadores como Antônio Nóvoa e Marie-Christine Josso.

Josso (2004) apresenta-nos, em sua obra *Experiências de vida e formação*, os construtos teóricos e práticos para o trabalho com as histórias de vida como metodologia de pesquisa-formação em um contexto de escritas narrativas. Indica as etapas da proposta: construção textual, escuta atenta do escrito, análise de situações específicas até chegar à interpretação do percurso de aprendizagem dos autores. Entretanto, salienta sobre o processo descrito:

A situação de construção da narrativa de formação, independentemente dos procedimentos adotados, oferece-se como uma experiência formadora em potencial, essencialmente porque o aprendiz questiona as identidades a partir de vários níveis de atividades e de registros (JOSSO, 2004, p. 40).

⁴⁶ Cf. Souza, 2007.

Acreditamos no potencial de formação e de investigação das narrativas orais e escritas para a reconstituição dos acontecimentos vivenciados pelos envolvidos e transformados em experiência inscrita em suas memórias. “De alguma forma, a investigação que usa narrativas pressupõe um processo coletivo de mútua explicação, em que a vivência do investigador se imbrica na do investigado” (CUNHA, 1996, p. 09). Dessa forma, ao mesmo tempo, pesquisador e colaborador, durante o processo de entrevista, revisam suas trajetórias em um intercâmbio de experiências.

Biografia, (auto)biografia, relato oral de vida, história de vida, depoimento, história de vida temática, tradição oral são tipos inseridos na abordagem metodológica da história oral. A história oral pode ser considerada um método, uma técnica ou disciplina, a depender das orientações determinadas na pesquisa.

Consideramos a história oral um método de pesquisa qualitativa, que utiliza a entrevista oral como ferramenta essencial ao estudo do fenômeno, com o intuito de registrar narrativas da experiência humana. Segundo Meihy e Holanda (2007), a entrevista é o “nervo”, o “epicentro” da pesquisa, contudo, outros documentos, quando necessários para melhor compreensão do narrado, devem ser utilizados. No caso específico da nossa pesquisa, utilizamos, além das narrativas, informações contidas no PPP da Escola e no diário de campo.

Para Ferraroti (2010), o método biográfico é uma “ciência das mediações”, porque “o nosso sistema social encontra-se integralmente em cada um dos nossos atos, em cada um dos nossos sonhos, delírios, obras, comportamentos. E a história desse sistema está contida por inteiro na história da nossa vida individual” (FERRAROTI, 2010, p. 44). Nesse viés, a narrativa, cerne do método biográfico, promove o entendimento sobre o contexto social do entrevistado, por meio de suas lembranças, de suas interações interpessoais, de suas experiências.

Cada indivíduo não totaliza diretamente a sociedade inteira, ele totaliza-a por meio do seu contexto social imediato, os pequenos grupos de que faz parte; nestes grupos são, por seu turno, agentes sociais ativos que totalizam o seu contexto, etc. De modo similar, a sociedade totaliza cada individualidade específica por meio das instituições mediadoras que focalizam esta sociedade no indivíduo com crescente especificidade. (PORTELLI, 1998, p. 174).

Narrar decorre do processo de recordar. Quando narramos, reelaboramos vivências e experiências em um movimento de olhar o presente, a partir da reflexão sobre os acontecimentos do passado. É tanto individual quanto social, pois “cada sujeito representa a

reapropriação singular do universo social e histórico que o envolve” (FERRAROTI, 1983 *apud* MACEDO, 2004, p. 176).

A memória ganha, no contexto da narrativa, dinamicidade. Não é apenas uma caixa passiva de conteúdo do passado, mas sobremaneira integrada ao presente. É o passado ressignificado. Por isso, as histórias devem ser assumidas como versões dos professores sobre aquilo que foi e é vivido por eles durante seu percurso, como apontam Amado (1995), Portelli (1997), Moraes (2004).

Dessa forma, a (re) construção da memória e da identidade torna-se um dos propósitos de uma pesquisa em história oral, que se pretende um método integrado aos múltiplos campos do conhecimento, uma metodologia que valoriza a complexidade do sujeito como ser social e individual.

Segundo os autores Meihy e Holanda (2007), a história oral pode ser classificada em História Oral de Vida, História Oral Temática e História da Tradição Oral. A última vertente pretende depreender as tradições culturais orais de um determinado grupo a partir da memória coletiva. Já a história oral temática é utilizada para esclarecimentos de situações polêmicas, contraditórias, de conflito, em que as narrativas são testemunhos de determinado fato. E a história oral de vida ou narrativa de vida, também denominada de “biografia”, “relato de vida”, “método biográfico” ou “autobiográfico”, também tem na memória sua fonte, contudo não necessariamente em busca da identificação das recorrências coletivas, prioriza-se a questão subjetiva. Entretanto, consideramos a memória como prática individual e social.

As pesquisadoras Lang, Campos e Demartini (2010) indicam três formas distintas para um trabalho com história oral: história oral de vida, relatos orais de vida e depoimentos orais. A história oral de vida seria o relato livre de um narrador sobre sua existência. O relato de vida é uma forma menos ampla, mas também livre, o narrador aborda sua vida com enfoque no aspecto proposto pelo pesquisador, todavia com liberdade total de expressão e ordenamento por parte do colaborador. O depoimento é mais determinado, é o testemunho sobre algo ou situação vivenciada pelo entrevistado.

O pesquisador Pineu (2006, p. 41 *apud* SOUZA, 2007, p. 63) afirma que há “uma flutuação terminológica em torno das histórias e relatos de vida, biografias e autobiografias” decorrente de interesses, encaminhamentos e visões de pesquisadores de diversas áreas e campos do conhecimento. Torna-se, assim, necessário melhor esclarecimento sobre o porquê de determinada escolha.

Dentro das modalidades apresentadas sobre história oral, optamos pela modalidade de história de vida, pois tem sido a mais pertinente para as pesquisas na área de educação com objetivos de pesquisa-formação. Entretanto, direcionamos as entrevistas a partir das diretrizes expostas sobre a definição de relato oral de vida, pontuadas pelas professoras Lang, Campos e Demartini (2010), por propiciar melhor condução das entrevistas para o interesse da pesquisa. Apesar de vincular-se à área de educação, com docentes, a pesquisa não se integra a nenhum curso de formação inicial ou continuada de professores que utilize dispositivos biográficos e por tal também não é denominada (auto)biográfica. Utilizamos, portanto, o termo história oral de vida por considerá-lo mais usual e condizente para a definição epistemológica defendida e as diretrizes elencadas nos procedimentos na abordagem de história oral.

A história de vida ou história oral de vida nos possibilita capturar dados relevantes de segmentos da experiência humana por intermédio de um passado lembrado que se apresenta significado e ressignificado. Narrativa e memória, então, são os ingredientes insubstituíveis para uma metodologia de história oral (MACEDO, 2004).

Essa abordagem metodológica tem como fonte as lembranças rememoradas pelos entrevistados. Por isso, narração e memória são indissociáveis. Ao narrar, os sujeitos refazem seu percurso, suas experiências em um processo não linear. Dessa forma, o passado é reconstruído a partir do que somos hoje, do nosso repertório de experiências, conhecimentos, cultura, interações.

Diante da complexidade de definição do termo memória, optamos por sinalizar características postuladas por teóricos sobre seu papel e função no campo individual e social. Reafirmamos nossa visão sobre memória como fator social, portanto, individual e subjetiva, mas elaborada a partir das interações.

Na perspectiva adotada para esta investigação, a memória é considerada trabalho e possibilidade, e o esquecimento, tão criticado pelos historiadores clássicos, uma forma de significação integrada ao processo de rememorar. Essa visão também é defendida pelas pesquisadoras Guedes-Pinto, Gomes e Silva (2008) no livro *Memórias de leitura e formação de professores*.

A pesquisa de Ecléa Bosi (1994) focou a memória social ancorada na velhice, na perspectiva da Psicologia Social. Ela entende a memória como trabalho, pois, ao evocá-la, o sujeito mobiliza, de forma intensa e consciente, esforço e dedicação, o que se constitui em trabalho, ou melhor, “memória-trabalho”. Nos estudos de Portelli (1997) e de Certeau (2007), buscamos a noção de memória como possibilidade de mudança. Para Portelli (1997), a

memória pode ser apreendida como possibilidade, uma alternativa de interpretação. Para ele, o sujeito, quando narra, não se restringe apenas ao vivido, mas também àquilo que poderia ter acontecido, ao desejado e, dessa maneira, altera o passado e conseqüentemente o presente, justamente porque depreende significado ao lembrado. Certeau (2007), ao estudar as práticas cotidianas culturais de pessoas anônimas das cidades, as quais denomina de “sujeitos ordinários”, concluiu que a memória altera lugares e pensamentos, portanto, capaz de promover mudanças no presente. Dessa forma, a narrativa é uma versão da história vivida pelo narrador, não exatamente a verdadeira, entretanto, a representação significativa de seu viver.

Como a memória requer trabalho e possibilidade de mudanças, também envolve esquecimento. Em uma conexão significativa, lembrança e esquecimento constituem-se necessárias ao humano. “É preciso esquecer para continuar presente, esquecer para não morrer, esquecer para permanecer fiel” (AUGÉ, 1998, p. 106 *apud* SOUZA, 2007, p. 64).

O esquecimento é uma maneira subjetiva de reordenar nossa memória, uma forma seletiva para se desligar de traumas, vivências difíceis ou simplesmente situações pouco significativas na trajetória ou para a situação específica da evocação das lembranças. Por isso, não pode ser desconsiderada no bojo de uma pesquisa pautada pela história oral. Cada entrevista pode desencadear lembranças diferentes de um mesmo acontecimento ou versões distintas dessa mesma lembrança. Cabe ao pesquisador um olhar crítico, curioso e científico para interpretar e compreender os significados de cada lembrança como também dos esquecimentos.

A metodologia da história oral de vida proporciona, no âmbito educacional, um processo de reflexão, formação e autoformação. Ao narrar suas experiências com a leitura literária, com os mediadores sociais que fizeram parte de seus percursos de letramento literário, as professoras puderam interpretar o passado e reconstituir suas experiências, reconstruindo, assim, a imagem que têm de si mesmas como leitoras e profissionais.

4.3 PELA ESTRADA A FORA: CAMINHOS PERCORRIDOS

A partir das proposições apresentadas, podemos afirmar que as produções em história oral, em especial, com a abordagem em história oral de vida, são vinculadas a projetos predeterminados com rigor teórico e metodológico. As etapas planejadas são organizadas com foco nas narrativas orais produzidas no processo de entrevista, em que pesquisador e

colaborador vivenciam mútua cooperação, seguindo princípios organizados com fins estabelecidos.

Nosso objetivo, então, fora analisar, a partir das memórias evocadas nas narrativas, como as ações de mediadores sociais institucionais e, em especial, os pessoais (professores, familiares, amigos, bibliotecários) contribuíram para a formação literária de professores de Língua Portuguesa do distrito rural de Barreiros, município de Riachão do Jacuípe, Bahia, e a influência dessas práticas de letramento literário na relação estabelecida pelas docentes com a literatura na vida e na prática pedagógica.

