



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE**

**Priscila Lícia de Castro Cerqueira**

**SABERES LITERÁRIOS E DOCÊNCIA: (RE) CONSTITUINDO CAMINHOS NA  
(AUTO) FORMAÇÃO DE PROFESSORES LEITORES.**

**Salvador**  
**2007**

PRISCILA LÍCIA DE CASTRO CERQUEIRA

**SABERES LITERÁRIOS E DOCÊNCIA: (RE) CONSTITUINDO CAMINHOS NA  
(AUTO) FORMAÇÃO DE PROFESSORES LEITORES.**

Dissertação de Mestrado submetida à Universidade do Estado da Bahia como requisito parcial exigido pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEDUC, para a obtenção do Título de Mestre.

Orientador: Prof<sup>ª</sup>.Dr. Verbena Maria Rocha Cordeiro

**Salvador  
2007**

PRISCILA LÍCIA DE CASTRO CERQUEIRA

**SABERES LITERÁRIOS E DOCÊNCIA: (RE) CONSTITUINDO CAMINHOS NA  
(AUTO) FORMAÇÃO DE PROFESSORES LEITORES.**

Dissertação de Mestrado submetida à Universidade do Estado da Bahia como requisito parcial exigido pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEDUC, para a obtenção do Título de Mestre em Educação.

Aprovado em 29 de Outubro de 2007

**BANCA EXAMINADORA**

---

Verbena Maria Rocha Cordeiro – Orientadora - UNEB

---

Maria Helena da Rocha Besnosik - UEFS

---

Elizeu Clementino Souza - UNEB

---

Cristina D'Ávila Maheu - UNEB

*A Malena Besnosik e Verbena Cordeiro pela  
presença marcante na minha história de vida e  
de leitora.*

## AGRADECIMENTOS

Ufa, a minha criação chegou ao fim!!! O meu rebento surge e devo confessar que não foi uma gestação tão tranqüila. Precisei estar sempre alerta para não ter uma eclampse. Mas passada as complicações ele finalmente nasceu... O trabalho de parto durou meses e a doutora que me acompanhou, com muito zelo, deu as instruções necessárias para eu que sobrevivesse as intensas dores do parto.

Embora deslumbrada com a própria cria não posso me eximir de recordar a contribuição de diferentes sujeitos, que interagiram comigo no decorrer do processo, aparentemente solitário, torcendo, lendo, discutindo, dialogando e cobrando. Recordo-me também o desprendimento de familiares e amigos quando absorvida pelos estudos privava-os de minha presença.

Recordando o momento em que decidi dar inicio a esta etapa me sinto grata aos meus pais, **Jessé e Neide**, por todo o acolhimento e por tentarem compreender as minhas ausências, quando o momento exigia dedicação. Posso dizer que a minha melhor parte eu devo a eles!!

As minhas irmãs, **Gal e Mel**, e a **Tia Norma** por serem meu aporte familiar incentivando e confortando nos momentos mais difíceis.

Aos amigos de ontem, de hoje e de sempre minha gratidão, pois sem o apoio de vocês não agüentaria as emoções e o sofrimento da seleção que veio em doses homeopáticas. As professoras que contribuíram na realização deste estudo partilhando as suas histórias de leituras.

Aos professores do mestrado, especialmente aos da linha 2 pela atenção e colaboração nas discussões e apresentações. Ao professor **Elizeu Souza** por ter aceitado o convite para fazer parte da minha banca. A professora **Cristina D'Ávila** pelas contribuições e pela leitura atenta do meu trabalho na qualificação.

Aos colegas da linha 2 pela perseverança, convivência e aprendizado nas reuniões de linha. A turma do mestrado de 2005, especialmente aos colegas **Dídima, Karine, Karina, Marcos, Irlena, Márcia, Leomárcia** que a vida nos presenteie com muitos “reencontros, embora haja muitos desencontros...”. A amiga **Lílian** por ter partilhado in-ten-sa-men-te as angustias, os receios, as alegrias e os reveses de ser mestranda.

Aos amigos da fase de estudante universitária na capital minha gratidão pela convivência, amizade e estímulo para que eu vencesse as dúvidas e chegasse ao fim desta etapa.

As meninas do Gov (Grupo das orientandas de Verb.): **Leidi, Rita, Zélia, Teresa, Denise, Manu, Érika** sou grata por termos compartilhado idéias, bibliografias, dúvidas e alegrias.

Aos amigos da segunda fase de estudante em Feira de Santana, **Igor** (não esqueça “depois de você os outros são os outros”), **Mercês, Carol**, obrigada por me fazerem compreender as sábias palavras de Guimarães Rosa “Felicidade se dá em horinhas de descuido”. As minhas irmãs - amigas **Kari, Tai, e Line** (As dós!) uma amizade vale pelo que contém. Voltar a conviver com vocês foi d-o-t-i tudo de bom!!! Obrigada pela amizade e por ter participado, incentivado, chorado, cobrado e estado do meu lado durante toda esta minha trajetória. Vocês que acompanharam os bastidores sabem o quanto “eu penei, mas eu cheguei”...

A **Malena Besnosik** sou grata por ter me ensinado por meio do seu exemplo, o compromisso de ser educadora. Pela amizade, confiança e atenção durante estes anos de convivência. Pelas contribuições e incentivo antes e durante a minha “gestação”. Eis aqui a concretização do seu incentivo e exemplo!!!

A minha orientadora **Verbena Cordeiro** sou grata pela confiança dispensada a mim, quando escolheu o meu projeto. Pelas interlocuções, críticas e escuta atenta nestes dois anos de estudo. Pela sensibilidade para me ajudar a conduzir as expectativas, dúvidas e incertezas que permearam esta minha elaboração. Se hoje esta conquista é minha, com certeza o mérito é seu!!!

*Tenho de escrever. É tão perigoso. Quem tentou, sabe. Perigoso de mexer no que está oculto – e o mundo não está à tona, está oculto em suas raízes submersas em profundidades do mar. Para escrever tenho que me colocar no vazio. Neste vazio é que existo intuitivamente. Mas é um vazio terrivelmente perigoso: dele arranco sangue. Sou um escritor que tem medo da cilada das palavras: as palavras que escondem outras – Quais? Talvez as diga. Escrever é uma pedra lançada no poço fundo.*

*Clarice Lispector*

## RESUMO

Este estudo, desenvolvido no contexto do Mestrado em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, intentou compreender como os modos de ler e interagir de um grupo de professoras egressas de um Curso de Formação em Serviço do município do Semi-Árido Baiano – Feira de Santana, com o universo literário, orientam e/ou influenciam a sua prática mediadora com a literatura infantil. O resgate das histórias de leitura configura-se como estratégia significativa para implementar discussões sobre as tensões que se inscrevem entre os espaços de formação de leitores formais e informais e suas intersecções com a formação do professor – leitor. O aporte teórico, no campo da leitura, da literatura e da formação de professores, contou com estudos desenvolvidos por autores consagrados como Chartier (1990;1996), Larrosa (2002;2005), Benjamin (1987), Nóvoa (1988;200), Márcia Abreu (2001;2006), Paulino (2004), Tardif (2002), Zilberman (2005), dentre outros. A pesquisa, de natureza qualitativa, teve como método de pesquisa a abordagem (auto)biográfica. Para a coleta dos dados foram utilizadas as entrevistas e as cartas. Portanto, este estudo buscou dar visibilidade às histórias de leitura e leitores para que se pudesse compreender em que medida a formação e/ou auto-formação do professor leitor pode influenciar na sua prática docente.

**Palavras-Chaves:** Formação de professores. Práticas de leitura. (Auto)biografia. Literatura infantil. Formação do Leitor.

## ABSTRACT

This study carried out in the context of Master of Education and Contemporaneity of the University of the State of Bahia – UNEB, intended to understand how the ways of reading and interacting of a group of teachers derived from a in service formation course in a country of Bahia's semi dryland – Feira de Santana, with the literary universe guide and/or influence their practice with the infantile literature. The rescue of the reading histories is configured as a significant strategy to implement quarrels about the tensions that are inscribed between the spaces of formation of formal and informal readers and their intersections with the teacher-reader formation. The theoretical input, in the field of reading, literature, and the teacher's formation was comprised on studies carried out by consecrated authors such as Chartier (1990;1996), Larrosa (2002;2005), Benjamin (1987), Nóvoa (1988;2000), Marcia Abreu (2001;2006), Paulino (2004), Tardif (2002), Zilberman (2005), among others. The research, of qualitative nature, had as research method the (self)biografic approach. For the data collection, interviews and the letteres had been used. Therefore, this study aimed out giving visibility to the histories of readings and readers so that it could be understood in what way the formation and/or self-formation of the reading teacher could influence in his teaching practice.

**Key-words:** Formation of teachers. Reading practice. (Self)biography. Infantile literature. Formation of the reader.



## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Relação das disciplinas que compõe o eixo da Formação Básica na versão de 1998 do Projeto do Curso de Pedagogia-Série Iniciais da UEFS.....	42
QUADRO 2 – Relação das disciplinas que compõe o eixo da Formação Básica na versão de 2002 do Projeto do Curso de Pedagogia-Série Iniciais da UEFS.....	43
QUADRO 3 – Ementa das disciplinas de Língua Portuguesa da versão de 2002 do Projeto do Curso de Pedagogia-Série Iniciais da UEFS.....	44
QUADRO 4 – Relação dos saberes docentes e suas fontes.....	50

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>1 ENTRE PALAVRAS E ENTRE TEXTOS: A EXPERIÊNCIA DO FAZER PESQUISA .....</b>	<b>18</b>
1.1 MÉTODO E INSTRUMENTOS DE PESQUISA .....	21
1.1.1 Instrumentos de Pesquisa: as Entrevistas e as Cartas .....	23
1.2 AS DONAS DAS HISTÓRIAS .....	30
1.3 PROJETO DE FORMAÇÃO EM SERVIÇO .....	32
<b>2 SABERES DA DOCÊNCIA: AS EXPERIÊNCIAS DA FORMAÇÃO E AS EXPERIÊNCIAS DA PROFISSÃO .....</b>	<b>47</b>
2.1 APROPRIAÇÕES DOCENTES: LEITURA, NARRATIVA E EXPERIÊNCIA .....	47
2.2 FORMAÇÃO DO PROFESSOR LEITOR: UTOPIA E REALIDADE.....	53
<b>3 LITERATURA INFANTIL E ESCOLA: ENTRE ACERTOS E DESACERTOS .....</b>	<b>59</b>
3.1 A INSUBMISSÃO DA LEITURA LITERÁRIA .....	64
3.2 LITERATURA INFANTIL E IMAGINÁRIO .....	67
<b>4 A VIDA EM PALAVRAS: RASTROS, REPERTÓRIOS, PACTOS E BARGANHAS DE LEITURAS .....</b>	<b>70</b>
4.1 A AUTO-IMAGEM DOS PROFESSORES: ENTRE O REAL E O POTENCIAL DE SER UM LEITOR .....	71
4.2 HISTÓRIAS, ESPAÇOS E LEITURAS .....	81
4.3 FORMAÇÃO DO LEITOR: ENTRE VENTURAS E DESVENTURAS .....	87
<b>5 QUEM NÃO TEM UMA HISTÓRIA PRA CONTAR? .....</b>	<b>92</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>100</b>

## INTRODUÇÃO

O trabalho que ora se apresenta teve como propósito investigar a relação entre as práticas de leitura e a formação de professores. Ao focar estas temáticas busco descortinar, por meio do método autobiográfico, a forma pela qual as escolhas, os modos de ler e as formas de apropriações da leitura literária presentes nas histórias de leitura de um grupo de professoras das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, de um município do Semi-Árido Baiano – Feira de Santana, influenciam/orientam a sua prática mediadora com a literatura infantil.