Para alcançarmos respostas às questões norteadoras apresentadas na introdução e ao objetivo delineado, buscamos na análise das narrativas: identificar os mediadores sociais, com foco nos pessoais, envolvidos nos eventos de letramento literário descritos nas narrativas das professoras colaboradoras, que contribuíram de forma significativa para a formação leitora destas docentes; investigar os significados atribuídos pelas professoras às práticas de leitura literárias vivenciadas durante suas trajetórias, em especial na escola; e, conseqüentemente, analisar a relação atual das docentes com a leitura literária.

A partir das indicações acima, elaboramos as etapas seguidas e executadas para o desenvolvimento da pesquisa, de forma a atender aos pressupostos éticos necessários a toda investigação científica e, em especial, a de metodologia de história oral com abordagem de história oral de vida. Para isso, utilizamos as orientações adaptadas de Meihy e Holanda (2007) e Lang, Campos e Demartini (2010) para alcançarmos os objetivos delineados nessa pesquisa. Quando o pesquisador decide usar as fontes orais, é preciso ter em mente que a:

História oral é conjunto de procedimentos que se inicia com a elaboração de um projeto e continua com o estabelecimento de um grupo de pessoas a serem entrevistadas. O projeto prevê: planejamento de condução das gravações com definição de locais, tempo de duração e demais fatores ambientais; transcrição [...] autorização para o uso; arquivamento e, sempre que possível, a publicação dos resultados que devem, em primeiro lugar, voltar ao grupo que gerou as entrevistas (MEIHY e HOLANDA, 2007, p. 15).

Assim, apresentaremos a seguir as informações e ações elencadas e realizadas no percurso dessa investigação.

4.3.1 Entrevistas com as professoras colaboradoras: quem são as coras coralinas?

A existência de pessoas predispostas a ser entrevistadas é requisito fundamental em uma pesquisa de abordagem de história oral de vida. O grupo ou pessoa gera a justificativa para as entrevistas e a pesquisa. No âmbito da área educacional, o olhar é direcionado às práticas dos atores que participam do sistema, em especial, dos educadores, uma forma de “dar voz aos professores” por meio da recuperação de suas memórias.

Dessa feita, com o intuito de entender a implicação dos mediadores sociais nos eventos e práticas de letramento literário vivenciados pelas professoras de Língua Portuguesa oriundas de uma comunidade rural com pouco acesso a livros e a relação atual que têm com a literatura, escolhemos professores da rede pública, do Colégio Estadual Dacilda Rios de Oliveira, única unidade escolar estadual da comunidade rural de Barreiros, em Riachão do Jacuípe, Bahia.

Essa unidade escolar possui uma situação singular e curiosa. Seu quadro de professores é formado por quinze profissionais, sendo quatorze graduados em Letras pela UNEB, do *campus* de Conceição do Coité. Ou seja, todas as áreas do conhecimento são ensinadas por professores de Língua Portuguesa, algo inusitado, excepcional. Tal situação decorreu por três fatores: os professores são oriundos da comunidade e não possuem interesse em lecionar em outra unidade escolar; por necessidade legal⁴⁷; além da comodidade financeira pela proximidade do *campus*, dessa maneira, preferiram realizar o curso disponível na época.

Essa situação nos fora conhecida em 2011, quando realizamos encontros de formação continuada com alguns professores do citado colégio. Pareceu-nos, na época, bastante peculiar o contexto de trabalho e formação desses profissionais. Na interação com eles, pudemos conhecer um pouco das suas histórias de vida e trabalho, das dificuldades em conseguir livros na infância e adolescência e da importância de pessoas queridas para a descoberta da literatura.

Por isso, o colégio apresenta a característica marcante de conseguir manter, em seu quadro funcional, professores oriundos da própria comunidade. Forma, dessa maneira, uma comunidade de leitores com perfil sociocultural em comum. Esse fator torna os professores dessa unidade escolar especiais e singulares, justamente por compartilhar experiências e práticas culturais de letramento nos seus percursos de formação leitora.

⁴⁷ Segundo a LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no Art. 62, todos os professores, para atuar na educação básica, deverão possuir curso de licenciatura, de graduação plena, realizado em universidades ou institutos superiores de educação.

Por considerar a memória individual e social e as histórias de leitura marcadas por oportunidades de interação, sejam com materiais escritos ou com outros sujeitos, o contexto dos professores favorece a riqueza das narrativas na possibilidade de entrecruzamento das trajetórias relatadas. Tais fatores nos motivaram a escolher essa unidade escolar como *locus* da pesquisa no universo de escolas estaduais da zona rural que compõem a DIREC 02, da qual fazemos parte como profissional.

Assim, após delineamento do projeto de pesquisa, realizamos o primeiro contato durante o ano 2012 com integrantes da referida unidade escolar, para apresentar os indicativos da pesquisa. Aproveitamos para conhecer melhor o corpo docente, o colégio e a comunidade. Realizamos contato novamente com os possíveis colaboradores no dia 05 do mês de setembro de 2013. No momento, após apresentação do projeto de pesquisa e de alguns esclarecimentos solicitados pelos professores presentes, firmamos com cinco docentes interessadas. Todavia, uma delas desistiu logo em seguida, por não se sentir à vontade com o gravador. Em contrapartida, as quatro interessadas preencheram a ficha de acompanhamento (Apêndice A) e marcaram os dias das entrevistas. Goldenberg (2004, p. 14) afirma que “na pesquisa qualitativa, a preocupação do pesquisador não é com a representatividade numérica do grupo pesquisado, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma trajetória etc”.

Portanto, marcamos o local, a data e o horário da entrevista com as quatro colaboradoras para a realização das entrevistas. Na ocasião, coletamos as cartas de autorização e uso das entrevistas (Apêndice C). Coletamos, também, mais informações sobre a comunidade, a unidade escolar e o corpo docente que contribuíram para a compreensão do contexto das colaboradoras.

Em seguida, foram gravadas, em áudio, as entrevistas com as professoras de Língua Portuguesa, da referida unidade escolar na seguinte ordem: no dia 12 de setembro de 2013, com a professora Clarice; no dia 16 de setembro de 2013, com a professora Cecília; em outra unidade escolar, no município de Riachão do Jacuípe, no dia 17 de setembro de 2013, com a professora Raquel; e no dia 18 do mesmo mês e ano, com a professora Ruth.

A entrevista, na abordagem de história oral de vida, trata-se de um ato de interação pré- estabelecido e acordado. O entrevistador é aquele que quer obter respostas para seu problema de pesquisa, e o colaborador é aquele que narra suas experiências. Cabe ao pesquisador, após esclarecimentos sobre o projeto, apresentar pergunta sensibilizadora (Apêndice B) para provocar a entrevista e deixar o relato transcorrer.

A perspectiva de história oral de vida no delineamento proposto por nós com características de relato oral de vida (LANG *et all*, 2010) apresenta entrevista livre, a partir de pergunta sensibilizadora. Essa indicará o interesse do pesquisador pela história relatada. Consideramos necessário, entretanto, realizar perguntas condutoras para realimentar o fluxo da memória narrativa e manter a perspectiva de interesse da pesquisa.

Das quatro entrevistas, três ocorreram na própria unidade escolar, no horário indicado pela colaboradora, apenas uma ocorreu em outra unidade escolar por solicitação da professora. Por questões éticas, os nomes das professoras colaboradoras foram substituídos por nomes de autoras da literatura (Ruth Rocha, Raquel de Queirós, Cecília Meireles e Clarice Lispector) uma forma também de homenagem à mulher na literatura, assim como as filhas, mães, todas as mulheres profissionais na arte de “saber viver”, de nunca desistir, apesar dos obstáculos, de saber amar e de ser otimistas. Vamos conhecer, então, as “coras coralinas” da pesquisa.

A professora Ruth tem 45 anos, casada, tem 29 anos de magistério, licenciada em Letras Vernáculas (UNEB), possui curso de especialização em Metodologia da Língua Portuguesa e Literaturas. Leciona Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e História no Ensino Médio. Atua apenas na rede pública estadual, com carga horária de 40 horas semanais no Dacilda Rios de Oliveira. Exerce o magistério desde os 16 anos na própria comunidade. Acredita que a literatura é “a maior forma que você tem de aprender a ter contato com a vida, com o mundo, com as pessoas”.

A professora Raquel tem 42 anos, casada, com 22 anos de experiência docente, fez o curso de Letras Vernáculas (UNEB) “porque não havia uma outra alternativa, uma outra opção”. Possui especialização em Língua Portuguesa e Literatura e ensina somente nas turmas do Ensino Fundamental. Tem vínculo apenas com a rede estadual de educação nas 40 horas semanais e na mesma unidade escolar. Relata ser filha de pais “semianalfabetos”.

Já a professora Cecília, casada, tem 39 anos e 18 anos de magistério. Formou-se em Letras Vernáculas (UNEB) e possui especialização em Literatura da Língua Portuguesa e Literatura Portuguesa. Possui vínculo na rede estadual de ensino 20 horas semanais e na rede municipal de ensino de Riachão do Jacuípe também 20 horas semanais. Leciona Literatura para o 3º ano do Ensino Médio e várias outras disciplinas no Colégio Estadual Dacilda Rios de Oliveira. Conviveu com tias professoras de Matemática e, por isso, acredita não ter tido muito contato com a literatura na infância.

A professora mais jovem é Clarice, tem 35 anos, casada, com 15 anos de magistério. É graduada em Letras Vernáculas (UNEB) com especialização em Metodologia em Língua Portuguesa e Literatura. Trabalha 40 horas semanais no mesmo colégio. Leciona Filosofia, História e Redação no Ensino Médio. É leitora assídua das obras de Clarice Lispector.

Todas as professoras foram bastante receptivas e muito interessadas na pesquisa. As entrevistas foram realizadas na sala da direção, de forma descontraída e respeitosa. A professora Clarice preferiu seguir um roteiro, que acabou por não ser utilizado à risca, como nos disse após o término da entrevista. Em uma das visitas, pude conversar um pouco com sua mãe, que nos revelou alguns dados sobre a infância da sua filha, dados anotados no caderno de campo. A professora Ruth foi uma espécie de anfitriã, contribuiu com a pesquisadora em todos os momentos e nos revelou dados sobre a comunidade e sobre o colégio. Foram momentos de aprendizagem sobre o pesquisado e sobre a vida, pois “saber viver é a grande sabedoria”.

4.3.2 Contexto das colaboradoras

Para Darnton, “o ‘onde’ da leitura é mais importante do que se poderia pensar, pois a colocação do leitor em seu ambiente pode dar sugestões sobre a natureza de sua experiência” (1992, p. 213). Por isso, em uma pesquisa qualitativa, com foco nas histórias de leituras de professores, o ambiente em que vivem e trabalham torna-se fator importante para o melhor entendimento sobre suas memórias e discursos.

As colaboradoras são professoras efetivas do Colégio Estadual Dacilda Rios de Oliveira, único da rede estadual de ensino no distrito rural de Barreiros, município de Riachão do Jacuípe, Bahia. O colégio foi fundado em 2009, contudo, sua equipe docente prove, em maioria, do antigo Colégio Estadual Mário Nau, onde lecionava a professora alfabetizadora Dacilda Rios de Oliveira. A comunidade elegeu o novo nome do colégio em homenagem à professora alfabetizadora. A grande maioria do corpo docente reside na comunidade e leciona na escola, em dois turnos, cumprindo 40 horas semanais, e muitos são oriundos do distrito. Dessa forma, a equipe docente forma uma comunidade de leitores com traços socioculturais específicos e histórias entrelaçadas. Como afirmam Cavallo e Chartier (1999, p.124) “uma história das leituras e dos leitores trata da historicidade do processo de apropriação dos textos”. Para compreender uma história de leitura, é preciso considerar seu contexto e suas especificidades.