O interesse por estas temáticas, que trazem como objeto de pesquisa a leitura e a formação, está vinculado às minhas experiências como participante e monitora do Projeto Leitura Itinerante<sup>1</sup> desenvolvido no Núcleo de Leitura Multimeios da Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS. Neste Projeto tive a oportunidade de (re)descobrir a literatura, mediante a leitura assídua deste gênero textual, partilhada e mediada pela leitora guia, nos círculos de leitura, com os alunos dos mais diversos cursos da Universidade.

Os círculos se constituíam em espaços coletivos de leitura onde a disposição em círculo contribuía para uma aproximação maior entre as pessoas, estabelecendo assim um tipo de cumplicidade ou comunhão com todo o grupo, através do compartilhar da leitura, da disposição do olhar e da re-descoberta da própria voz sem timidez.

Neste espaço, o contato e o partilhar da leitura ficcional levou-me a (re)conhecer a literatura como algo indispensável para o despertar da sensibilidade estética e para a reconhecimento da natureza polissêmica da leitura. Nesse ínterin, pude reconhecer-me como leitora e passei a atribuir significado às leituras compartilhadas, a partir das relações estabelecidas entre a minha história de vida e os sentimentos que iam surgindo do encontro com os textos literários.

Esta prática caminhava na contramão das práticas de leitura vivenciadas, até então, no curso de graduação em Pedagogia<sup>2</sup>, que recaía em um tipo específico de leitura que era trabalhada para uma única e correta interpretação dos textos científicos - artigos, revistas da

---

<sup>1</sup> Projeto de Extensão, coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Helena Besnosik no Núcleo de Leitura Multimeios da UEFS. Tal Projeto era desenvolvido em dois momentos: o primeiro, de preparação, ocorria no Núcleo com as monitoras, através do estudo aprofundado do autor literário escolhido pelo grupo. Posteriormente era desenvolvido os círculos nos Municípios com os professores que estavam o Curso de Licenciatura em Pedagogia – Séries Iniciais.

<sup>2</sup> Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia oferecido em 8 semestres, perfazendo um total de 4 anos.

área de educação e capítulos de livros – o que, por sua vez, repercutia na frequência e na intensidade com que a leitura acadêmica era realizada.

A experiência nos círculos de leitura possibilitou-me a (re)construção das representações acerca da leitura, do leitor e da literatura. Estas representações estavam associadas a uma concepção tradicional, que restringe e atribui ao impresso a forma mais valorizada de leitura, o que acarretava desconsiderar os diversos espaços e leituras que fazem parte do contexto histórico em que se está inserido.

Além disso, o contato com a linguagem literária despertou-me para as diversas formas de representação de mundo, a partir do olhar de diferentes autores nos seus escritos. Isto me fez compreender a necessidade do professor em formação de ter contato com os diversos gêneros textuais e com múltiplos entendimentos do mundo, para que assim possa atuar de maneira mais consciente no seu trabalho em sala de aula.

Nesse contexto, algumas questões referentes a minha formação no curso de Pedagogia passaram a me inquietar: como poderia trabalhar com a leitura literária, especificamente com a formação do leitor, se o currículo do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia não contemplava campos de conhecimento literário? Em outras palavras, como trabalhar com a leitura literária, se o currículo não abarcava eixos teóricos, tais como a concepção de leitura e literatura, o estatuto da literatura infantil, a estética da recepção, a formação do gosto, entre outros?

E nessa conjuntura de contradições e questionamentos pude perceber que os discursos vinculados na sociedade de uma forma geral revelavam a não existência do hábito de ler dos professores. Por outro lado, os cursos de formação de professores mostravam-se despreocupados com a formação de leitores, haja vista a ausência da fundamentação teórica do ato de ler. Isso ocorria pelo fato da leitura não se constituir como um conteúdo específico do currículo. Além disso, do contato com os colegas nas várias disciplinas do curso de Pedagogia, pude constatar as “lacunas”, destes futuros professores e formadores de leitores relativas à leitura literária.

Embora essas reflexões tenham contribuído enormemente para a consolidação do meu interesse neste campo temático, a escolha do campo empírico surgiu do contato com os professores – estudantes do Curso de Pedagogia Séries – Iniciais da UEFS<sup>3</sup>. Nos círculos de leitura e nas oficinas ministradas para os professores das séries iniciais do ensino

---

<sup>3</sup> Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia – Séries Iniciais oferecido em 6 semestres, perfazendo um total de 3 anos. Este Curso é um projeto realizado em parceria entre a Universidade e municípios com o objetivo de oferecer aos professores do ensino fundamental a habilitação em nível superior.

fundamental, foi-se revelando, também, uma lacuna na formação acadêmica destes profissionais quanto à leitura literária. Nesses encontros deparei-me não só com a representação idealizada da leitura e do leitor que estas professoras/estudantes possuíam, mas também com a preocupação excessiva em aprender maneiras de utilizar a leitura literária em sala de aula.

Tais evidências me levaram a suspeitar que, assim como eu, estas professoras das séries iniciais não tinham tido a oportunidade de ter em sua formação de graduação disciplinas que tratassem e discutissem questões relativas à formação do leitor, à leitura e à leitura literária. Nesse cenário, outras questões passaram a me inquietar: se os Programas de Formação em Serviço buscavam uma análise mais fundamentada do fazer docente, permitindo assim, uma maior compreensão das situações conflituosas da sala de aula, como a questão da leitura literária permanecia excluída do currículo destes professores?

Neste percurso vivido/revelado, a necessidade de identificar os conhecimentos que o pedagogo deve dispor para ensinar literatura, junto às tensões que os professores vivenciavam na sua prática e à ausência da literatura no currículo do curso de licenciatura, levaram-me a aprofundar os estudos, articulando a leitura e a formação do professor - leitor.

Com o ingresso no Mestrado, mais especificamente com as orientações, leituras e discussões em algumas disciplinas<sup>4</sup>, as relações estabelecidas entre os temas foram ganhando, gradativamente, maior visibilidade. Destarte, o que se lê neste trabalho já não é o que se produziu no começo. As leituras e discussões desencadeadas neste processo me permitiram enveredar pelo universo do campo teórico – metodológico das práticas culturais de leitura, da memória e da pesquisa (auto)biográfica a respeito das histórias de leitura de um grupo de professoras do ensino fundamental do município de Feira de Santana.

Das questões que emergiram e do meu modo de percebê-las, foi-se configurando a necessidade de um maior aprofundamento do problema. Para tão complexa proposta recorri a estudos que recobrissem o inventário das práticas de leitura, que, inspirados na perspectiva da história-cultural,<sup>5</sup> foram capazes de dialogar com a diversidade e admitir a experiência e a

---

<sup>4</sup> Dentre as disciplinas, destaco a Formação do Educador, ministrada pelos Professores Dr. Jacques Sonnevile e Dr. Cristina D'Ávila, e Abordagem (Auto)biografia e formação de professores leitores ministrado pelos professores Dr. Elizeu Clementino e Dr. Verbena Rocha.

<sup>5</sup> De acordo com Pesavento (2005) a história cultural pode ser considerada como a renovação das correntes da história e dos campos de pesquisa, multiplicando o universo temático e os objetos, bem como a utilização de uma multiplicidade de novas fontes. É um novo olhar, uma nova forma de se trabalhar o cultural, que é pensada como um conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para o mundo. (cf. bibliografia nas referências).

subjetividade. Isso, por sua vez, poderia dar ao sujeito a possibilidade de resgatar as práticas de leitura e formas de sociabilidade que os constituíram leitores.

Nesta abordagem, a história da leitura é admitida como uma prática cultural plural que comporta experiências, lembranças, percepções, gestos e vozes de pessoas comuns, desprestigiadas, sem escolaridade e sem reconhecimento social. Nesse sentido, as experiências da leitura<sup>6</sup> se convertem em experiências carregadas de sentidos e maneiras de vivenciá-las, o que contraria a concepção hegemônica da leitura que seria a de controlar e submetê-la a um experimento definido e sequenciado, que nada mais é do que uma construção histórica de poder.

Roger Chartier (1990, 1991, 2001a, 2001b) pesquisador francês, desponta como um dos principais expoentes sobre os estudos culturais. Estes vem dando espaço para que os leitores confidenciem suas práticas de leitura, não estando restritos a uma coleção de casos particulares. Nesse sentido, as histórias de leitura podem ser um dos meios de revelar práticas e modos de ler, conseqüentemente, tendem a objetivar a relação dos leitores com este ato.

Referente aos estudos brasileiros que lançam mão da abordagem cultural nos projetos de histórias de leitura, busquei como apoio a tese de doutorado de Ana Alcídia de Moraes (2000) a respeito das práticas de leitura de professoras de um programa de formação continuada na Ilha de Parintins.

Márcia Abreu (1999, 2001, 2003), outra referência utilizada, apresenta em seus estudos uma série de dados que apontam para a existência de leituras e leitores no Brasil colônia, contrastando-os com os leitores e as leituras evidenciados pelos intelectuais da época. Lilian de Lacerda (2003) que enfoca na sua pesquisa a literatura feminina autobiográfica para identificar os percursos, as situações, as condições, pessoas e contextos que influenciaram na formação das leitoras-escritoras. Lajolo e Zilberman (1996, 2002), Zilberman (1987, 1989) e Lajolo (2005) em suas pesquisas, buscam descrever a configuração da produção, circulação e consumo da leitura para reconstituir o processo de produção da leitura e do leitor no Brasil. A leitura atenta destas pesquisas levou-me à percepção de novos fatos e elementos que possibilitaram visualizar outras perspectivas para o trabalho a ser desenvolvido.

No que diz respeito à formação de professores, busquei autores que tratassem e possibilitassem em suas pesquisas uma aproximação dos processos pelos quais os professores se constituem como profissionais. Nesta nova abordagem, a formação passa a ser concebida

---

<sup>6</sup> Perspectiva apresentada por Larossa (2002), no seu texto *Literatura, experiência e formação*, que diz que a experiência da leitura nada mais é do que pensar a leitura como algo que nos forma, nos de-forma e nos transforma. Esta perspectiva será desenvolvida nos capítulos posteriores (cf. bibliografia nas referências).

como um “*continuum*”, em outras palavras, a formação é concebida não como algo externo ao professor, mas como um processo interno que tem nas instituições formadoras um dos possíveis espaços para que o professor possa partilhar e estabelecer novos saberes e novas experiências.

Portanto, para tematizar o processo de formação de professores para esta pesquisa, pautei-me em estudos como o de Antônio Nóvoa (1988, 1992) que enfatiza a necessidade de se pensar a formação dos professores para além das vertentes tradicionais, sugerindo a articulação entre a pessoa, o profissional e a organização escolar.

Além de Nóvoa, autores como Sônia Kramer (1996, 2003), Denice Catani (2003) e Elizeu Souza (2001, 2005, 2006), embora percorram caminhos diferentes, também têm dado ênfase à perspectiva inter-relacional, a qual abrange a dimensão pessoal e profissional do professor. Estes estudos têm reconhecido os professores como sujeitos competentes que detêm saberes específicos ao seu trabalho, ou seja, esses autores interessam-se pela subjetividade, pelas experiências familiares e escolares, enfim, pela vida dos professores.

Pautando-me nestas perspectivas teóricas que vêm sendo reformuladas nas últimas décadas, pretendo fazer uso das possibilidades trazidas pelas narrativas e histórias de vida, relacionando-as com o processo de formação de professores e de leitores. Desta forma, esta investigação busca compreender como os modos e maneiras de ler e interagir dos professores, egressos do Curso de Licenciatura - Séries Iniciais da UEFS (Universidade Estadual de Feira de Santana), com o universo literário, influenciam e/ou orientam a sua prática mediadora com a literatura infantil.

Na busca de respostas a esta problemática, este trabalho objetivou: a) inventariar as práticas de leitura no campo da literatura infantil das professoras egressas do Curso de Pedagogia – Séries Iniciais da UEFS; b) identificar as dificuldades teóricas e práticas dos professores no trabalho com a literatura infantil; c) analisar em que medida a formação e/ou (auto)formação dessas professoras referentes à leitura literária tem influenciado/ orientado sua prática mediadora com a leitura ; d) compreender a forma pela qual as professoras lidam com as tensões entre sua formação lacunar e sua prática enquanto mediadoras de leitura literária.

A escolha dos sujeitos<sup>7</sup> para a realização da pesquisa possuiu uma relação com a minha vivência, na época de graduação, junto as professoras-estudantes destes cursos de

---

<sup>7</sup> Para defesa e posterior divulgação do trabalho foi adotado o critério da utilização de *nomes fictícios* para se preservar a *identidade* dos sujeitos.

formação em serviço<sup>8</sup>. Neste desdobramento, voltei à procura das professoras egressas, do Curso de Pedagogia – Séries Iniciais, para que elas, por meio de relatos orais e escritos, me contassem sobre seus percursos com a leitura e conseqüentemente me revelassem algo a respeito das práticas, gestos, acessos, usos e formas de apropriação da leitura no decorrer da sua existência.

Ao fazer uso do método (auto)biográfico, busquei descortinar o horizonte cultural destas professoras no que se referia à leitura e aos processos de formação do leitor. O objetivo era que dessa maneira fosse possível evidenciar a forma como elas se auto-representam enquanto leitoras. Isso viria a contrariar as expectativas daqueles que compartilham da representação de um leitor ideal trazida pela história tradicional.

Afora isso, devo registrar que a escrita deste trabalho baseou-se na análise de histórias de leitura de leitores concretos, de carne e osso. No entanto, no decorrer do processo desta escrita, me deparei com a existência de um leitor que sempre manteve a sua presença assídua, muda e desafiante. Este leitor levou-me a fazer os seguintes questionamentos: além da orientadora, dos professores que compõem a banca e dos sujeitos deste trabalho, quem seriam os possíveis leitores deste estudo? Com quais intenções leriam esta dissertação? Como seria a recepção deste trabalho? E em quê a leitura deste estudo contribuiria nos estudos e na vida destes leitores?

Escrever uma dissertação sobre a leitura é defrontar-se com a complexidade que a constitui. As relações estabelecidas e as que se estabelecerão com as possíveis leituras deste trabalho não serão as mesmas para cada leitor. As intenções de leitura serão distintas, já que cada leitor traz as suas intenções e interesses no ato de ler. Como autora e leitora deste trabalho, o sentido dado a minha leitura estaria comprometido e deferiria das outras leituras. As demais leituras - as leituras de outrem - certamente terão um olhar mais apurado, apresentando lacunas, concordando e refutando as minhas idéias. Portanto, a relação estabelecida pelos leitores com o texto que ora apresento, dependerá de fatores como a disponibilidade/tempo e os objetivos e referências culturais e teóricas de quem irá se propor a lê-lo.

---

<sup>8</sup> Modalidade de formação que vem sendo oferecida, por convênios entre Universidades com Secretarias Estaduais ou Municipais de Educação, aos professores que já atuam nas redes municipais ou estaduais de ensino que não possuem nível superior.



A exemplos de autores consagrados,<sup>9</sup> poderia dar aos meus leitores instruções de como ler este trabalho. Atribuiria papéis e proporria estratégias para compreendê-lo. Contudo, todos esses artifícios seriam em vão, pois os possíveis leitores deste texto possivelmente não terão a mesma idade, o mesmo sexo, o mesmo saber e nem os mesmos interesses, o que de uma maneira ou de outra influenciará no sentido atribuído ao texto. Além disso, este estudo, apesar de abordar questões referentes à literatura, não pretende discutir a sua natureza estética, já que se constitui em uma abordagem específica que requer um outro recorte, uma outra leitura, não se configurando, portanto, no meu objeto de leitura.

No entanto, não posso desconsiderar que a intenção da escrita científica é socializar um conhecimento, um saber. Nesse sentido, este estudo me autoriza a evidenciar, a quem se propor a lê-lo, o quão são longos, difíceis, tortuosos, únicos e complexos os caminhos percorridos pelos professores na sua formação enquanto leitores. Não existem caminhos pré-estabelecidos, muito menos uma linearidade nas trajetórias realizadas por cada leitor. As práticas, usos, suportes, lugares, acessos e pessoas que contribuíram e contribuem nas histórias de leitura, ao mesmo tempo aproximam e distanciam cada experiência relatada.

Tais perspectivas criam condições que me asseguram a validade e a legitimidade deste trabalho que busca resgatar, através das narrativas, a forma pela qual estas professoras vêm se constituindo leitoras a partir do encontro com impressos e através de diferentes práticas. Para tanto, explorei todas estas perspectivas em capítulos distintos, mas que no entanto se completam e se articulam para tratar do tema deste estudo.

A organização deste trabalho consta de quatro capítulos, além da conclusão. O primeiro capítulo discorre a respeito do (per)curso metodológico. Minha intenção, neste capítulo, foi delinear as escolhas, os caminhos, os espaços e as leituras que fiz para a realização deste estudo. O conjunto de tais informações foi dividido em etapas que correspondem à contextualização do objeto de pesquisa, aos objetivos, aos campos de estudo escolhidos para interlocução, aos instrumentos de pesquisa e à caracterização do universo dos leitores que participaram desta investigação.

O segundo capítulo versou sobre a formação do professor leitor, a partir das práticas, representações, espaços e influências sofridas pelo mesmo dentro e fora dos ambientes formais de educação. Para subsidiar esta discussão, faço alusão ao saber experiencial, na

---

<sup>9</sup> Na literatura autores consagrados como J.Rousseau (século XVIII) e Machado de Assis (século XIX) que buscam interferir na reação dos leitores quanto a leitura a ser realizado dos seus escritos.

perspectiva de Tardif (2002), como um saber que legitima as experiências pelas quais os professores têm acesso e interagem com a leitura literária no decurso de sua trajetória.

No terceiro capítulo tentei refletir sobre algumas práticas vinculadas às escolas a partir do processo inadequado de escolarização da leitura literária. Dentro desta perspectiva, teço argumentos a propósito da necessidade dos sistemas escolares contribuírem por meio do reconhecimento do processo recepional para produção de sentidos promovidos pela relação texto-leitor.

O quarto capítulo se constitui como o desdobramento dos capítulos anteriores, visto que nele os processos de constituição das professoras leitoras são analisados a partir dos dados coletados na entrevista e nas cartas. Nesse capítulo, tentei responder às seguintes perguntas:

- Quais as representações que os professores têm de sua formação enquanto leitores dentro e fora do espaço escolar?
- Como os professores lidam com as tensões que se inscrevem entre os espaços de formação de leitores formais e informais, para dar conta de sua prática mediadora com a literatura infantil?
- Como esses professores lidam em sua prática docente com as possíveis “lacunas” curriculares no campo da literatura?

“Quem não tem uma história para contar?” aponta para as considerações finais que trago por meio da escrita epistolar. A escolha da escrita missiva permitiu maior proximidade com o método (auto)biográfico, e me deixou mais solta para dizer da minha relação com a leitura, a literatura e as histórias narradas/contadas pelas professoras.

## 1 ENTRE PALAVRAS E ENTRE TEXTOS: A EXPERIÊNCIA DO FAZER PESQUISA

Ao longo da construção desta investigação, compreendi que o ato de pesquisar não se realiza de maneira linear. Portanto, longe de expressar uma trajetória homogênea deste meu itinerário de pesquisa, devo asseverar que fazer esta investigação não se constituiu em tarefa fácil. Os (per)cursos aqui descritos foram marcados por momentos de desencontro, angústia, solidão, incompletude, aprendizado e formação, os quais compreendo como processos vivos, visto que foram e permanecem essenciais na renovação dos passos ou métodos que adotei para esta investigação.

A produção deste estudo possibilitou-me falar do lugar de quem produz conhecimento, de quem escreve sobre a experiência de fazer pesquisa, de quem discutiu caminhos possíveis para o desenvolvimento deste estudo, enfim, de quem buscou valer-se da criatividade e da coerência nas escolhas, sentidos e posturas assumidas no decorrer deste trabalho. Experimentei também a reconstrução de práticas a partir do acesso a novas bibliografias, do reconhecimento lacunar do saber, do aprofundamento, do amadurecimento de idéias e do conceito de ciência subentendido nas práticas vivenciadas no decorrer da minha formação acadêmica.

Buscando superar essa visão de ciência a qual fui submetida, na qual a clareza e a objetividade devem prevalecer sobre os desacertos e os obstáculos vivenciados no decurso da pesquisa, tentei não me submeter por completo às imposições deste discurso científico que determina um produto final limpo, objetivo, como se tivesse sido construído sem muito revés.

Desta forma, no trato cotidiano desta pesquisa, tentei assumir uma postura não-convencional<sup>10</sup>, que esteve atrelada à maneira como desenvolvi o meu estudo e as minhas escolhas e usos da abordagem, dos métodos e dos instrumentos para coleta de dados. Soares reforça esta minha perspectiva quando afirma que:

[...] entre o convencional e o não-convencional, em pesquisa e produções acadêmicas, não cabem juízos de valor. (...) Na verdade, convencional ou não convencional não é propriamente a metodologia de pesquisa, é a maneira como as pessoas vêm a metodologia. Creio que não é absurdo dizer que todas as

---

<sup>10</sup> Esta perspectiva é apresentada por Magda Soares e Ivani Fazenda no artigo intitulado “Metodologias não convencionais em teses acadêmicas” (cf. referências).

metodologias de pesquisa são válidas e importantes, tudo dependendo do objeto de pesquisa e das opções do pesquisador (SOARES 1999, p.127).