O distrito de Barreiros pertence ao município de Riachão do Jacuípe integrado à Área de Expansão Metropolitana de Feira de Santana, território de Identidade da Bacia do Jacuípe. Possui uma população estimada de 3.500 habitantes. Sua economia é, atualmente, voltada para a produção de blocos cerâmicos, possui 20 unidades de produção. Entretanto, atividades como agricultura familiar, criação e abate de suínos e caprinos, além da produção leiteira são também fontes para economia e empregos dos moradores.

Segundo informações do PPP⁴⁸ do colégio, a população, em sua maioria, possui o Ensino Fundamental completo, e as crianças da comunidade frequentam a rede escolar de ensino. Há crescente desenvolvimento do comércio local, bem como oferecimento de serviços públicos de saúde às famílias residentes. Entretanto, o serviço de saneamento básico é precário e não há serviço de segurança pública nem assistência social.

Na comunidade, não há biblioteca pública nem livrarias, portanto a sala de leitura do colégio e seu acervo são utilizados por alunos como também pela comunidade como principal local de obtenção de livros. Para as professoras colaboradoras, quando necessitam ou desejam livros, além do material disponível na sala de leitura, conseguem adquiri-los por meio de compras via internet e/ou em livrarias na cidade de Feira de Santana, a 118 km do distrito.

4.3.3 Tratamento e análise das entrevistas

Apesar de a fonte oral ser o fundamento da história oral em suas várias possibilidades de uso e funções, no viés da pesquisa acadêmica, ela concretiza-se quando chega ao texto escrito, após transcrição e análise do narrado.

Por se tratar da passagem do oral para o escrito, em que o escrito não abarca todas as possibilidades da linguagem oral, o processo de transcrição demandou certo tempo e cuidado para não alterar o conteúdo significativo da narrativa. As entrevistas gravadas em áudio resultaram em 84 minutos e 31 páginas de transcrição literal.

Após a transcrição inicial, realizamos a verificação e anotação de dúvidas ou lacunas surgidas para posterior refinamento. Em seguida, procedemos a uma leitura exploratória das transcrições, com vistas a demarcar os mediadores institucionais e pessoais e suas ações em três fases da vida – infância, adolescência e juventude, atualidade –, identificando eventos e práticas de letramento literário e seus significados, além das obras lidas. Assim, delimitamos o *corpus* a ser trabalhado para análise. Segundo Bardin (1977, p. 96 *apud* FRANCO, 2012, p.

⁴⁸ Disponibilizado pela vice-diretora. Ano base 2013.

55) “o *corpus* é o conjunto de documentos tidos em conta para ser submetidos aos procedimentos analíticos. A sua constituição implica escolhas, seleções e regras”.

O processo de análise é a atribuição de sentido aos dados coletados com vistas à questão problematizada e merece atenção e rigor científico. Concordamos, então, com Queiroz quando diz:

E análise, em seu sentido essencial, significa decompor um texto, fragmentá-lo, isto em seus elementos fundamentais, isto é, separar claramente os diversos componentes, recortá-los, a fim de utilizar somente o que é compatível com a síntese que se busca (QUEIROZ, 1991, p. 05 *apud* LANG *et all*, 2010, p. 47).

Assim, realizamos análise do *corpus*, sempre à luz dos aportes teóricos e dos objetivos elencados, quando nos foi possível perceber, no interior dos discursos, semelhanças, contrastes, contradições e aspectos singulares pertinentes ao estudo em questão. Em seguida, procedemos à definição das categorias, a partir do exposto por Franco:

Uma categoria é considerada pertinente quando está adaptada ao material de análise escolhido e ao quadro teórico definido. O sistema de categorias deve, também, refletir as intenções da investigação, as questões do analista e/ou corresponder às características das mensagens (FRANCO, 2012, p. 71)

Então, em busca da compreensão das memórias narrativas dos professores em função dos objetivos traçados, as histórias relatadas foram recortadas nas seguintes categorias temáticas que originaram as seções desenvolvidas: presença ou ausência da biblioteca na formação literária, usos e representações; primeiras leituras literárias, eventos, “iniciadores de leitura”, materiais, práticas escolares; encontro e significados da literatura de massa na formação literária, o lugar do texto literário na vida pessoal e profissional; o professor enquanto mediador de leitura literária.

Utilizamos também, para análise, as anotações no caderno de campo e nas fichas de acompanhamento, além das informações do PPP da Escola. Essas anotações nos ajudaram a compreender os obscurantismos, as inferências, as emoções e os sentimentos que afloraram nas entrevistas, além das dificuldades e dos obstáculos durante o processo. Todo o conjunto é considerado pertinente para a pesquisa qualitativa com foco na intersubjetividade dos sujeitos envolvidos.

É importante ressaltar que “os resultados de uma pesquisa não são verdades absolutas, podem ser modificados ou aprofundados por outras pesquisas. Trata-se do resultado possível

naquele momento, condições e fontes disponíveis. A pesquisa deve ser vista como um processo” (LANG *et all*, 2010, p. 52). Dessa maneira, a partir desse pressuposto, a próxima seção apresenta mais uma parte da colheita dessa caminhada.

5 TECENDO PERCURSOS: MEDIADORES E PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO NAS OUTRAS FASES DE FORMAÇÃO LITERÁRIA

Esta seção apresenta a segunda fase das análises das entrevistas orais das professoras colaboradoras. Está subdividida em duas subseções e seus desdobramentos discursivos. Relembramos que optamos por dividir a análise realizada em duas seções: a primeira parte consta na seção *Mediador de leitura: ponte para a experiência literária*.

5.1 “LI UM BOCADO MESMO DESSES ROMANCES”: OS MEDIADORES DO ENCONTRO COM AS LEITURAS FURTIVAS

Apareceu uma dificuldade, insolúvel durante meses. Como adquirir livros? [...] Eu precisava ler, não os compêndios escolares, insossos, mas aventuras, justiça, amor, vinganças, coisas até então desconhecidas. [...] E onde conseguir livros? [...] A única pessoa real e próxima era Jerônimo Barreto, que me fornecia a provisão de sonhos (RAMOS, 1978).

As primeiras leituras literárias, na infância, como já discutidas na segunda seção, perpassaram as constantes iniciativas de mediadores sociais como pai, mãe, avô, tia, amigos, por meio da contação de histórias de memória, da leitura em voz alta e de empréstimos ou doações de livros. Na escola, a falta de bibliotecas ou salas de leituras e de práticas pedagógicas desvinculadas da experiência literária não saciava o desejo por novas leituras, novas descobertas, novos temas suscitados, principalmente, na fase da adolescência. Assim como o menino, figura autobiográfica de Graciliano Ramos, no livro *Infância* (1978), as professoras compartilhavam a mesma necessidade: “precisava(m) ler, não os compêndios escolares, insossos, mas aventuras, justiça, amor, vinganças” e como, então, conseguir livros em uma comunidade em que o acesso ao impresso, como também ao digital, era e ainda é difícil? Ressurge, novamente, a figura do mediador pessoal como “ponte”, como promotor das novas leituras e novas descobertas literárias.

No livro *Infância* (1978), o tabelião Jerônimo Barreto, a quem Graciliano Ramos dedica um capítulo, foi a figura do mediador que realizou o desejo do menino por novas leitura e o fez descobrir novos autores, novos caminhos. Nas memórias de leitura das professoras, também aparecem “jerônimos”, que desempenharam o mesmo papel do tabelião durante seus percursos de letramento literário. Vejamos:

Arranjei um namorado nesse período, meu primeiro namorado, eu ia fazer dezesseis anos e ele gostava muito de ir ao jogo de futebol. Como ele estudava em Feira [cidade] e sabia que eu gostava de ler, me dava um romance por semana para eu ficar domingo em casa, lendo. Só que os romances que trazia eram da série *Sabrina, Júlia*⁴⁹, esses da época que vendiam em banca de revistas. Li um bocado mesmo desses romances” (Professora Ruth, 18/09/2013).

Eu trabalhei na cerâmica daqui, no escritório. Como não tinha o que fazer, eu pegava meus livros e levava. Um rapaz que trabalhava lá [...] me levava aqueles livros de bolso, de faroeste. Ele me levou um, gostei. Toda semana, ele me levava três, quatro livros. Eu lia todos na semana. Então[...]gostei também dessas leituras, dessa experiência que tive (Professora Ruth, 18/09/2013).

Eu tinha uma vizinha que vivia lendo os livros *Sabrina, Bianca*. [...] E ela sempre assim [oferecia os livros], até que um dia eu peguei para ler. Aí eu gostei tanto que não parava mais de ler esses livros. Acho que é porque era uma leitura fácil, né? A linguagem, o vocabulário... Aí de *Sabrina* e *Bianca* vieram aqueles livros de bolso, as revistas de fotonovelas, que eu já lia antes porque tinham figuras. Vieram depois, os livros de Sidney Sheldon. Essa literatura mais fácil (Professora Raquel, 17/09/2013).

As professoras colaboradoras lembram-se das leituras na adolescência em dois blocos: das leituras indicadas na escola ou a falta delas, sempre ligadas aos cânones escolares; e das leituras furtivas, não legitimadas pela escola, consideradas de menor qualidade pela crítica literária. As leituras furtivas foram-lhes apresentadas por mediadores próximos (amigos e vizinhos), não necessariamente consumidores dos textos, via rede de sociabilidade, caso descrito pela professora Ruth. Independente dos interesses do mediador, é fato que o encontro promovido com a chamada literatura de massa (TODOROV, 2009), literatura de mercado (SODRÉ, 1985 *apud* TAVELA, 2010)⁵⁰, literatura de entretenimento (ECO, 2000 *apud* MUNIZ, 2013) ou *best-seller* (ARANHA e BATISTA, 2009 *apud* MUNIZ, 2013)⁵¹ foi importante para ampliação e formação leitora das colaboradoras.

⁴⁹ “No Brasil, as primeiras séries foram distribuídas pela Editora Nova Cultural. A coleção era chamada de *Romances do coração* e datam de 1978; a pioneira foi a série *Bárbara Cartland* e, em seguida, *Sabrina, Júlia e Bianca*.” Informação retirada do artigo *O amor como entretenimento: a trajetória dos romances sentimentais*, disponível no link: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/AUM/article/viewFile/924/983>>, acessado em 22/01/2014. Para os saudosos e interessados, o link seguinte disponibiliza para download alguns livros das séries indicadas: <<http://ebooksgratis.com.br/livros-ebooks-gratis/literatura-estrangeira/romance-serie-sabrina-diversos-volumes-para-download/>>.

⁵⁰ TAVELA, M. Cristina. *Literatura de massa na formação do leitor literário*. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/darandina/files/2010/12/16-Literatura-de-massa-na-forma%C3%A7%C3%A3o-do-leitor-liter%C3%A1rio.pdf>>. Acesso em 20/12/2013.

⁵¹ Aqui, como em Muniz (2013), os termos “literatura de massa”, “literatura de mercado”, “literatura de entretenimento” e *best-seller* são considerados sinônimos, por direcionar a mesma discussão, contudo, salientamos as diferenças postuladas por cada autor indicado para a denominação dada. Para Todorov (2009), literatura de massa é a produção popular em conexão direta com a vida cotidiana de seus leitores; para Sodré

Percebemos que tanto a professora Ruth quanto a professora Raquel relembram o prazer provocado pela leitura dos romances citados, ao afirmar tê-los lidos com bastante frequência, uma leitura mais extensiva, em quantidade pela oferta de livros disponíveis, diferente do que ocorria na infância, período de leituras repetidas, pela escassez de material.

O que atualmente consideramos como algo positivo para o desenvolvimento do itinerário de leituras, não o era até pouco tempo. Era considerado bom leitor aquele que lia pouco e lia com atenção e frequência o mesmo livro, uma leitura intensiva. O excesso de leituras, no século XVIII, era algo preocupante para a saúde do leitor, pois poderia prejudicar os olhos, os nervos, o estômago e até mesmo o processo de inteligência, como assinalado pelo médico suíço Tissot, no livro *A saúde dos homens de Letras* (ABREU, 2006). A visão sobre leitura e leitor não é a mesma, difere-se a depender da época, lugar, alterando gestos e comportamentos leitores. Afinal “mudam-se os tempos, mudam-se as vontades”, já nos alerta Camões (1525-1580).

Assim, ao considerarmos a leitura como prática social, compreendemos as “leituras selvagens”⁵² como práticas culturais legítimas de leitura, independente da “rejeição” de certos grupos e certas instâncias, pois demonstram aprendizagens e práticas de letramento literário ocorridas no dia-a-dia das pessoas, em diversos modos e suportes.

Apesar de rememorar essa prática de leitura de forma significativa nas suas trajetórias pessoais, as colaboradoras enquanto professoras de Língua Portuguesa e Literatura, destarte, representantes da instituição escola, e talvez pela presença da pesquisadora, sentiram a necessidade em justificar o interesse despertado por tais romances no seu percurso de leitura. Podemos inferir, então, que para as professoras, a literatura de entretenimento ainda causa certo “medo”.

A professora Muniz (2013), em artigo *Best-seller, medo e desejo*, discute o medo que tem a escola quanto ao uso da literatura de massa, a partir da questão: “Quem ainda tem medo do *best-seller*?”. Para ela, a resposta é arriscada, porém necessária:

Ao que nos parece, há, sim, quem ainda tenha medo do *Best-seller*. Há professores que têm medo do gênero. Aliás, desconfiamos que, não

(1985), os interesses mercadológicos da indústria editorial postulam as características da literatura de mercado; já Umberto Eco (2000), ao recursar as terminologias literatura de massa, baixa literatura ou paraliteratura, prefere o uso do termo literatura de entretenimento. Para os autores Aranha e Batista (2009), *best-seller* são obras literárias extremamente popular, cujo valor seria colegitimado pelo próprio mercado, ganhando evidência e aval através da inclusão na lista dos mais vendidos.

⁵² Chartier (1999) denomina de “leituras selvagens” as leituras de objetos escritos de fraca legitimidade cultural, distintas das leituras legitimadas pela escola.

raramente, a escola costuma ser muito medrosa quando se trata de arriscar, de experimentar novidades, ou melhor, de mudar (MUNIZ, 2013)⁵³.

Ainda segundo a autora, o professor tem medo de utilizar a literatura de entretenimento em sua prática pedagógica, por causa do desprestígio delegado a ela pela crítica literária e pela falta de coragem da escola em mudar conceitos e práticas já arraigadas. Parece-nos que esse “medo” é desvelado nas narrativas e demarca o discurso e os conceitos de literatura das colaboradoras provindos da formação acadêmica e práticas pedagógicas vivenciadas.

Não há lembranças acerca da literatura de massa e há poucos indicativos de leitura literária na adolescência da professora Cecília. Suas lembranças mais significativas alocam-se nas poucas leituras escolares e na descoberta dos clássicos literários, no curso de Letras.

Agora quanto à literatura mesmo, eu descobri mesmo na faculdade. Os clássicos brasileiros, os clássicos da literatura brasileira, eu descobri mesmo na faculdade. [...] Desses clássicos, eu li quase todos na faculdade. Também eu sentava, era eu e o livro (Professora Cecília, 16/09/2013).

Podemos afirmar, então, a importância da universidade como mediador institucional para sua formação literária, por viabilizar seu encontro com textos literários, diferente visão, como veremos, das demais colegas. No entanto, sua fala nos gera questionamentos sobre uma possível ausência ou esquecimento provocado por sua representação do que seja considerado literário e merecedor de lembranças, ou seja, os cânones. Morais (2012, p. 42) alerta sobre os cuidados necessários ao pesquisador ao analisar seu *corpus*, por causa do que Bourdieu (1983) denomina de “efeito de legitimidade”, isto é, os entrevistados procuram dar respostas em conformidade com as representações legitimadas pelo discurso dominante, fator que, muitas vezes, impossibilita o pesquisador a saber as reais práticas diárias”. Em outro momento, a professora afirma:

Literatura para mim é como história. Eu sempre falo. Literatura e história, não tem para onde correr, você não tem como separar. [...] Porque literatura é história. [...] Pena que os livros de Literatura (didáticos) hoje são muito cursivos, muito sintéticos. Não contam quase nada e colocam exercícios [...] Misericórdia! Que a gente olha assim, tem que reler, ler, ler, reler para poder entender. Os livros são assim agora, né? Conteúdo quase nada e exercícios, quatro, cinco páginas (Professora Cecília, 16/09/2013).

⁵³ No prelo.

Parece-nos que, para ela, pensar literatura é estudar os períodos da história da “Grande Literatura”, dessa feita, o ensino ancora-se em uma visão “disciplinar” de mediação, em que o “estudante não entra em contato com a literatura mediante a leitura dos textos literários propriamente ditos, mas com alguma forma de crítica, de teoria ou de história literária” (TODOROV, 2009, p. 10). Segundo o autor citado, no livro *A literatura em perigo*, a forma como a literatura tem sido trabalhada nas instituições escolares – sem o contato direto do aluno com o texto literário, somente com as críticas, teorias ou com a história cronológica e características dos períodos literários – causa uma relação apenas “disciplinar” com a literatura, ou ainda, distanciamento com a leitura literária. Essa situação ainda perdura em nossas instituições escolares, do nível básico até o superior⁵⁴; um dos fatores da causa de desinteresse dos jovens estudantes pela leitura do texto literário e, conseqüentemente, dos “vazios literários” em suas trajetórias de leitura.

Já na história da professora Raquel, leitora de histórias em quadrinhos, fotonovelas e muitos romances populares em sua adolescência, somente os cânones são vislumbrados como textos literários – por fazer parte da chamada “Grande Literatura”, ensinada na escola e defendida, assim, por instâncias como a universidade, os críticos literários, os livros didáticos – e não os romances que adorava ler fora da escola, desprestigiados pelas mesmas instâncias. Por isso, a professora Raquel afirma ser leitora, mas “odiava literatura”. Como a literatura apresentada nos livros didáticos e estudada na escola distanciava-se do seu gosto e interesses, criou-se uma barreira e uma rejeição à leitura de alguns gêneros literários que perdurou até a faculdade.

No segundo- grau [...] eu acho que a professora nunca mandou a gente ler um romance de Machado de Assis, de José de Alencar, nenhum desses. E eu não gostava de literatura, de jeito nenhum. Agora repara o paradoxo, né? Eu amava ler e não gostava de literatura, eu odiava literatura. Eu não sei por quê! Acho que, com certeza, deva ter lido algum conto, algum conto desses autores que vinham no livro didático, porque sempre tem um continho ou outro para fazer análise. Mesmo naquela época tinha. Mas não consegui me identificar, não sei por quê (Professora Raquel, 17/09/2013).

Essa situação vivenciada pela professora, na sua adolescência, ainda ocorre com muitos jovens na atualidade. Com o objetivo de formar leitores literários, o currículo escolar advoga a utilização de textos indicados como mais adequados por certas instâncias e não valoriza nem respeita as escolhas e leituras dos alunos.

⁵⁴ Cf. pesquisa de Santos (2012).

Além disso, o discurso dessas instâncias de legitimação perpassa a formação profissional e se instaura, de forma sutil, como a única representação possível sobre literatura gerando práticas que configuram os denominados letramentos institucionalizados (HAMILTON, 2002 *apud* ROJO, 2009) ou dominantes, ignorando, muitas vezes, os letramentos locais, valorizados na vida diária e cultural das pessoas, especificamente, as práticas de letramento literário dos textos de ampla circulação e gosto popular. Essa visão causa o “medo” descrito por Muniz (2013) e aversão por parte do aluno da leitura literária trabalhada na escola e até mesmo da leitura de qualquer gênero literário.

É papel da escola a “sustentação do desejo de ler” (MUNIZ, 2013) do aluno, e ter contato com todos os gêneros literários é fundamental para que seja alcançada a almejada fase de “realização literária”, definida por Paulino (2010). Por isso, para vislumbrar a formação de um leitor autônomo, capaz de interagir com as diversas formas literárias em seus vários suportes, atribuindo-lhes significados a partir dos intertextos e da articulação dos contextos inscritos no ato de ler, o mediador (institucional ou pessoal) deve:

[...] encorajar a leitura por todos os meios – inclusive a dos livros que o crítico profissional considera com condescendência, se não desprezo, desde *Os três mosqueteiros* até *Harry Potter*: não apenas esses romances populares levaram ao hábito da leitura milhões de adolescentes, mas, sobretudo, possibilitaram-lhes a construção de uma primeira imagem coerente do mundo, que, podemos nos assegurar, as leituras posteriores se encarregarão de tornar mais complexas e nuançadas (TODOROV, 2009, p. 82).

Leituras conduzem o leitor, quando propiciado a tal, a outras leituras, pelo fato de que “ler é cumulativo e avança em progressão geométrica: cada leitura nova baseia-se no que o leitor leu antes” (MANGUEL, 1999, p. 33). Como um bom glutão, o leitor, principalmente em formação, deseja degustar um cardápio variado de leituras – oferecidas ou não, apropriando-se de cada experiência para construir seu próprio “*menu*”, não menos variado e colorido, mas sempre significativo e saboroso, principalmente na adolescência, período de “pulsões”, de descobertas, de desejos, de sonhos, uma idade “em que não sabemos nos definir, e que sentimos medo das definições” (PETIT, 2008, p.50).

Especialmente na adolescência, o encontro com as palavras permite a reelaboração de ideias, de sentimentos, e a construção de caminhos para a escrita do livro de nossas vidas. Esses encontros podem ser possíveis graças à ação de mediadores que podem autorizar leituras, revelar ou sustentar o desejo de ler e, assim, contribuir para a formação de um sujeito-leitor autônomo.

Dessa forma, foi por intermédio de mediadores pessoais como amigos e vizinhos que as colaboradoras vivenciaram experiências “saborosas” com a literatura de massa, como também há relatos de experiências não menos prazerosas com a leitura de cânones escolares indicados por professoras do Ensino Médio, como veremos adiante. Afinal, como nos diz Lajolo (2001, p. 13 e 48), “é cada um, no silêncio ou na algazarra de suas leituras, que torna literários alguns dos textos com que se encontra na vida”.