A adoção de tal postura possibilitou uma imersão mais atuante no contexto, na experiência e nos experimentos que vivenciei no decorrer do processo, dessa maneira, pude mobilizar a minha percepção e a minha criatividade neste estudo. A proposição de se trabalhar na perspectiva não convencional auxiliou-me igualmente na construção de uma estrutura de trabalho que entrecruzasse a teoria apreendida com a construção de novos conceitos, a partir do exame crítico dos dados coletados.

E assim, na escrita desta dissertação, ao tentar compor e recompor o percurso acadêmico, por meio da narrativa, foi preciso estabelecer uma disciplina de trabalho que me levasse à elaboração crítica e a incansáveis leituras da própria experiência de ser pesquisadora, do referencial teórico, dos dados coletados e das observações e reflexões das diversas práticas desencadeadas dentro e fora do campo empírico.

Ao utilizar-me do tom narrativo para a escrita deste trabalho, fiz uso de uma linguagem simples, a qual não só se ajustou às imposições do discurso acadêmico, às perspectivas, aos objetivos e ao contexto em que a pesquisa se insere, como buscou partilhar com os possíveis leitores e sujeitos deste estudo a autenticidade e significado atribuído aos dados.

Este estudo, destarte, ao trabalhar com as histórias de leitura de um grupo de professoras egressas de um Curso de Formação de Professores do Município de Feira de Santana - BA, buscou, por meio da escuta de suas narrativas, conhecer e delinear as práticas, atitudes, modos, espaços e saberes vivenciados por estes sujeitos em torno da leitura literária, a fim de verificar como estas professoras lidam com as tensões que se inscrevem entre os espaços de formação de leitores formais e informais, tendo que dar conta de sua prática docente.

Trata-se de considerar a diversidade de atitudes, gestos e sentimentos que permeiam os modos como as professoras se relacionam com os diferentes materiais de leitura, suas preferências e estratégias de leitura, enfim, de perceber as variadas maneiras de ler e experimentar a leitura nos mais diversos espaços de formação.

Para tão complexa proposta, este trabalho, desenvolvido a partir do método autobiográfico, contou com quatro campos de estudo para interlocução: formação de professores, experiência, história cultural e leitura literária. Referente à formação de professores, destaco o reducionismo das propostas hegemônicas de formação, atribuindo ao

professor o papel de consumidor, reproduzidor e executor de saberes produzidos pelos pesquisadores. Nesse processo, as práticas formativas desenvolvidas nos cursos de formação são descontextualizadas do cotidiano do professor, acarretando, assim, a dicotomia entre a teoria e a prática, conteúdo e forma, ensino e pesquisa,

Na busca de superar esta desarticulação, surge um novo paradigma que considera não só a dimensão técnico-profissional, como também a dimensão pessoal do professor. E é nesta dimensão pessoal que se encontra a experiência, a qual Larrosa (2002, p.22) define como sendo: “o que nos passa, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao passar-nos nos forma e nos transforma”. A experiência passa a ser reconhecida, então, como um dos “locus” da formação, já que é por meio dela que os professores vivenciam, elaboram, transformam e partilham saberes dentro e fora do ambiente escolar.

Decorrem desta valorização da experiência, novas evidências, novos objetos de pesquisa e novos tipos de fontes que ampliam a percepção da História difundida pelo paradigma tradicional, concebendo-a como algum imutável. De acordo com Burke (1992, p. 11), historiador francês, o que norteia a nova História é a idéia de que a realidade é social ou culturalmente constituída e sujeita a variações, tanto no tempo quanto no espaço. Esta perspectiva se preocupa com o papel do sujeito na história e com as representações, idéias, sentidos e significados conferidos ao mundo, manifestados em palavras, discursos, imagens e práticas marginais de indivíduos anônimos, desconhecidos.

A história cultural, especificamente as relações entre história e literatura, tem como um dos principais expoentes Chartier (1991, 2001a, 2001b). Este autor tem se interessado pelos processos de recepção e apropriação dos textos escritos, ou seja, pela escritura e leitura como práticas sociais vivenciadas por quem escreve e lê.

Segundo Pesavento (2005, p.53, 81) as aproximações que unem a história e a literatura se relacionam às formas de representar inquietudes e questões que mobilizam os homens em cada época da sua história a se apropriar e fazer uso do impresso a ir em busca da descoberta de como os fatos teriam acontecido, processo este que envolve urdidura, montagem, seleção, recorte e exclusão, tanto para quem narra, quanto para quem precisa lidar com estes dados.

Assim sendo, este novo olhar da história, representado pelo diálogo com a diversidade e construção de representações sobre o já representado, passa a abrigar novos conceitos, que para o intento desta pesquisa destaco a narrativa e a ficção. Estes dois conceitos contribuem para a produção das representações sobre o passado, demonstrando que o mesmo não é um fato definido, mas algo reconstruído a partir de interrogações e questões postas (PESAVENTO, 2005).

Nesta medida, ao narrar o mundo e os fatos dentro de um horizonte de aproximação com a realidade, a história faz uso da ficção, aproximando-se da literatura. Da convergência destes conceitos, me aproprio da leitura literária, da relação entre o mundo do texto e o do leitor, dos sentidos, descobertas, significados, percepções e apreensão do que é lido e que deverá ser traduzido e materializado para que se possam estabelecer relações com a história social de forma mais ampla.

Foi a partir deste horizonte de referência que busquei abordar a formação do professor-leitor a partir de um campo de investigação mais alargado, envolvendo as histórias de vida, os saberes literários, as preferências, as lacunas da formação acadêmica e até mesmo o autodidatismo. Portanto, para melhor demarcar o estudo que aqui proponho, recorri a estudos e instrumentos de pesquisa que me ajudassem a realizar uma pesquisa de cunho qualitativo.

A ênfase na abordagem qualitativa em educação advém da necessidade de considerar a relação dinâmica que há entre o contexto e as práticas vivenciadas pelos sujeitos, assim como perceber que não é possível ter idéias e recortes pré-definidos acerca das experiências, mas reconhecer que mesmo que supostamente os sujeitos estejam diante do mesmo contexto, há distintas formas, maneiras e modalidades de se relacionar com social.

## 1.1 MÉTODO E INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Do interesse de analisar em que medida a formação e/ou auto-formação das professoras egressas de um Curso de Formação em Serviço da UEFS referentes à leitura tem influenciado/ orientado sua prática docente, optei pela abordagem qualitativa, fazendo uso, nesta pesquisa, de relatos de experiências vividas e evocação de fatos.

Essa escolha se sustenta na crença de que este estudo: “busca a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da contestação, valorização a indução e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados” (ANDRÈ, 2001, p.17).

Aliada às possibilidades desta abordagem à coerência com o problema e os objetivos desta pesquisa, utilizei o método autobiográfico pelo fato deste se constituir num procedimento de investigação que possibilita olhar para a vida e pessoa do professor de

maneira a promover uma inter relação do desenvolvimento pessoal e profissional destes sujeitos.

Ao escutar as histórias de leitura, busquei não restringi-las às práticas desenvolvidas no âmbito da escola, mas relacionar a sua formação às suas práticas culturais, enquanto seres sociais, dentro e fora do contexto escolar. Vê-se assim que a utilização deste método, também denominado de *narrativas* ou *histórias de vida*, no campo da educação, deve permitir uma escuta mais atenta aos processos formativos pelos quais passam os professoras, tal como afirma Nóvoa (1988, p.116):

As histórias de vida e o método (auto)biográfico integram-se no movimento actual que procura repensar as questões da formação, acentuando a idéia que ‘ninguém forma’ e que ‘a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida.

Este enfoque teórico-metodológico, oferecido pelo método autobiográfico, vem se constituindo como um novo campo de possibilidades interpretativas para as pesquisas educacionais. Além disso, as suas possibilidades como procedimento de pesquisa e de formação têm colocado em evidência que, ao narrar a sua história, o indivíduo reconstrói de forma reflexiva a sua experiência, levando-o a uma auto-análise da própria prática.

A partir da década de 90, o uso do método autobiográfico passou a invadir a literatura pedagógica brasileira com estudos que privilegiavam a dimensão pessoal dos professores, manifestando assim, uma tendência bem marcada em autores<sup>11</sup> como Nóvoa (1988, 1992, 2000, 2002), Catani (2003), Kramer (1996, 2003), entre outros. Tais estudos, segundo Nóvoa (1992), revelaram uma maior atenção às maneiras de ver, ser, sentir, compreender e construir condutas e práticas de pessoas desconhecidas da história oficial.

A fundamentação teórica e a maneira de se conhecer a realidade, a trajetória de vida pessoal e profissional dos professores passou a ser difundida por estes estudos que, ao fazerem uso da autobiografia em suas pesquisas sócio-educacionais, favoreceram a emergência de uma nova epistemologia da formação.

Os estudos, nesta perspectiva, tendem a colocar o professor no centro das discussões como narrador de si e da sua experiência, enfim, como sujeito do seu próprio processo formativo, processo esse que não se restringe aos sistemas escolares e acadêmicos, mas abrange as relações e as trocas de experiências vivenciadas em outros espaços sociais.

---

<sup>11</sup> A indicação bibliográfica completa destes autores encontra-se nas referências desse trabalho.

Estes elementos potencializaram a concepção de uma atitude investigativa que versasse dentro de uma abordagem qualitativa e fizesse uso do método autobiográfico. Se o meu interesse perpassava o inventário das práticas de leitura de um grupo de professoras de um Curso de Formação Continuada, a realização de tal intento deveria se dar por meio da escuta de narrativas em que o sujeito falasse, tornando-se elemento de referência.

Esta opção me colocou diante de uma riqueza de informações, relativas aos modos e acessos em torno das leituras inscritas no passado/presentes dessas professoras, me permitindo desvelá-las e situá-las no contexto social, cultural e econômico em que se encontram, já que “qualquer enunciado se realiza na interdependência da experiência individual com a pressão permanente de valores sociais que circulam no contexto do sujeito falante” (KRAMER, 1996, p. 26).

No entanto, para ter acesso à história das professoras no que diz respeito à leitura - aspecto selecionado para este estudo – precisei fazer uso de instrumentos metodológicos que contribuíssem não só para a coleta de dados, com qualidade, como também para a visualização do tratamento a ser dado a estes dados. A partir destas premissas, utilizei como instrumentos para a coleta das narrativas a entrevista e as cartas.

### 1.1.1 INSTRUMENTOS DE PESQUISA: AS ENTREVISTA E AS CARTAS

Com a intenção de tornar as professoras, sujeitos desta pesquisa, narradores de suas próprias histórias, defini a entrevista como um dos instrumentos a ser utilizado no desenvolvimento deste estudo. As definições dos instrumentos, juntamente com as leituras realizadas sobre eles, possibilitaram com mais propriedade o meu ingresso no campo empírico para aplicá-los.

A singularidade deste trabalho associado ao fato de estar construindo a minha identidade como pesquisadora, revelou-me que não existem caminhos pré - estabelecidos. A pesquisa se constituiu numa prática social singular que foi ganhando sentido e encontrando significado a partir da prática concreta do fazer pesquisa e da dinâmica com meu objeto que foi se estabelecendo ao longo do meu trabalho.