Assim, mesmo não considerados “textos de qualidade”, a literatura de massa ou *best-seller* fizeram e fazem parte das práticas de letramento literário das professoras colaboradoras, mesmo como leituras furtivas, conjuntamente às leituras literárias mais densas. Todavia, não há indícios de seu uso em sala de aula, o que pode confirmar o “medo” apontado por Muniz (2013).

Hoje, eu não tenho muito tempo para ler. Às vezes, eu pego [na biblioteca da escola], pego uns livros interessantes e levo para casa para ler... Começo a ler um, depois acho outro interessante, começo a ler, dois, três. Tenho três me esperando. Estou lendo *O caçador de pipas* que já comecei (Professora Ruth, 18/09/2013).

Hoje, eu gosto demais de literatura. De poema, leio. Quando eu comecei a ensinar, porque eu me vi obrigada a ler [os cânones], sabe? A destrinchar o que tinha ali, foi que eu comecei a dar o verdadeiro valor, o valor real à literatura. Apesar de que eu leio o Dan Brown, li *Harry Potter*, li *Crepúsculo* porque eu amo ler, só por isso (Professora Raquel, 17/09/2013).

Eu gostaria de poder ler mais, só que, infelizmente, não tenho tempo. O último livro que li foi uma literatura fútil, foi *50 tons de cinza*, porque fiquei curiosa. Vi tanto as pessoas comentarem [...] aí peguei para ler. Só que, como todo mundo fala, é de fato uma literatura fútil. É tanto que tem a trilogia, né? E não me deu vontade de ler os demais. Eu li só o primeiro. Que tem os *50 tons mais escuros* e o outro, *50 tons de liberdade*, mas eu não quis ler. Prefiro Clarice (Professora Clarice, 12/09/2013).

De literatura, eu gosto muito de ler livros de poesia. O último que eu li foi de Carlos Drummond (Professora Cecília, 16/09/2013).

Inferimos, pelo exposto acima e em outros fragmentos, o interesse das professoras pela leitura de textos literários, em seus diversos gêneros, todavia demarcam a falta de tempo como principal obstáculo para sua realização. Por estar sempre atarefadas com a organização e a execução das demandas pedagógicas, todas trabalham quarenta horas semanais, precisam dividir o tempo para leituras de ordem pessoal e para as leituras de ordem profissional. A partir desse critério, a literatura por motivação pessoal, a incluir a considerada literatura de massa, fica em segundo plano. Assim, para atender as demandas da profissão, muitas vezes,

escolhem os livros destinados ao trabalho em sala de aula como prioridade, a leitura literária enquadra-se, então, como leitura profissional. Essa situação demonstra um cotidiano de docência desgastante que suga a vida privada do professor e direciona suas leituras até mesmo fora do contexto profissional.

E para uma verdadeira experiência com a leitura literária, o leitor requer outro tipo de tempo e de espaço, ao qual Yunes denomina de “vagar”, o que nos parece a cada dia mais difícil na vida das professoras, por isso a experiência com a leitura ser cada dia mais rara (YUNES, 2011) e mais controlada.

Pela situação descrita pelas professoras no contexto de vida e trabalho, são elas leitoras interdidas (BRITO, 1998), principalmente por causa de suas condições de trabalho que acabam por submetê-las a leituras literárias programadas e controladas por um currículo escolar fechado que não reconhece como legítimas as leituras realizadas pelos docentes nem pelos alunos.

5.2 “MEU SONHO ERA SER ALUNA DAQUELA PROFESSORA” / “MINHAS PROFESSORAS DE LITERATURA ERAM MUITO TÉCNICAS”: O PROFESSOR, PROMOVEDOR ENCONTROS E VAZIOS LITERÁRIOS.

Durante as entrevistas que realizamos, algo saltou aos olhos: esses jovens tão críticos em relação à escola, entre uma frase e outra, lembravam, às vezes, de um professor que soube transmitir sua paixão, sua curiosidade, seu desejo de ler, de descobrir; que soube inclusive fazer com que gostasse de textos difíceis. Hoje, como em outras épocas, ainda que “a escola” tenha todos os defeitos, sempre existe algum professor singular, capaz de iniciar os alunos em uma relação com os livros, que não seja a do dever cultural, a da obrigação austera. (PETIT, 2008)

Ao discorrer sobre a importância da leitura literária na formação do sujeito em situação de risco, Petit (2009) descreve os sentimentos de adolescentes brasileiros, moradores de zonas carentes, participantes do centro de projetos A Cor da Letra⁵⁵ em relação ao tratamento dado à literatura na escola. Para esses jovens, a leitura na escola não foi

⁵⁵“A Cor da Letra é um centro de estudos, pesquisa e assessoria, que realiza atividades de divulgação e implantação de diversos projetos de leitura”. Disponível em: <<http://www.acordaletra.com.br/>>. Acesso em 07/12/2013.

significativa, tolhia a criatividade, não desenvolvia o prazer de ler nem a capacidade de inferências. Assim, refere-se Val, uma das adolescentes citada na pesquisa:

A leitura era obrigatória, imposta, aprendi apenas a memorizar os textos, o ato de ler não tinha nenhum sentido, eu só decifrava símbolos. Assim, logo anestesiiei a criatividade, a possibilidade e a capacidade de descobrir. Durante vários anos, era como a Bela Adormecida, não distinguia nada, não ouvia nem dizia nada (PETIT, 2009, p. 39).

A situação descrita acima também pôde ser verificada nas narrativas das professoras.

A escola enquanto mediadora institucional é sempre relatada como lugar de “vazios”. Direcionada à leitura no seu sentido de decodificação, do estudo de elementos gramaticais, sem uma preocupação com o desenvolvimento do hábito ou gosto literário, pode ser considerada um lugar de produção de “belas adormecidas”. Essa má “escolarização da leitura literária” distancia-se das práticas culturais de leitura e distorce a visão do aluno sobre comportamentos próprios de uma leitura literária⁵⁶, gerando silenciamento e opressão, provindos de um discurso autoritário que dificulta o desenvolvimento de um repertório personalizado de leituras para a vida.

Não obstante a esse quadro, discutido e pesquisado desde final da década de 1970, mas ainda vigente⁵⁷, há a figura de professores, mediadores pessoais, que promovem encontros com textos literários de forma prazerosa. São professores apaixonados pela leitura literária, preocupados com a formação literária dos estudantes, garantindo-lhes o direito à literatura como bem cultural importante para a constituição do sujeito-leitor.

Esses encontros nem sempre se configuram como ação pedagógica dentro da sala de aula, muitas vezes, são encontros individuais, personalizados. Mas deixam transparecer a identidade profissional do professor, construída a partir das experiências intelectuais e de vida. É um professor que tem uma “prática testemunhal” capaz de dizer muito mais do que suas palavras, por isso mesmo, atravessa as paredes da sala de aula, conforme ratificam os seguintes relatos:

No segundo ano do Ensino Médio, aí eu tive uma professora que gostava muito de ler. Ela fazia o resumo dos livros para gente, aí aquilo que me interessava, eu comprava. [...] Comecei a trabalhar com dezesseis anos, dar aulas, porque qualquer professor podia dar aulas, formado ou não. Comecei então a dar aulas para o segundo grau, falava com meus alunos desses

⁵⁶ Situação discutida na seção três, subseção *Letramento literário: uma prática social*.

⁵⁷ Cf. Muniz (1999), Santos (2012) e Oliveira (2013).

romances que eu tinha lido. Eu gostava mesmo de ensinar literatura [...] Foi a época que eu mais li (Professora Ruth, 18/09/2013).

Durante minha adolescência, continuei o meu percurso de leitura incentivada pela professora Ruth [uma das nossas colaboradoras], que era professora de Literatura da minha irmã mais velha. Ela tinha alguns clássicos e me emprestava para ler. Nesse tempo, conheci Machado de Assis, José de Alencar e Aloísio de Azevedo. Meu sonho era ser aluna daquela professora, pois ela passava livros para os alunos lerem na escola, e a minha professora de Língua Portuguesa não. No Ensino Médio, meu desejo se tornou realidade e eu continuei a ler os clássicos literários. Achei mágico ler *Memórias póstumas de Braz Cubas*. [...] Agora, melhor do que ele só o livro *O cortiço*, que li também no Ensino Médio. Eu me sentia grande mantendo contato com Rita Baiana e Pombinha, que as histórias... Como se ler aquilo transgredisse alguma coisa que meus pais não deixavam ter contato quando era adolescente. Eu ia saber de coisas, uma mulher sensual, a outra menina que namorava a madrinha. Eu achava tudo tão interessante (Professora Clarice, 12/09/2013).

Essas duas passagens dos percursos de vida das professoras se entrecruzam. A professora Ruth é a docente que incentivou a professora Clarice a ler os clássicos brasileiros em sua adolescência, e ela própria fora incentivada por outra professora, formando uma rede positiva de mediação, de transmissão do amor pela leitura literária, como pontuado por Petit (2008, 2009) em relação à função do mediador social de leitura.

O caso da professora Ruth é salutar, ainda adolescente, após finalizar o antigo Magistério, começou a ensinar no Ensino Médio na comunidade de Barreiros. Como não há maiores informações sobre o como desenvolvia sua prática em sala de aula nessa época, há apenas o indicativo de ter sido suas aulas baseadas nas aulas vivenciadas como aluna no Ensino Médio, dessa maneira, o fato de sua professora comentar sobre as obras solicitadas e deixá-la livre para escolher as de seu interesse também permeava sua prática pedagógica e encantava a então futura professora Clarice.

Para Nóvoa (1992 *apud* MACEDO, 2004), a constituição da identidade profissional é algo construído e não adquirido. Segundo ele, “a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como indivíduos quando exercemos o ensino” (p.178). E os indivíduos são seres que vivem em sociedade, apropriam-se das relações sociais, internalizam-nas e as transformam.

Para o autor, as experiências, os contextos e os acontecimentos que fizeram parte da história de vida do indivíduo são princípios fundantes no processo de formação e, por isso, constituem-se de espaços de socialização marcados “pelos contextos institucionais, profissionais, socioculturais e econômicos, em que cada indivíduo vive” (NÓVOA, 2010, p.

172). Ao considerar a formação centrada na trajetória de vida do ser, nos espaços de socialização vivenciados e nas relações sociais estabelecidas no transcurso, as experiências escolares nas fases da vida acabam por integrar a identidade profissional do professor.

Por essa ótica sobre a constituição da identidade profissional, esses relatos provocam reflexão sobre a importância da figura do professor na formação do leitor literário, pois as experiências que proporcionam marcam a vida dos alunos dentro e fora do ambiente escolar. A relação estabelecida com o texto literário dependerá, em grande medida, dos eventos e práticas de letramento literários vivenciados ao longo de seu percurso. As duas professoras, agora colegas, realizam o mesmo movimento de mobilização dos alunos para a leitura de obras literárias, por meio do exemplo ou, como diz a professora Clarice, por meio da “propaganda literária”.

Eu faço assim na sala de aula, às vezes: eu começo a contar uma história e não digo que é de livro, depois conto que aconteceu num livro e eles pegam para ler (Professora Ruth, 18/09/2013).

[...] e achei assim, que eu tinha que conhecer mais histórias, mais livros para influenciar os alunos. E passei a dar aula como se fosse fazer propaganda de um produto. [...] fui descobrindo que você tinha que falar da obra literária para o seu aluno de uma forma emocionante para a pessoa sentir a curiosidade de ler. Depois disso [...] que vi que era um caminho interessante para você tentar contagiar [...] pelo menos cinquenta ou sessenta por cento da turma acabava querendo ler o livro. Nesse tempo, eu li várias obras de Jorge Amado, li também a obra de Clarice Lispector quase toda, li Lúcia Fagundes Teles, Graciliano Ramos e João Guimarães Rosa. E aprendi a diversificar a metodologia das aulas, utilizando músicas e filmes (Professora Clarice, 12/09/2013).

Para Maurice Tardif (2002), um dos expoentes da teoria sobre a ressignificação dos saberes profissionais docentes, é no cotidiano de seu trabalho, nas situações de conflito, nas problemáticas da sala de aula, que o professor mobiliza seus saberes e os ressignifica. Por isso, esses saberes possuem certas características: temporalidade, pluralidade, personalização, contextualização e socialização. Essa relação, entretanto, não ocorre por transmissão dos conhecimentos já produzidos, mas na integração com saberes diversos, de diferentes naturezas e fontes, como a história de vida e escolar, a formação inicial e continuada, o currículo, o conhecimento das disciplinas a ser ensinadas, as experiências na profissão, a cultura pessoal e profissional, a aprendizagem com os pares etc.

Ainda segundo o autor, as experiências inscritas na memória do professor são referências inseridas na prática pedagógica e fazem, portanto, parte da construção do “eu” profissional. Assim, em determinadas situações, o professor evoca qualidades desejáveis ou indesejáveis da personalidade de professores marcantes que quer seguir ou evitar em sua prática pedagógica, o que nos parece ocorrer na trajetória profissional das docentes em relação a saberes pré-profissionais, isto é, antes do processo de profissionalização.

Já as lembranças da formação literária na faculdade são marcadas por desmotivação e afastamento da literatura por desejo e mobilização de cunho pessoal. Todas demarcam uma prática pedagógica com o texto literário disciplinar, “técnico”, sem foco na recepção das obras nem na valorização do universo das professoras-estudantes.

Todorov (2009) questiona o tratamento dado ao ensino da literatura nos cursos de Letras na França, que nos parece pertinente para o contexto brasileiro. Para ele, o trabalho “disciplinar” realizado nas salas de aula do ensino médio provém de uma formação universitária também dessa ordem. Os cursos de Letras, segundo o autor, atem-se apenas a um ensino estruturalista sem espaço para as discussões relacionadas aos sentidos das obras, o que dificulta o desenvolvimento do “amor pela literatura”. Propõe então, um meio termo necessário à leitura de um leitor profissional, como o professor, entre aprender os fatos da história literária ou alguns princípios resultantes da análise estrutural e os sentidos da obra.

Tal proposta nos parece adequada à formação profissional de estudantes de Letras, entretanto, cabe-nos uma ressalva no que tange especificamente à prática pedagógica do professor universitário em relação à aceitação dos sentidos atribuídos pelos estudantes a partir de seus horizontes de expectativas. A prática pedagógica deve conduzir e contribuir para a ampliação do itinerário e aprofundamentos sobre a linguagem literária do professor-leitor, sem fazê-lo perder o “desejo de ler” literatura por fruição e não vê-la apenas como objeto de estudo ou trabalho.

Se, para a professora Cecília, o trabalho da professora de Literatura a fez, ao menos, descobrir os clássicos brasileiros, para as demais docentes, as aulas não foram significativas para a vida pessoal nem contribuíram para o trabalho em sala de aula.

[...] como fazer os alunos gostarem de ler, se eu não tenho suporte para isso? Eu não recebi esse suporte da universidade. Era aquela coisa, como falei muito técnica. Não ia diretamente à sala de aula (Professora Clarice, 12/09/2013).

No período que fiz a faculdade, eu já estava trabalhando aqui na escola, eu trabalhava, ensinava, mas por pressão, eu tinha que ler. Dessa vez, não era

mais por fruição. [...] E na universidade, os livros que eu pegava lá eram mais para trabalho mesmo (Professora Ruth, 18/09/2013).

Mas literatura, eu não gostava de poema e nem lá na faculdade eu gostei. Eu não gostava porque [...] eu lembro que na disciplina Teoria da Literatura tinha uma professora [...] eu sei que ela passou esse poema [*Tecendo a manhã*] para a gente analisar. [...] eu fiz a minha análise por um lado social [...] só que ela não aceitou [...] Ela fez uma análise sofisticada [...] aí eu tomei raiva mais ainda de Literatura (Professora Raquel, 17/09/2013).

Pelos relatos acima, podemos inferir uma relação com literatura na faculdade “imperativa” e distante da realidade de seu trabalho cotidiano. Chiappini (1983 *apud* PAULINO, 2004)⁵⁸ questiona a relação de autoritarismo de professores universitários que trabalham os saberes dos textos literários como verdades inquestionáveis. E critica um ensino pautado apenas em uma cultura erudita que não considera o conhecimento, o repertório e nem respeita às expectativas do aluno. Para ela, um trabalho voltado para o alargamento desse repertório, sem desconsiderar a leitura e o estudo dos cânones, não deve impor o gosto, os significados nem a possibilidade de fruição da leitura de uma obra literária. Afinal, “a leitura só se torna um prazer no momento em que nossa produtividade entra no jogo, ou seja, quando os textos nos oferecem a possibilidade de exercer as nossas capacidades” (ISER, 1999, p.10 *apud* SANTOS, 2012), quando o texto “cativa o leitor”, rompe com suas expectativas e isso só pode ser determinado pelo leitor.

Sobre a importância do outro no processo de leitura, Pompougnac (1997, p. 46 *apud* GUEDES- PINTO, 2008) afirma que “o papel do par não é apenas levar a descobrir ou dar novos textos para ler. Testemunho das novas leituras, ele ajuda a consegui-las e a ‘certificar’ o novo leitor”. Promover acesso à leitura já é um movimento importante para o desenvolvimento do leitor, todavia, ao se tratar da figura do professor, sua participação tende a ser mais significativa. Justamente por “certificar o novo leitor”, muitas vezes, passam da função de testemunhas a de juízes de leitura, detentores dos sentidos dos textos lidos tentam determinar os gostos e o prazer do leitor. São professores que, muitas vezes, desconsideram a dimensão real do prazer provocado na leitura literária, um prazer incerto que dependerá da recepção do texto por cada um (BARTHES, 1973). O fato de desconsiderar a interpretação da professora Raquel possível gerou nela uma autorrepresentação de leitora despreparada, menor, que a afastou do texto literário, em especial, dos poéticos até a realização do curso de

⁵⁸ PAULINO, Graça. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. *Revista Portuguesa de Educação* [On-line] 2004, p. 17. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37417104>> ISSN 0871-9187 Acesso em: 11, fev., 2014.

especialização. No curso, sua visão sobre leitura literária é autorizada ao realizar trabalho monográfico sobre a temática da leitura plurissignificativa, e ela retoma as leituras poéticas.

Outra questão apontada pela professora Clarice está voltada à formação profissional, a um distanciamento do estudado no curso de licenciatura com a realidade de sala de aula, quando era estudante de Letras, mas em atuação profissional. Voltemos, então, aos estudos de Tardif (2002) para analisarmos a questão.

Segundo o autor, existe uma distância entre os saberes provindos da formação acadêmica e os saberes práticos/experienciais⁵⁹; essa distância pode provocar uma rejeição, reavaliação ou julgamento sobre o curso e sobre sua formação. Segundo ele, essa questão amplia-se, porque os professores não são considerados sujeitos do conhecimento, possuidores de saberes específicos sobre a profissão pelas instâncias superiores de ensino. Por isso, desenvolvem uma maneira personalizada de ensinar “eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida, conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra” (TARDIF, 2002, p. 53), o que nos parece ocorrer com as professoras colaboradoras no que tange à sua formação universitária.

Cabe salientar, todavia, que não defendemos um ensino de literatura pautado apenas nas práticas já desenvolvidas de letramento literário dos professores, pois, dessa forma, não contribuiria para a democratização cultural nem para a ampliação de seus horizontes de expectativas. Vislumbramos uma educação literária mais democrática, com inserção das legítimas práticas de leitura de professores e alunos para posterior aprofundamento de seu repertório, um aprendizado voltado para o desenvolvimento de um letramento literário que perpasse a escola, mas não se restrinja a ela. E o professor, enquanto mediador, pode transformar textos:

Aqueles textos absurdos, empoeirados, de repente, ganham vida. Curiosa alquimia do carisma. Do carisma ou, mais uma vez, da transferência. Evidentemente, nem todos são capazes de provocar esses movimentos do coração. Mas, em contrapartida, acredito que cada um – professor, bibliotecário ou pesquisador – pode se interrogar mais sobre sua relação com a língua, com a literatura. Sobre sua própria capacidade de se ver alterado pelo que surge de maneira imprevisível, na sinuosidade de uma frase; de viver as ambiguidades e a polissemia de uma língua, sem se angustiar. E a se deixar levar por um texto, em vez de tentar sempre dominá-lo (PETIT, 2008, p. 160).

⁵⁹ “Pode-se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos” (*ibidem*, p. 48-49).

Também é importante frisar que a ação individualizada de professores por si só não é capaz de concretizar o letramento literário na escola e na vida dos leitores. É imprescindível mobilização de várias frentes: familiar, política e social, contudo não há como negar a importância desse mediador na trajetória de vida e leitura dos sujeitos-leitores.

6 CONSIDERAÇÕES OU PASSOS FINAIS

[...] E aprendi que se depende, sempre, de tanta muita diferente gente. Toda pessoa sempre é as marcas das lições diárias de outras tantas pessoas.
(Gonzaguinha, *Caminhos do coração*)

E nos caminhos do coração da pesquisa, aqui demarcamos um ponto, um ponto a mais “das lições diárias”, um ponto de encontros, um ponto de vista científico sobre o objeto ou, talvez, “um modo diferente de contar velhas histórias”⁶⁰. Assim, com o objetivo de analisar como as ações de mediadores sociais de leitura contribuíram para a formação literária das professoras colaboradoras e a influência dessas práticas de letramento literário na relação estabelecida pelas docentes com a literatura na vida e na prática pedagógica, foi possível entrever, pela análise das narrativas, que a formação literária do professor, suas práticas de letramento literário na vida e na profissão relacionam-se, de forma direta, ao acesso e às experiências promovidas por mediadores sociais de leitura em diversas fases e instâncias de letramento. No entanto, muitas questões sobre o processo de interação com o texto literário, assim como mais informações sobre os eventos de letramento literário desenvolvidos no dia a dia e na escola, ficaram sem respostas e demandam novas pesquisas para aprofundá-las.