Sobre isso, vale ressaltar que as leituras realizadas a respeito do desenvolvimento metodológico de estudos e a descrição dos manuais de metodologia me serviram como



referência para interrogar o (per)curso, já que a realidade social abordada neste trabalho diferia das apresentadas no textos. Para corroborar com esta minha fala, Becker afirma que:

Os princípios gerais encontrados em livros e artigos sobre metodologia são uma ajuda, mas, sendo genéricos, não levam em consideração as variações locais e peculiaridades que tornam este ambiente e este problema aquilo que são de modo único (BECKER, 1997, p.12, *apud* Zago, 2003).

Nesse ínterim, a primeira tarefa que me impunha era apresentar à Coordenação Pedagógica do Colegiado do Curso de Licenciatura em Pedagogia – Séries Iniciais da UEFS, a minha perspectiva de trabalho, assim como os meus objetivos e intenções metodológicas. Dessa forma, eu poderia ter acesso aos dados disponíveis no arquivo do Curso, aos dados dos ex-alunos e ao Projeto deste curso de Formação em Serviço.

A partir deste contato, tive acesso ao Projeto inicial de 1998 e ao reformulado em 2000. Da leitura atenta deste Projeto pude apreender que a base epistemológica deste Curso, que traz a perspectiva da formação por competências e a epistemologia da prática, está em conformidade com os novos parâmetros formativos que tem evidenciado a necessidade de se trabalhar a dimensão pessoal e profissional dos docentes.

Em março de 2006, tive acesso à listagem, contendo o nome dos professores que haviam concluído o Curso de Pedagogia no Município de Feira de Santana. Para a escolha dos sujeitos que poderiam compor o corpus de análise, esbocei como critérios: a) ter integrado o corpo discente do Curso de Licenciatura em Pedagogia – Séries Iniciais do Município de Feira de Santana; b) atuar no Ensino Básico Municipal; d) ter cursado as disciplinas do quadro da Formação Básica que envolvem a leitura literária; e) não ter cursado as disciplinas do quadro da Formação Básica que envolvem a leitura literária.

A minha intenção era a de partir de uma base comum, proveniente dos critérios estabelecidos formar um grupo diversificado composto por seis professoras. A definição das seis professoras que ajudariam com seus depoimentos no desenvolvimento do trabalho, deveria ocorrer através de posterior localização e disponibilidade por parte das docentes em contribuir na pesquisa.

Como só dispunha do telefone, visto que no arquivo disponibilizado pelo Colegiado do Curso os dados se restringiam ao nome e telefone dos professores, a localização só poderia ser realizada por esta via. No entanto, nem sempre o nome era acompanhado pelo telefone atualizado, o que inviabilizou a efetivação do contato e conseqüentemente uma possível fonte para o meu estudo. Essa foi a minha primeira dificuldade em um universo de seis professoras: consegui estabelecer contato com 5, mas ainda era preciso buscar estabelecer novos contatos,

pois como disse anteriormente, estava certa que teria que entrevistar 6 professoras inicialmente pensadas.

No primeiro contato, ocorrido por telefone em abril de 2006, com uma professora que fez o curso noturno e teve acesso às disciplinas no campo da literatura, reforcei o meu interesse em conhecer a experiências dela com a leitura antes e depois da universidade. Com isso, buscava sensibilizá-las, falando da importância da sua participação para a reflexão que estava me propondo, pois os seus relatos poderiam me ajudar a desvendar a forma de como lidam em sua prática docente com as possíveis “lacunas” curriculares no campo da literatura. A partir deste primeiro contato agendávamos um possível encontro.

Neste encontro, buscava retomar o que havia dito ao telefone, explicitando as intenções da minha pesquisa e a forma como pretendia desenvolvê-la. Quando havia disposição por parte das professoras, era possível realizar a entrevista. No entanto, com raras exceções, estes encontros eram sempre desmarcados.

Este fato por diversas vezes me levou a pensar que as professoras não possuíam interesse em participar das entrevistas, mas ocorrido o primeiro contato, pude identificar que a dificuldade estava associada à vida dessas professoras, que envolvia um ritmo intenso de 40h/aula, acrescido muitas vezes por muitas outras horas dedicadas ao casamento, filhos e rotina doméstica. Moraes na sua pesquisa desenvolvida com um grupo de professoras em Parintins, ao se deparar com a realidade que envolvia as professoras pesquisadas afirma:

(...) Pensei (erradamente) que a minha única prioridade ali, entrevistá-la, seria igualmente a única dela. Ledo engano. Quem tinha tempo exclusivo para a pesquisa era eu, não ela. (...) Além dos encontros comigo, elas teriam que dar conta também das responsabilidades pessoais, profissionais e domésticas – exigência feitas à mulher no mundo moderno (MORAES, 2000, p.109).

Esta ausência de disposição das professoras me fez reconhecer que no trabalho de campo nem tudo vai ocorrer conforme o planejado e são estas questões que emergem tornam a nossa experiência singular, pois precisamos usar da nossa criatividade e empenho para ter êxito na coleta dos dados. Portanto, para driblar esta rotina intensa de trabalho profissional e doméstico, os encontros sempre eram marcados na residência das respectivas professoras. O primeiro contato era sempre marcado por muitas expectativas, receptividade e interesse em colaborar com a pesquisa, o que viabilizou a realização da entrevista já neste primeiro encontro.

No decorrer deste processo a experiência me ajudou a compreender que numa pesquisa que traz como recurso metodológico a entrevista é preciso

...entrar em sintonia com o tempo, compositor de destinos, tê-lo como nosso aliado em um encontro entre entrevistados/entrevistadores, rompendo essa dicotomia; indo muito além, somos todos nós diálogos que construímos professores – fazedores - narradores de nossas histórias (BENJAMIN, 1993).

A intenção era não só otimizar o tempo que teria com as professoras para coletar os dados, já que dispunham de pouco tempo, mas estabelecer parcerias. O importante era fazer com que as professoras se sentissem à vontade para me contar as suas experiências com a leitura, a rememorar os fatos passados e a redescobrir a si próprios como leitores. Portanto, sem perder de vista os objetivos da pesquisa tentei romper a dicotomia e distância que envolve a relação entrevistador – entrevistado.

Desta forma, a primeira entrevista, realizada em maio de 2006, foi marcada por muita emoção para a professora, já que suscitou recordações dos episódios e das pessoas que marcaram a sua história de leitura que até então permaneciam na penumbra. Durante os momentos do relato senti-me envolvida em ouvir as histórias das professoras, mas também desafiada pela necessidade de estabelecer as primeiras aproximações entre a problemática e os relatos, além de repensar a quantidade de sujeitos a serem entrevistados.

Assim, após a primeira entrevista, me dei conta que “em se tratando em histórias de vida, mais importante do que a quantidade de sujeitos é a validade, extensão e qualidade dos testemunhos que se pretende obter” (FISCHER, 2000). Desta forma, ao invés de entrevistar 6 professores, como estava previsto no início da pesquisa, optei por trabalhar com 3, pois já no primeiro relato me deparei com extenso material que me levou a suspeitar da dificuldade que teria em analisar todo o material coletado.

Segundo Kramer e Jobim:

O importante não está em definir exatamente quantas pessoas devem ser entrevistadas, mas trata-se de construir uma rede cada vez mais ampla de significados, através da qual passamos expandir a compreensão do fenômeno estudado, formulando novas questões para uma problematização cada vez mais elaborada do ponto de partida (1996, p.154).

Como esta pesquisa não pretendia evidenciar um referencial estatístico, ter acesso as experiências de leitura, de três professoras egressas do Curso de Formação em Serviço da UEFS, para fazer o inventário das suas referencias de leitura literária por meio de práticas, espaços e pessoas que contribuíram na formação enquanto leitora.

Deste modo, tratei de continuar mantendo contato com mais duas<sup>12</sup> professoras, no entanto, as entrevistas só foram realizadas em novembro de 2006. A tentativa de desvelar os modos e acesso em torno das leituras inscritas no passado/presente dessas professoras me fez, posterior à realização da primeira entrevista, explorar mais as entradas que as professoras davam às temáticas da formação e da leitura. A intenção era estimulá-las a aprofundar seus depoimentos.

As duas entrevistas também foram realizadas na casa das professoras. Assim, como na primeira entrevista o ambiente foi propício para que as professoras se sentissem a vontade para externar suas lembranças, de reinterpretar as suas experiências como leitoras em tempos e espaços diversos sua infância, adolescência e vida adulta. Nesse percurso, deixei-me envolver pelas narrativas, indo para onde elas me levassem sem perder de vista os meus objetivos com a entrevista (KRAMER, 1996).

Posterior a esta fase de coleta de dados, iniciou-se outra fase tão importante quanto a primeira, a qual se constituiu na transcrição das narrativas gravadas. As transcrições das entrevistas ocorreram logo após a sua realização. Naquele momento me dei conta que estava prestes a ter acesso a dois tipos de materiais distintos, mas indissociáveis: as narrativas e o material escrito dos relatos posterior à transcrição. Estes novos suportes, surgidos a partir dos dados coletados, me levaram muitas vezes a visualizar aspectos, elementos que não havia prestado atenção durante a escuta das narrativas.

Esta diversidade de material se constituiu não só em um instrumento que possibilitou apreender a riqueza das experiências relatadas acerca da leitura, como também na necessidade de incorporar novas referências e indagações para seguir pistas e vestígios de revelações significativas que se descortinavam a cada leitura e escuta dos dados coletados. Todavia, neste ínterim, as pistas necessárias à compreensão das tensões presentes nas histórias destas professoras referentes à formação de leitores nos mais diversos espaços sociais e a sua prática com a leitura literária, passaram a ser exploradas pelas cartas.

Passo agora ao segundo instrumento: as cartas. A carta é um gênero primário do discurso propício para refletir a individualidade daquele que escreve. É um tipo de escrita que pode trazer um conteúdo intimista, privativo para um leitor – destinatário situado em determinado tempo histórico (MORAES, 2000, p. 94, 95).

---

<sup>12</sup> Nesse processo as demais professoras que havia feito contato foram informadas das mudanças ocorridas, portanto, da diminuição de sujeitos a serem entrevistados.

Entretanto, para a realização desta pesquisa a carta como recurso metodológico surgiu da referência e leitura das experiências com este gênero textual desenvolvido por Cordeiro (2006) e Moraes (2000). Cordeiro<sup>13</sup>, utilizou as cartas como um dispositivo metodológico, no qual seus alunos relataram de maneira livre e intimista as experiências e o impacto da leitura literária desenvolvida no decorrer do semestre letivo. Tal proposta revelava uma escrita mais intimista por haver um destinatário demarcado.

Nos estudos desenvolvidos por Moraes<sup>14</sup>, a carta foi utilizada como um instrumento de coleta de informações para a pesquisa de doutorado que ela desenvolvia com professoras de um Curso de Formação em Serviço em Parintins. As trocas de cartas entre elas e as professoras possibilitou estabelecer contatos iniciais para sensibilizar as professoras a participarem da sua pesquisa, colocando-as a par das suas intenções e objetivos, suscitando as mesmas a revelarem momentos de suas histórias de leitoras.

A estratégia de utilização das cartas foi vivida por mim na disciplina Abordagem (auto)biográfica, formação de professores e de leitores<sup>15</sup>, oferecida no Mestrado em Educação da UNEB. Nesta disciplina, as cartas eram um recurso para que narrássemos as aprendizagens mais significativas vivenciadas na aula e relatássemos a nossa visão do processo de aprendizagem individual e grupal. Foi uma experiência desafiadora, mas gratificante porque tivemos, no decorrer do processo, que falar/expor os nossos sentimentos e dúvidas e partilhar conhecimentos.

A utilização das cartas nesta investigação adveio da necessidade de disponibilizar aos sujeitos um outro instrumento que lhes possibilitasse retomar seus percursos, preencher os não-ditos da entrevista, buscar respostas, explicar e justificar suas ações e opções referentes à leitura de maneira mais intensa, ou seja, oferecer um espaço para que elas pudessem/quisessem me dizer sobre suas histórias. Entendo que foi uma escolha acertada.

Com exceção da primeira entrevista, as demais tiveram as cartas entregues em mãos no dia em que foi realizada a coleta das narrativas. Assim, na primeira carta proposta busquei mais uma vez sensibilizá-las para que pudessem re-visitar e socializar, por meio desta escrita democrática, as lembranças das suas histórias de leitura e formação. Estas partilhas de experiências e de memórias se concretizaram por meio de cartas que vieram via e-mail e

---

<sup>13</sup> CORDEIRO, Verbena M R. De caso com a literatura. In: *I Encontro Nacional Sobre Literatura Infanto-Juvenil e Ensino*. Campina Grande: Bagagem, 2006.

<sup>14</sup> MORAES, Ana Alcídia de. *A história de leitura em narrativas de professores: uma alternativa de formação*. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 2000.

<sup>15</sup> Disciplina optativa do Mestrado em Educação e Contemporaneidade – UNEB, ministrada pelos Prof. Dr. Elizeu Souza e pela Profª. Dr. Verbena Rocha.

foram respondidas por esta mesma via. Pela questão do tempo e pelo medo de que as cartas não chegassem a serem enviadas, aceitei a proposta.

De cada professora obtive duas cartas e escrevi três. A escrita da segunda carta, enviada como resposta à carta que haviam me enviado, ganhou um tom pessoal e específico devido às peculiaridades de cada história e das necessidades de informações a serem retomadas ou descortinadas a partir da escrita. A terceira carta enviada por mim falava do significado do trabalho, dos depoimentos e do meu aprendizado diante dos relatos orais e escritos, além de agradecer por toda atenção dispensada a mim e a minha pesquisa.

Para melhor organizar os conteúdos das informações, ou seja, das entrevistas e das cartas, recorri à construção de categorias de análise. Para tal intento foram construídas as seguintes categorias: a) Formação e Leitura Literária, b) Formação e Prática Pedagógica.

Na articulação entre esses três pontos – Formação, Leitura Literária e Práticas Pedagógicas – tentei retratar as leituras das professoras em tempos e instâncias distintas. Entretanto, no que se refere à Formação e Leitura Literária, englobei seus itinerários de vida, as práticas de leitura vivenciadas no espaço familiar, escolar e profissional, as pessoas que contribuíram para a sua formação de leitor, as imagens das leituras lembradas e o que elas representavam para a (re) constituição de sua formação de leitor.

Quanto à articulação entre Formação e Prática Pedagógica, atentei para as “lacunas” da formação acadêmica com relação à leitura literária, a representação destas professoras acerca da leitura literária posterior à formação acadêmica e como os modos e maneiras de interagir com o universo literário têm influenciado e/ou orientado a sua prática com relação ao trabalho com a literatura infantil.

Para a análise dos dados contei com minha experiência como auxiliar voluntária da pesquisa intitulada “*Histórias de leitura: representações e práticas de alunos de Letras e Pedagogia ou do lixo à biblioteca*”<sup>16</sup>, sob a coordenação da Prof.<sup>a</sup> Dr. Verbena Cordeiro. A proximidade desta pesquisa com a minha investigação possibilitou um olhar mais cuidadoso e perspicaz para com os depoimentos que coletei.

Desta forma, etapa de análise mais detalhada do material coletado envolveu descobertas e aproximações com a minha história de leitura. As histórias inicialmente isoladas e individualizadas, ao serem partilhadas, passam a entrelaçar-se, a ganhar uma dimensão

---

<sup>16</sup> Pesquisa do Departamento de Ciências Humanas da Universidade do Estado da Bahia – Uneb, coordenado pela Pro<sup>a</sup> Dr. Verbena Cordeiro. A pesquisa buscava investigar o percurso de leitura dos alunos do curso Pedagogia e de Letras da UNEB, identificando seus repertórios de leituras, e, em especial, de suas leituras literárias, em sua formação pessoal e acadêmica e compreender, a partir dessas narrativas, as relações entre práticas culturais de leitura e processos de formação e autoformação.

coletiva que as aproximam e as distanciam. Nesse processo, fui me apercebendo que a dimensão formadora da minha pesquisa perpassaria pela reconstituição da minha própria história de leitora.

A escuta e a leitura das narrativas em torno da leitura estimulavam a minha memória. A necessidade de retomar a minha trajetória como leitora e as minhas crenças, representações e sentimentos em relação à leitura foi reveladora dos espaços e momentos que me constituíram. Destaco neste processo o dispositivo metodológico “Rascunhos de Mim”<sup>17</sup>, utilizado na disciplina Abordagem (auto)biográfica formação de professores e de leitores, no Mestrado em Educação e Contemporaneidade. Nesse trabalho, deveríamos realizar a escrita das nossas histórias de leitura, fazer uma leitura das nossas experiências, sermos leitoras de nós mesmas. Foi uma experiência desafiadora, pois o desafio de escrever sobre e de mim inquieta-me.

Portanto, para a construção deste estudo, tinha sempre em mente que “alguns historiadores tornaram seus trabalhos significativos não só pelos fatos que contaram, mas também porque souberam contar como chegaram a eles” (FISCHER, 2000). Sendo assim, concluo que a possibilidade de (re)leitura proporcionada pelo método e instrumentos de pesquisa utilizados neste estudo não só tornou possível chegar às práticas e representações de leituras, trazendo à tona as relações destas práticas e representações com o seu trabalho com a leitura literária no ensino fundamental, como me deu condições de (re)significar as informações, tornando-as dados importantes para a pesquisa.

## 1.2 AS DONAS DAS HISTÓRIAS

O objetivo desta pesquisa perpassa pelo interesse de descortinar por meio da narrativa as práticas, usos, pessoas e espaços que contribuíram na formação de professoras - leitoras. Para tal intento, os sujeitos escolhidos para participar contando as suas histórias e relações com a leitura, foram três professoras egressas de um curso de formação em serviço da UEFS.

---

<sup>17</sup> Sobre este dispositivo conferir o artigo de SOUZA, Elizeu C., CORDEIRO, Verbena M. R. Histórias a contrapelo: escritas de si, (auto)biografia e formação de leitores. In: *Presente!* revista de educação, v. 1, p. 44-49, 2007

Como já posto anteriormente o meu interesse em desenvolver uma pesquisa com estas professoras adveio do meu percurso enquanto estudante de graduação na UEFS. Desenvolver esta pesquisa por meio do viés colaborativo da escuta das histórias de leitura é reflexo das mudanças de paradigmas que envolvem as ciências na atualidade.

A seleção dos sujeitos foi feita com base nos critérios já citados. O corpus de análise desta pesquisa constitui-se em três mulheres que residem no Município de Feira de Santana e atuam na rede municipal como professoras do primeiro ciclo do ensino fundamental. Considerando as diferenças nos percursos individuais de cada professora, é possível identificar convergências que ao mesmo tempo aproximam e distanciam cada experiência de vida.

Dentre as convergências destaco o fato de estarem atuando como docentes a quase dez anos, ter em torno de trinta anos de idade, trabalharem 40h semanais e terem concluído o curso superior, portanto, ter voltado aos bancos escolares como professoras – estudantes para aprender e aprofundar conhecimentos.

Apesar da proximidade das idades as histórias de leituras destas três professoras descrevem experiências diversas o que nos leva a reconhecer que as práticas culturais de leituras são mediadas pelas condições políticas, culturais e escolares do tempo e do lugar em que nasceram e viveram. (LACERDA, 2003)

Para a construção do perfil das professoras trarei aspectos singulares em relação às suas trajetórias como leitoras:

A professora Luisa é casada, nasceu e foi criada no meio rural. Destaca-se na sua história a forte presença da oralidade, por meio da contação de história de seu pai. Sempre demonstrou interesse pela leitura, no entanto, as dificuldades financeiras impossibilitaram que ela tivesse condições de comprar livros na infância e adolescência. O acesso a literatura na infância restringia-se aos fragmentos literários presentes nos livros didáticos. Já na adolescência o acesso a leitura literária também se dava através do livro didático e dos empréstimos com colegas. No magistério não teve disciplinas nem incentivo a leitura do texto literário. Na universidade, teve a oportunidade de cursar as disciplinas que envolvem o campo da leitura e literatura. Como mediadora da leitura na sala de aula faz uso de práticas de contação de histórias que a envolveu na infância e em algumas disciplinas como aluna na universidade. Hoje atua com crianças portadoras de necessidades especiais. As dificuldades na prática com estas crianças a levou a fazer um



curso de especialização na área de educação especial. Em todo o seu depoimento faz alusão a importância da leitura.

A professora Carol é casada, nasceu e foi criada na zona urbana. Durante a infância as suas leituras restringiam-se aos livros indicados na escola. Na adolescência ela “pega gosto” e passa a se interessar por diversos suportes. Suas leituras perpassavam pelas revistas, receitas, jornais e diários. Não teve acesso a bibliotecas e foram restritos os depoimentos que falavam de empréstimos ou troca de livros. É evidente no seu relato a influência e o acesso a livros, principalmente os didáticos na sua casa pelo fato da sua mãe ser professora. Durante a fase na universidade não teve acesso a nenhuma disciplina na área da leitura e as suas leituras eram restritas as indicações dos professores-formadores e as revistas de entretenimento. Não faz alusão a práticas leitura literária na universidade.

A professora Beatriz é solteira, nasceu e foi criada na cidade. Sua inserção no mundo da leitura se deu através da escola. Na história de leitura desta professora a escola foi a responsável pelo seu interesse pela leitura literária. Na adolescência além das indicações escolares passa a ler livros que fosse do seu gosto e interesse. Na universidade não teve acesso a disciplinas que tratassem da leitura e da literatura, mas não nega que houve discussões mesmo que pontuais sobre a importância da leitura. Seus depoimentos destacam-se por sempre se colocar como leitora. Teve acesso a bibliotecas e sempre que podia comprava livros.

Esta representação das três professoras, que concordaram em contar as suas experiências em torno da leitura neste estudo, demonstra o quanto são imprevisíveis, individuais e complexas as trajetórias que levam a formação do leitor.