A investigação nos possibilitou refletir a preeminente necessidade de dar “voz” aos professores para, assim, compreendermos melhor o significado de seu processo de formação, um processo que perpassa a história de vida do sujeito constitutivo pela interação social, pois “somos atravessados por uma permanente intersubjetividade, quer queiramos, quer não” (YUNES, 2009, p. 33). Dessa forma, a partir dessa visão, adentramos em suas histórias de leitura, seus percursos de letramento literário promovidos pelos mediadores sociais de leitura. E constatamos a importância das ações desses personagens para a aproximação e afastamento do leitor do texto literário em diversas fases da caminhada.

Para isso, os aportes teóricos, as leituras realizadas, as disciplinas frequentadas durante o mestrado, os encontros e as apresentações no grupo de pesquisa, assim como as orientações, a qualificação e a interação com as colaboradoras contribuíram para ‘levantar o véu’ das narrativas e fortalecer nosso percurso de formação como pessoa, professora e pesquisadora.

O percurso de letramento literário das professoras dessa pesquisa foi entremeado por momentos de “vazios de leitura literária” e de leituras extensivas de alguns gêneros. Sua

⁶⁰ Do poema “Ressalva”, de Cora Coralina.

postura pessoal e profissional decorre, em muito, das experiências provindas das ações de mediadores sociais pessoais de leitura (avós, pais, tios, amigos, vizinhos e algumas professoras) que promoveram acesso à literatura em seus vários gêneros, assim como, “transmitiram” uma visão positiva sobre leitura literária, relacionada ao prazer e ao conhecimento de si e do outro.

A mobilização da família fora fator de grande importância para o acesso à leitura e contato com o literário na infância. Com uma visão sobre leitura mais direcionada a escola e, conseqüentemente, a uma possibilidade de mobilização social, os pais promoviam acesso a livros através da leitura compartilhada, de incentivo e compras de livros, quando possível. A contação de histórias da tradição oral também pôde ser vivenciada pela voz dos mais velhos, contudo não de forma constante. As memórias de leitura na escola são de vazios, sem contato com obras literárias, uma prática focada na decodificação e nas respostas a exercícios mecânicos de interpretação. Por tudo isso, fora graças a esses “iniciadores de leitura” que as docentes puderam vivenciar na infância a experiência da leitura dos contos de fadas, das fábulas e das histórias em quadrinhos.

Assim, caso as professoras, oriundas de comunidade rural com pouco acesso a livros, só pudessem ter contato com a literatura por via da instituição escolar, a lacuna de leitura de gêneros literários seria maior. Tal fato nos faz referendar a ação e a prática de letramento literário desses mediadores, como salientar a necessidade urgente de execução das diretrizes da “Lei do Livro” para uma efetiva democratização da leitura no país.

É importante assinalar o paradoxo percebido nos relatos sobre o uso e significado da biblioteca para a formação literária das professoras e de seus alunos. Parece-nos que, para nossas colaboradoras, a representação social sobre a função de uma biblioteca está vinculada à dinâmica escolar, lugar para empréstimos de livros indicados para estudo ou realização de atividades acadêmicas, fruto da ausência na infância e das vivências na graduação. No entanto, ao promover a leitura literária na escola, acabam por propiciar uma visão mais positiva desse espaço na vida de seus alunos, uma visão mais livre das obrigações escolares e mais perto do desejo de ler por prazer, uma visão mais propícia à formação de leitores literários. Assim como Petit (2009), desejamos que a biblioteca na escola seja um espaço real, que não esteja “a serviço apenas da pedagogia, mas se afirmar como ‘espaço de não obrigação no interior da obrigação’” (p. 274). Utopia? Bem, se ela serve para caminhar, é melhor apressarmos os passos.

Chamou-nos atenção nas narrativas a presença e a ausência da literatura de massa nas práticas de leitura realizadas na adolescência e na atualidade, em contrapartida da visão sobre essa forma literária no trabalho com textos em sala de aula. Apesar de relatar experiências prazerosas com a literatura de massa na adolescência, promovidas por amigos, assim como afirmar serem leitoras desse gênero, as professoras não as promovem em suas aulas na atualidade. A forte pressão de certas instâncias de legitimação do literário na formação inicial e continuada atravessa a representação social que as professoras têm sobre literatura de massa e as faz realizar o mesmo movimento que criticam na formação acadêmica: não legitimam suas próprias leituras nem as realizadas pelos alunos. Desperdiçam, portanto, a possibilidade de efetivar a função real da escola, formar leitores, em especial, leitores literários autônomos. Como afirma Muniz (2013), “o mediador de leitura pode escutar o sujeito da fala da falta e que faz de suas escolhas, inclusive de suas escolhas literárias, uma forma de preencher o seu vazio” e depreender, a partir daí, novas leituras, novas descobertas, novos horizontes.

Ao acreditarmos no letramento literário como apropriação pessoal de práticas sociais de leitura não restritas à escola, apesar de as perpassar durante o percurso leitor, todas as práticas de letramentos “institucionalizados” ou “vernaculares” devem ser respeitadas e legitimadas como práticas culturais de leitura literária em todas as instâncias de formação profissional. É na escola que a aprendizagem literária efetiva-se para boa parte dos jovens brasileiros, por isso, a ação dessa instituição e dos professores, enquanto mediadores de leitura, é significativa para a formação do sujeito-leitor e para a possibilidade de uma democracia cultural (SOARES, 2004). Por isso, deve ser acompanhada por todos os envolvidos na educação com cuidado e responsabilidade social.

Notamos que, para as professoras, a escola é relembrada como lugar de vazios de experiências literárias, inclusive no período da graduação, embora a ação de algumas professoras no Ensino Médio tenha sido incorporada aos seus saberes docentes adquiridos durante socialização pré-profissional. Confirmamos, dessa maneira, a importância do professor no desenvolvimento do gosto pela literatura (PETIT, 2008) e das experiências escolares para a formação da identidade do professor. Assim, as que puderam manter contato com professoras preocupadas com o desenvolvimento do gosto por literatura, também, mobilizaram seus alunos para esse fim, realizando indicações, empréstimos e outros encaminhamentos dentro da escola.

Em linhas gerais, as professoras mantêm uma relação com a leitura muito “escolar”, leem com foco nas demandas provenientes do trabalho, por isso, precisam dividir o tempo disponível entre as leituras de cunho pedagógico e as de fruição. Assim sendo, a leitura literária acaba por adentrar as leituras profissionais nas suas escolhas. Essa situação demonstra um cotidiano de docência desgastante, que suga a vida das professoras e direciona suas leituras, logo suas escolhas literárias vinculam-se às obras a ser trabalhadas com os alunos. Apesar de ser um movimento interessante para manter contato com o texto literário, no contexto exposto, não o é para ampliação de um repertório de leituras não integradas aos cânones escolares determinados por grupos com interesses de outra ordem, distantes, muitas vezes, dos objetivos sociais do desenvolvimento de uma educação literária.

Ademais, sinalizamos a necessidade preeminente de maior atenção nos cursos de formação de professores sobre a trajetória de vida, especialmente a história de leitura das professoras. Como também incorporarem aos estudos as práticas de letramento literário dos estudantes como princípio norteador de ações com vistas a uma educação literária mais significativa, em que os professores possam se reconhecer e ser reconhecidos como seres sociais produtores de saberes e linguagem.

Foi-nos possível, após descortinar as narrativas e enveredar pelas memórias, afirmar que as visões sobre literatura e ensino de leitura literária trabalhadas na escola são intrínsecas à formação leitora do professor. Ele acaba, muitas vezes, por reproduzir em sala de aula o que acredita ou viveu no seu processo de “aprendizagem literária” e, muitas vezes, não tem consciência disso. O discurso autorizado pela instituição acadêmica é conhecido, proferido, mas as atitudes pedagógicas, muitas vezes, estão ligadas às relações de ordem subjetivas e afetivas vivenciadas no seu percurso de letramento.

A realização desse caminhar nos fortalece a convicção de como a ação de mediadores sociais contribui para a possibilidade de democratização da leitura em um país assolado pela desigualdade de bens materiais e culturais. Por intermédio de mediações “sutis”, realizadas por mediadores sociais, as colaboradoras puderam experienciar, como disse a professora Ruth, “a maior forma que você tem de aprender a ter contato com a vida, com o mundo, com as pessoas”, a literatura.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. **Cultura letrada, literatura e leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

_____. **Diferentes formas de ler**. Originalmente apresentado na Mesa-redonda Práticas de Leituras: história e modalidade, no XXIV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Itercom, Campo Grande, 2001. Disponível em www.unicamp.br/jel/memoria/Ensaios/Marcia/marcia.htm. Acesso em 11/12/2013.

_____. (Org.). **Leituras no Brasil**: antologia comemorativa pelo 10º COLE. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

AGUIAR, Vera Teixeira de. O leitor competente à luz da teoria da literatura. **Revista TB**, 124, p. 23-24, jan./mar. 1996.

_____. O caminho dos livros: da biblioteca à comunidade. In: AGUIAR, Vera T. de; MARTHA, Alice A. Penteadó (Orgs.). **Territórios da leitura**: da literatura aos leitores. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.

AMADO, Janaína. O grande mentiroso: tradição, veracidade e imaginação em história oral. In: **História**. São Paulo, n.14, 1995, p. 125-136.

AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (Orgs.). **Usos e abusos da História Oral**. 8ª. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

BARTON, D.; HAMILTON, M. **Local Literacies - Reading and Writing in One Community**. London: Routledge, 2000.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Tradução de Maria Margarida Barahona. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1973.

BATISTA, Antônio A.G. Os (as) professores(as) são “não-leitores”? In: MARINHO, Marildes P.S.; CERIS, S.R. da (Orgs.). **Leituras do professor**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998.

BENJAMIM, Walter. O narrador. In: BENJAMIM, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida**: a pesquisa e seus métodos. Tradução Zuleide A. C. Cavalcante. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

BESNOSIK, Maria Helena da Rocha. **Encontros de leitura**: uma experiência partilhada com professores de zona rural da Bahia. 2002. 269f. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. Programa de Pós-graduação em Educação. São Paulo, 2002.

BETENCOURT, M. F. A. **A leitura na vida do professor**. Passo Fundo: UPF, 2000.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris [*et al.*] (Orgs.). **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012.

- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembrança de velhos. São Paulo, SP: T.A. Editor, 1994.
- BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (Orgs.). **Usos e abusos da História Oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.
- BRAIT, Beth; MELO, Rosineide. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- BRITO, Luiz P. Leme. Leitor interditado. In: MARINHO, Marildes P.S.; CERIS, S. R.da (Orgs.). **Leituras do professor**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998.
- CADEMARTORI, Ligia. **O professor e a literatura**: para pequenos, médios e grandes. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 4. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul; São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- CAVALLO, G.; CHARTIER, R. (Orgs.). **História da leitura no mundo ocidental** – 2 vol. São Paulo: Ática, 1999.
- _____; _____. Introdução. In: CAVALLO, G.; CHARTIER, R. (Orgs.). **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 1998.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2007.
- CHARTIER, A. M.; HÉBRARD, J. **Discursos sobre a leitura**: 1880-1980. São Paulo: Ática, 1995.
- CHARTIER, Roger (Org.). **A história cultural**: entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S. A., 1990.
- _____. **Leituras e leitores na França do Antigo Regime**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- _____. **Práticas de leitura**. Trad. Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.
- COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**. São Paulo: Global, 2007.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- CULLER, Jonathan. **Teoria literária**: uma introdução. Tradução de Sandra Vasconcelos. São Paulo: Beça Produções Culturais LTDA, 1999.
- CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. Assistentes: Cláudio Mello Sobrinho (*et. al.*). Rio de Janeiro: Lexicon Editora Digital, 2007.
- CUNHA, M. Isabel da. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, v.23, n. 1-2, 1996.