### 1.3 PROJETO DE FORMAÇÃO EM SERVIÇO

A sociedade atual encontra-se em constante processo de transformação, fazendo com que se vislumbrem novas maneiras de ensinar e aprender. Com isso, as práticas formativas presentes nos cursos de licenciatura que se utilizam do paradigma focado na racionalidade técnica denotam-se absolutamente ultrapassadas. Este paradigma tradicional tão arraigado em nossos sistemas educacionais reforça a visão dicotômica entre teoria e prática, entre os que produzem conhecimento e os que o aplicam, além de descontextualizar a formação profissional de aspectos sociais, políticos e culturais.

Tais processos formativos pautam-se, de acordo com Guimarães (2004), em um conceito de formação no qual: a) compreende-se que só a lógica da exposição, a consistência, a cientificidade, a atualidade do conteúdo e a linguagem coerente são suficientes para a formação do futuro professor; b) o papel da prática é teoricamente reconhecido como referência para a formação, contudo, só há espaço para a discussão dos desafios da profissão ao final do curso, quando os alunos participam de estágios nas escolas; c) o desconhecimento e a desvalorização do saber pedagógico do professor contribuem para que a formação se caracterize num contexto de incertezas em relação à profissão ou de perspectivas aplicativas dos saberes à realidade da educação escolar.

Nesse sentido, a formação é reconhecida como uma ação importante de transmissão e aquisição de técnicas e de conhecimento e a prática docente como uma ação de aplicação de teorias e técnicas científicas na solução dos problemas escolares. Para Nóvoa (1988), as práticas de formação, concebidas no decurso da história das sociedades, dissociam o tempo da formação do tempo da ação, não havendo, assim, uma separação entre os espaços da formação e os da ação, confirmando a prevalência da racionalidade técnica. Todavia, as mudanças ocorridas na sociedade têm levado ao esgotamento do paradigma racionalista, o que desencadeia uma crise científica, epistemológica e cultural que passa a não admitir uma prática conservadora e reducionista por parte dos sistemas formativos.

Na atualidade, os estudos que tratam da formação de professores têm se baseado num paradigma que deslocou o foco da formação de uma atividade reconhecida como conteudística, instrumental, mecanicista e aplicativa para as interações e condições concretas de trabalho do docente na escola. Desta forma, estes estudos têm buscado assegurar ao professor uma preparação profissional que verse sobre aspectos que integrem a vinculação entre as escolas e a formação acadêmica, por meio de conteúdos que respondam às necessidades da atuação do professor.

O surgimento desses novos parâmetros formativos vêm dando ênfase à formação de professores não só no âmbito da normalização e operacionalização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei nº. 9394/96), que possibilita a formação em diversas modalidades, como também aos estudos, pesquisas e debates desenvolvidos por instituições formativas e profissionais da educação em contraposição ou não ao que trata a lei.

As pesquisas atuais sobre os professores têm buscado não só revelar as peculiaridades do conhecimento e dos saberes deste profissional, como também vêm defendendo a participação mais ativa destes atores sociais no seu processo de formação. Tais estudos (NÓVOA, 1988, 1992, CANDAU, 1997, CATANI, 2003) buscam compreender estes

processos do ponto de vista do aprendiz, provocando assim, novas questões, diferentes olhares e a abertura a diversas perspectivas para a reflexão da formação do professor.

Convém destacar que nesse contexto a formação passa a ser concebida como um processo inconcluso, que não se restringe à graduação ou formação inicial, mas que permeia a prática profissional e as vivências ocorridas em outros espaços. Enfim, passa a ser vista como um processo multifacetado, contínuo e inter-relacional, desencadeado no percurso das experiências familiares, escolares, sociais e profissionais do indivíduo, não sendo exclusividade da formação acadêmica.

Esta perspectiva tem embasado a reformulação curricular cuja reconceitualização tem sugerido uma nova visão paradigmática da formação dos professores que privilegie a pessoa em sua experiência, a profissão e seus saberes, a escola e seus projetos (NÓVOA, 2002).

A “substituição” da racionalidade técnica pela racionalidade prática nos cursos de licenciaturas encontra-se respaldada pela Lei de Diretrizes e Bases - LEI 9394/96, que no art. 61 estabelece que os fundamentos para a formação de professores deverão ter como referência:

*I – A associação entre teorias e práticas, inclusive mediante capacitação em serviço;*

*II – O aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições e outras modalidades.*

Baseando-se nestes fundamentos, compreende-se que a formação de professores na atualidade não pode ser planejada e/ou concebida sem levar em consideração o pressuposto que a formação é um processo de construção ativa do professor, onde o conhecimento acerca da sua prática pedagógica é inseparável do conhecimento de si mesmo. Assim compreendida, esta nova referência faz alusão à melhoria do conhecimento dos professores ao privilegiar a formação continuada a partir da valorização das experiências formativas e das atualizações pelas quais passaram os professores posteriormente à formação inicial.

A ênfase na formação continuada tende a estimular o desenvolvimento profissional dos professores, norteando uma concepção de formação que leve à profissionalização. Tal perspectiva pode ser encontrada nas Diretrizes Curriculares para a Formação do Professor da Educação Básica no item 1.2 que trata da Reforma Curricular:

A formação de professores como preparação profissional passa a ter papel crucial, no atual contexto, agora para possibilitar que possam experimentar, em seu próprio processo de aprendizagem, o desenvolvimento de competências necessárias para atuar nesse novo cenário, reconhecendo-a como parte de uma trajetória de formação permanente ao longo da vida (BRASIL, 2001).

A profissionalização é concebida, nesse contexto, como um processo de construção e reconstrução de saberes e do fazer docente. Em outras palavras, pode-se dizer que tem-se buscado uma nova definição do papel docente não só em sua formação e expectativa frente aos sistemas políticos e econômicos, como também frente às crises dos sistemas educacionais na atualidade.

Segundo Veiga (1998), a profissionalização não é um processo endógeno, nem se dá de maneira linear e hierárquica, mas envolve o esforço e a articulação das agências formadoras e da categoria docente. Esta articulação viabiliza uma intervenção educativa mais efetiva, ou seja, amplia a possibilidade de criação de diferentes respostas às situações reais ao aproximar a formação dos desafios e mudanças ocorridas na escola.

Justifica-se assim, o estímulo a uma cultura profissional docente que traz como fundamento a relação entre a teoria e a prática, entre o ensino e a pesquisa. Portanto, a profissionalização só se concretizará mediante a adoção de uma formação que possibilite ao professor participar da construção de sua profissão por meio da articulação dialética de tais aspectos, pois um não pressupõe o outro, eles se complementam como elementos essenciais à construção da identidade profissional.

Ao se destacar estes elementos, coloca-se o professor no centro dos debates educacionais como sujeito histórico, que ao longo de seu desenvolvimento profissional vem apresentando necessidades, limitações e interesses, desafiados pelas demandas de uma sociedade plural, multifacetada e globalizada.

Esta forte tendência da profissionalização também pode ser identificada na expressão do “professor reflexivo”. Este termo, cunhado por Schon (2000) em sua obra “O professor reflexivo”, coloca o professor como um profissional, como um ator social capaz de demonstrar seus conhecimentos, seu saber-fazer, além de ser portador de autonomia e responsabilidade no exercício de suas competências.

Portanto, aderir à concepção do professor reflexivo/ pesquisador e da profissionalidade que tem orientado os discursos sobre a formação docente, significa refletir sobre a posição social que este profissional ocupa nesta sociedade, reconhecendo-o como sujeito detentor de um saber e de um fazer.

A preocupação com a profissionalização docente que vem sendo priorizada nas reformas educacionais, concomitante às demandas educacionais básicas dos professores e às discussões dos educadores em diversos fóruns, vêm criando programas de formação em serviço desde a década de 80. Segundo Freitas (1999) a importância atribuída à formação pelas políticas atuais é determinada pela influência do Banco Mundial que privilegia a capacitação em serviço sobre a formação inicial e estimula as modalidades a distância.

Neste processo e em face às determinações da LDB (9394/96), os Municípios e as universidades vêm buscando por meio de estratégias conjuntas atender às demandas educacionais e às exigências sociais no que diz respeito à capacitação em nível superior dos docentes que já atuam na educação básica.

Face às considerações acima, destarte, é que se justifica a criação em 1998 do Projeto: *Licenciatura em Pedagogia - Habilitação para Séries Iniciais*, planejado por Professores do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS. O Curso de Licenciatura em Pedagogia - Séries Iniciais é um programa de ensino de graduação plena oferecido a professores que atuam na rede pública municipal de ensino no município de Feira de Santana- BA, portanto, é um curso que tem buscado garantir aos professores não graduados, segundo a legislação brasileira, a vivência no âmbito acadêmico.

De acordo com o Projeto que dá origem ao Curso de Pedagogia - Séries Iniciais, as justificativas para a sua implementação partem do compromisso da UEFS com a educação básica e do atendimento às crescentes solicitações de prefeituras e secretarias municipais de educação para a formação e/ou aperfeiçoamento do seu corpo docente.

Criado inicialmente sob a modalidade centralizada, pelo fato de ser ministrado somente no campus da UEFS, em 2000, o referido Projeto sofreu um ajustamento, sobretudo no atendimento às determinações estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e passou a ser oferecido na sede dos onze Municípios<sup>18</sup>, os quais solicitaram o Projeto, configurando-se assim, numa perspectiva descentralizada.

A implantação e desenvolvimento do curso têm se dado mediante parceria da UEFS através do Departamento de Educação com as prefeituras conveniadas. Fica a cargo do Município a montagem da infra-estrutura necessária para o funcionamento do curso. À UEFS cabe a seleção do corpo de professores-formadores, que devem, obrigatoriamente fazer parte

---

<sup>18</sup> Os municípios que fazem parte do Projeto são: Amélia Rodrigues, Conceição do Jacuípe, Feira de Santana, Iará, Itaetê, Muritiba, Ouriçangas, Santo Amaro, Santo Estevão, São Francisco do Conde e São Sebastião do Passe.

do quadro de professores de uma Instituição de Ensino Superior. Em cada Município, ou sede, existe uma coordenação pedagógica integrada à coordenação central localizada no Campus da UEFS. Para os professores – cursistas a regência de classe é contabilizada como atividade indispensável para a sua inserção no curso.

Este curso de formação em serviço tem duração de três anos, perfazendo um total de seis semestres, sendo realizado na sede dos Municípios mediante regime presencial, nos turnos vespertino e noturno, com carga horária de 2.885, totalizando 132 créditos. São disponibilizadas para cada comunidade 100 vagas anuais, as quais são preenchidas mediante processo seletivo que exige dos profissionais conhecimentos específicos de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências Naturais.

A proposta pedagógica do curso procura contemplar a articulação entre as diferentes áreas do conhecimento, a interdisciplinaridade e a indissociabilidade entre a teoria e a prática, valorizando assim a análise do cotidiano pedagógico e a compreensão ética, política e cultural da prática docente. Nesta mesma linha epistemológica, a proposta metodológica visa à superação da transmissão de informações/conteúdos pela ressignificação do conhecimento, a partir do saberes que os professores-cursistas já possuem e da cultura como conteúdo a ser recriado no decorrer do curso.