DARNTON, Robert. História de leitura. In: BURKE, Peter (Org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: UNESP, 1992.

_____. A leitura rousseauista e um leitor “comum” do século XVIII. In: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas de leitura**. Trad. Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

EAGLETON, T. **Teoria da literatura: uma introdução**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa, Ministério da Saúde, 2010.

FLICK, Uwe. **Métodos qualitativos na investigação científica**. Lisboa, Portugal: Monitor, 2005.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo**. Série Pesquisa. v. 6. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2012.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 44. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREITAS, M. T. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. In: FREITAS, Sônia Maria de. **História oral: possibilidades e procedimentos**. São Paulo: Humanitas/ FFLCH/ USP; Imprensa Oficial do Estado, 2002.

GOLDENBERG, Mírian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOULEMOT, J. Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas de leitura**. Trad. Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia; GOMES, Geisa G., SILVA Leila C. Borges da. **Memórias de leitura e formação de professores**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

_____. Os mediadores das práticas de letramento de professores em formação inicial. **Revista Linguagem em (Dis)curso**. LemD., v.8, n.3, p. 417-437, set./dez., 2008.

HAUSER, A. **Sociologia del arte**. v. 4. Barcelona: Labor, 1977.

ISER, W. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. v. 2. São Paulo: Editora 34, 1996.

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

JOUTARD, Philippe. História oral: balanço da metodologia e da produção nos últimos 25 anos. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (Orgs.). **Usos e abusos da História Oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

JUNG, Neiva Maria. Letramento: uma concepção de leitura e escrita como prática social. In: BAGNO, M; DJANE, A.C. [et al.] (Orgs.). **Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso**. São Paulo: Parábola Editorial. Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007.

KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva sociolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, A. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

_____. **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas, SP: Pontes, 1989.

_____. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Coleção Linguagem e letramento em foco. Linguagem nas séries iniciais. CIEEL. Ministério da Educação, 2005.

_____. **Texto e leitor: aspectos cognitivos**. Campinas, SP: Pontes, 2011.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Editora Ática, 1984.

_____. **Literatura: leitores e leitura**. São Paulo: Moderna, 2001.

_____. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, R. (Org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 3. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

LANG, Alice B. da S. G; CAMPOS, Maria Christina S. de S.; DEMARTINI, Zeila de B.F. (Orgs.). **História oral, sociologia e pesquisa: a abordagem do CERU**. São Paulo: Humanitas/CERU, 2010.

LARROSA, Jorge. **La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación**. Barcelona: Laertes, 1998.

LEFFA, V. J. **Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social**. Pelotas: Educat, 1999.

LISPECTOR, Clarice. Felicidade clandestina. In: **Felicidade clandestina**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LOPES, Sônia Maria Rodrigues. **A formação do leitor: mediadores de leitura dos filhos de cortadores de cana da região de Umuarama – PR**. 2006, 147 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Paraná, 2006.

MACEDO, R. Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

_____. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

MANGUEL, Alberto. **Uma história de leitura**. São Paulo: Cia das Letras, 1999.

MARTINS, H. H. T. Metodologia da pesquisa qualitativa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

MEIHY, José Carlos S. B.; HOLANDA, Fabíola. **História oral**: como fazer, como pensar. São Paulo: Contexto: 2007.

MELO, V. A. de. **A animação cultural**: conceitos e propostas. Campinas, SP: Papirus, 2006.

MELO NETO, João Cabral de. Tecendo a manhã. In: MELO NETO, João Cabral de. **A educação pela pedra**. Rio de Janeiro: Editora do autor, 1966.

MORAES, Ana A. de Araújo. Histórias de vida e autoformação de professores: alternativa de investigação do trabalho docente. **Pro-Posições**, v. 15. n. 2, maio/ago. 2004.

MORAIS, Elaine Maria da Cunha. Formam-se leitores nas bibliotecas escolares? In: PAIVA, Aparecida (Org.). **Literatura fora da caixa**: o PNBE na escola – distribuição, circulação e leitura. São Paulo: Editora UNESP, 2012.

MUNIZ, Dinéia Maria Sobral. Best-seller, medo e desejo. **Anais do 4º ELLUNEB**. Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2013.

_____. **Pedagogia do desejo de ler**. 1999. 397 f. Tese de Doutorado. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Salvador, 1999.

NÓVOA, Antônio. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: NÓVOA, A; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 2010.

OLIVEIRA, Rosemary L. **A leitura-estar-no-mundo e a constituição do sujeito-leitor**. Tese de Doutorado. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Salvador, 2013. 158 p.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. 7. ed. Campinas: Cortez/UNICAMP, 2006.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tânia (Orgs.). **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

PAULINO, Graça [et al.]. A formação de professores leitores literários: uma ligação entre infância e idade adulta? In: PAULINO, Graça. **Das leituras ao letramento literário**. Belo Horizonte: FAE/UFMG e Pelotas: EDGUFPeL, 2010.

_____. Algumas especificidades da leitura literária. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (Orgs.). **Leituras literárias**: discursos transitivos. 1ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. Letramento literário: por vielas e alamedas. **Revista Entreideias**: educação, cultura e sociedade. nº 5. 2001.

_____. Livros, críticos, leitores: trânsito de uma ética. In: VERSIANI, Zélia; PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça (Orgs.). **Literatura e letramento**: espaços, suportes e interfaces. O jogo do livro. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. Sobre Lecture et savoir, de Anne-Marie Chartier. In: EVANGELISTA, Aracy A. M.; BRANDÃO, Heliana Maria B.; MACHADO, Maria Zélia V. (Orgs.). **Escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 2. ed., 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

PENNAC, Daniel. Tradução de Leny Werneck. **Como um romance**. Rocco: Rio de Janeiro, 1993.

PETIT, Michéle. **A arte de ler. Ou como resistir à adversidade**. Tradução de Arthur Buenos e Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2009.

_____. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. São Paulo: Editora 34, 2008.

PIÚBA, Fernando dos S. Inclusão social e cidadania cultural. In: YUNES, Eliana (org.). **Leitores a caminho: formando agentes de leitura**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2011.

PORTELLI, Alessandro. **Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre a ética na História Oral**. Projeto História 15. São Paulo, 1997.

RAMOS, Graciliano. **Infância**. 14. ed. Rio de Janeiro: Record, 1978.

RIBEIRO, João Ubaldo. **Um brasileiro em Berlim**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROSA, Cristina (Org.). **Das leituras ao letramento literário**. Belo Horizonte: FAE/UFMG. Pelotas: EDGUFPEL, 2010.

SANTOS, Dayb Manuela Oliveira. **Leituras literárias: representações de professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio**. 2012. 123 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Feira de Santana. Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos. Feira de Santana, Bahia, 2012.

SANTOS, Luciene S. Projeto **Leituração: política pública e incentivo à leitura no estado da Bahia**. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 17, Campinas, 2009. Anais do 17º COLE, Campinas, SP,: ALB, 2009. Disponível em <http://WWW.alb.com.br/portal.html>. Acesso em 13/12/2013.

SILVA, Bruna Lidiane M. da. Acervos de literatura para jovens agradam aos leitores? In: PAIVA, Aparecida (Org.). **Literatura fora da caixa: o PNBE na escola – distribuição, circulação e leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2012.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Formação de leitores literários: o professor leitor. In: SANTOS, Fabiano dos; NETO, José C. Marques; RÖSING, Tania M. K. **Mediação de leitura: discussão e alternativas para formação de leitores**. São Paulo: Global, 2009.

SILVA, Elizabeth M. A influência do histórico de letramento dos sujeitos em suas práticas de leitura e escrita. **Veredas FAVIP**. Revista Eletrônica de Ciências. v. 2, nº 1 e 2, jan. a dez., 2009, p.51-59.

SOARES, M. Leitura e democracia cultural. In: PAIVA, Aparecida [*et al*] (Orgs.). **Democratizando a leitura: pesquisas e práticas**. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2004.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte, CEALE & Autêntica, 1998.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução: Cláudia Schilling, 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **(Auto)biografia, histórias de vida, práticas de formação**. Salvador: Scielo Books, EDUFBA, 2007.

SOZZA, Fátima A. de Oliveira. **Histórias de leitura: orientações e práticas de letramento literário**. 2009. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciência Humanas, Letras e Artes. Maringá, PR, 2009.

STREET, B.V. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não-alfabetizados: o avesso do avesso**. Campinas: Pontes, 1995.

_____. **Letramento e alfabetização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

THOMSON, Alistar; FRISCH, Michael; HAMILTON, Paula. Os debates sobre memória e história: alguns aspectos internacionais. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de M. (orgs.). **Usos e abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

YUNES, Eliana. **Tecendo um leitor: uma rede de fios cruzados**. Curitiba: Aymar, 2009.

_____. Vida que te quero ler... In: YUNES, Eliana (Org.). **Leitores a caminho: formando agentes de leitura**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2011.

ZILBERMAN, Regina. Recepção e leitura no horizonte da literatura. **Alea**. vol.10, nº.1 Rio de Janeiro, jan./ jun., 2008, p. 85-97.

APÊNDICE A - FICHA DE ACOMPANHAMENTO E CONTROLE DA PESQUISA**5 DADOS DO COLABORADOR:**

Nome completo:
Telefones:
Local do nascimento:
Idade: Estado civil:
Local onde reside:
Anos que reside nesse local:
Graduação/Instituição:
Pós-graduação/Instituição:
Anos de magistério:
Disciplina(s) que leciona:
Séries/Anos:
Turnos que leciona:
Carga horária:
Renda:
Observações:

6 DADOS DOS CONTATOS E DA ENTREVISTA:

Data do primeiro contato:
Local do contato:
Data das entrevistas:
Locais das entrevistas:
Data de assinatura da carta de autorização:
Observações:

APÊNDICE B - PERGUNTA SENSIBILIZADORA

Gostaria que você me contasse sobre sua história de leitura: primeiros contatos com a literatura na infância; depois, na adolescência, na universidade até os dias de hoje; as pessoas importantes que fizeram parte desse processo e que a ajudaram a descobrir a literatura; lugares e livros importantes; situações vividas, sejam na escola ou fora dela; enfim, como a literatura fez parte de sua trajetória de vida.

APÊNDICE C - CARTA DE AUTORIZAÇÃO E USO DAS ENTREVISTAS

Eu _____,
RG: _____, CPF: _____
declaro, para os devidos fins, que cedo os direitos de minha entrevista, gravada no dia _____ para a pesquisadora Jeovana Alves de Lima Oliveira. Autorizo-a, portanto, a usá-la integralmente ou em partes, sem restrições de prazo e limite de citações em materiais e impressos com fins de publicação, desde a presente data.

Cidade: _____ Estado: _____ Data: _____

Assinatura

APÊNDICE D – DADOS DO ANDAMENTO DAS ETAPAS DA PESQUISA

Data da primeira transcrição:

Data da revisão:

Data da textualização:

Data da conferência:

Observações:

Anexos