Referente à avaliação, os professores-cursistas são analisados processualmente no que diz respeito à assiduidade (frequência mínima exigida de 80%) e ao aproveitamento (média mínima de 7) nas disciplinas cursadas no decorrer de todo o curso.

O curso, a partir do que consta no seu Projeto, busca formar um profissional que seja capaz de refletir sobre o pensar e o fazer pedagógico, para que possa intervir com ações interdisciplinares e inclusivas nos problemas vivenciados em sala de aula; de conhecer e fazer uso das múltiplas linguagens no desenvolvimento e expressão do conhecimento; de desenvolver competências que levem a significar os eixos estruturantes da sua formação.

Convém destacar que a relevância atribuída às competências que o professor deverá desenvolver no decorrer da sua formação constitui-se no principal fundamento que norteia o currículo do Curso de Pedagogia da UEFS. Tal perspectiva pode ser encontrada nas Diretrizes Curriculares para a Formação do Professor da Educação Básica:

A perspectiva de formação profissional apresentada neste documento inverte a lógica que tradicionalmente presidiu a organização curricular: em lugar de partir de uma listagem de disciplinas obrigatórias e respectivas cargas horárias, o paradigma exige tomar como referência inicial o conjunto das competências que se quer que o professor constitua no curso (BRASIL, 2001).

A política de atendimento à capacitação em nível superior dos professores com vistas à construção de competências não deve significar, só e unicamente, um formalismo de uma determinação legal em que o professor irá até os centros de formação para ser habilitado. A formação em serviço para os professores deve ser vista como um espaço de reflexão, discussão e conhecimento sobre os processos pedagógicos atuais, as condições de trabalho, os problemas enfrentados, a natureza dos problemas, e as alternativas para o enfrentamento das situações no cotidiano escolar.

O Curso de Pedagogia – Séries Iniciais da UEFS encontra-se respaldado, através do seu Projeto, numa perspectiva que busca desenvolver atividades de ensino, partindo, portanto, da realidade dos professores. Em torno desta perspectiva, a prática formativa deste curso deve estar integrada a eixos articuladores<sup>19</sup> para que se possam superar as práticas tradicionais e levar os professores a se reconhecerem como sujeitos detentores de saberes.

Dentre os eixos temáticos expostos pelas Diretrizes Curriculares para a Formação do Professor da Educação Básica, destaco: a relação teoria e prática, a valorização das histórias de vida e a formação do professor leitor. Nos cursos atuais de formação de professores, salvo raras exceções, a questão da teoria e da prática continua sendo abordada em momentos distintos.

A divisão do trabalho, inerente à estrutura capitalista em que estamos inseridos, divide a comunidade educacional em grupos, os quais se repartem entre os que têm tarefas especializadas de produção de conhecimentos - os professores formadores - e os que têm a tarefa de incorporar e transmitir estes conhecimentos especializados - os professores do ensino básico.

Os cursos que têm como base a racionalidade técnica levam a uma formação profissional conteudística e aplicacionista, dicotomizando o tempo da formação do tempo da ação:

Nos cursos de formação de professores, a concepção dominante segmenta o curso em dois pólos isolados entre si: um caracteriza o trabalho na sala de aula e o outro, caracteriza as atividades de estágio. O primeiro pólo supervaloriza os conhecimentos teóricos, acadêmicos, desprezando as práticas como importante fonte de conteúdos da formação. Existe uma visão aplicacionista das teorias. O segundo pólo supervaloriza o fazer pedagógico, desprezando a dimensão teórica dos conhecimentos como instrumento de seleção e análise contextual das práticas. Neste caso, há uma visão ativista da prática. Assim, são ministrados cursos de

---

<sup>19</sup> Eixos articuladores são estabelecidos pela Resolução CNE/CP N°1, 18 de fevereiro de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.

teorias prescritivas e analíticas, deixando para os estágios o momento de colocar esses conhecimentos em prática (BRASIL, 2001).

Esta desvinculação da teoria com a prática, além de segmentar o processo de aprendizagem em dois pólos isolados, o da incorporação da teoria e o de sua aplicação, impossibilita o desenvolvimento de competências, levando à articulação da teoria com o saber – fazer, estando este saber articulado com a reflexão desta prática. A prática educacional ou o saber-fazer docente é visto, nesta perspectiva, como uma atividade onde o professor precisa mobilizar diferentes conhecimentos para responder às diversas situações de trabalho.

Considera-se, assim, que a docência se caracteriza como uma profissão que lida com sujeitos e situações específicas e imprevisíveis, exigindo do professor grande flexibilidade. Dicotomizar a teoria da prática é condicionar alguém para apenas executar tarefas dentro de uma racionalidade técnica, desenvolvendo, portanto, uma postura de indiferença perante os indivíduos e as situações que vivenciam no cotidiano.

Ao trazer como pressuposto a Epistemologia da prática, os Cursos de Formação da UEFS deverão conceber a teoria como a interação dos professores cursistas com a realidade e com os indivíduos que a circundam indo, portanto, além da assimilação dos conteúdos transmitidos na universidade, tal como assegura as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica:

Os indivíduos constroem seus conhecimentos em interação com a realidade, com os demais indivíduos e colocando em uso suas capacidades pessoais. O que uma pessoa pode aprender em determinado momento depende das possibilidades delineadas pelas formas de pensamento de que dispõe naquela fase de desenvolvimento, dos conhecimentos que já construiu anteriormente e das situações de aprendizagem vivenciadas. É, portanto, determinante o papel da interação que o indivíduo mantém com o meio social e, particularmente, com a escola (BRASIL, 2001).

Os cursos de Formação em Serviço devem manter contato com as escolas para que possam revitalizar e redirecionar seu ensino e sua pesquisa. Portanto, não promover aos seus estudantes, que já atuam no ensino fundamental, a articulação com a realidade social, mediante o diálogo com a prática destes docentes é gerar práticas destoantes, não contribuindo para a superação dos problemas que os professores enfrentam na prática cotidiana em sala de aula.

A relação do professor com a escola e os sistemas formativos vai além de dar aula e ter aula, a ação educativa é mais ampla e envolve as interações dentro e fora da escola. Estas



interações, deste modo, fazem menção ao conhecimento advindo da história de vida ou experiência.

O eixo que engloba as histórias e experiências de vida dos professores, nas práticas dos cursos de licenciatura, também vem sendo marcado pela dicotomia entre o pessoal e o profissional, levando a uma concepção de formação vinculada unicamente ao acúmulo de conhecimento, sem qualquer relação entre o sujeito e sua formação. Pressupõe-se assim que o saber da experiência seja concebido:

Como o conhecimento construído “na” e “pela” experiência. Na verdade, o que se pretende com este âmbito é dar destaque à natureza e à forma com que esse conhecimento é constituído pelo sujeito. É um tipo de conhecimento que não pode ser construído de outra forma senão na prática profissional e de modo algum pode ser substituído pelo conhecimento “sobre” esta prática. Saber – e aprender – um conceito, ou uma teoria é muito diferente de saber – e aprender – a exercer um trabalho. Trata-se, portanto, de aprender a “ser” professor (BRASIL, 2001).

Este conceito de experiência me leva a entender a formação não como uma atividade de aprendizagem situada em tempos e espaços limitados, mas como uma ação que supõe troca, interações e aprendizagens que levarão a um saber ser e um saber fazer dos sujeitos. A ênfase no saber da experiência é a percepção que o professor precisa ter dos seus caminhos, suas lembranças, valores, representações e ideais que, de uma forma ou de outra, impregna sua prática pedagógica.

Não se pode conceber a formação em serviço ou continuada do professor sem uma reflexão sobre as histórias de vida destes profissionais, pois a maneira com que os professores ensinam está carregada de crenças que embasam a sua concepção de ensino e de aprendizagem, construídas ao longo da sua experiência enquanto aluno e profissional. Negar o percurso de vida pessoal/profissional dos professores é dar ênfase à dimensão técnica dos conhecimentos, desconsiderando, assim, as dimensões pessoais e sociais que fazem parte dos saberes docente (PAULINO, 2004).

Ao dar ênfase aos saberes advindos da experiência, considero que todo leitor tem uma história e, portanto, apresenta no decorrer da sua história de vida uma relação particular com a leitura. Em vista disso, não podemos mais conceber que a formação do professor leitor se dê através de uma relação linear com a leitura, onde os professores não se reconhecem como leitores, em razão, principalmente, dos discursos proferido pelas mídias, mercado editorial e sistemas escolares, que geram historicamente o desconhecimento ou negação de práticas sociais de leituras que atravessam a vida de cada um.

A existência de uma postura de valorização de um único suporte – o livro impresso – e de uma única linguagem - a escrita - no processo formativo, desencadeia a preferência ou prevalência de artigos, livros, ensaios científicos específicos de cada área, tornando-os único tipo de escrita/ material que os estudantes têm acesso no decorrer do seu processo formativo. Tais indícios nos levam à constatação da ausência da leitura literária e de outras linguagens nos cursos de licenciatura.

Esta ausência da leitura literária, por exemplo, no processo de formação acadêmica contribui no distanciamento destes profissionais com este gênero textual, além de contribuir nas suas auto-representações como não leitores. É neste ponto, acredito, que se instala a “crise” da leitura. Se os professores que atuam nas séries iniciais não se vêem como leitores, como podem atuar como formadores de leitores? Essa é uma questão que toca de perto nas minhas inquietações, enquanto pesquisadora.

A opção quanto à inclusão da leitura literária ou não nos currículos dos cursos de formação de professores pode ser identificada como a representação de uma crise onde não se sabe qual a formação necessária para o professor, nem se tem claro a função da escola no que se refere à competência lingüística (LAJOLO, 2005).

Se centrarmos essas questões nas práticas formativas desencadeadas nos cursos de formação, compreenderemos a necessidade do futuro professor experienciar, como aluno, durante todo o processo de formação, o acesso, o contato e a leitura do texto literário para que esta prática também venha a ser desenvolvida com naturalidade nas suas atividades pedagógicas. Não se trata de dar prioridade à leitura literária na formação do professor, mas de torná-la uma experiência análoga à experiência com a literatura que ele desenvolverá com seus alunos como mediador e formador de leitores.

A legitimação da leitura literária nos cursos de formação, especificamente o de licenciatura, deve possibilitar aos professores uma outra compreensão e representação sobre a leitura e o leitor, mais do que isso deve ajudá-lo a fazer escolhas, encarar o inesperado e partilhar idéias e visões de mundo. Portanto, é importante que os cursos revejam as práticas de leitura desenvolvidas no seu cotidiano para aproximar os professores do universo literário.

No entanto, para a formação do professor, o Curso de Licenciatura em Pedagogia da UEFS tem adotado uma base curricular por áreas de conhecimento desde a sua implantação. Na primeira versão do Projeto, aprovado em 18 de novembro de 1998, no Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONSEPE/ UEFS pela Resolução de nº 73/98, o currículo era organizado pelas seguintes dimensões: a) **Formação Básica** - constituída por disciplinas consideradas essenciais à formação docente; b) **Formação Complementar** – participação em

eventos e cumprimento da Disciplina Educação e Novas Tecnologias; c) **Formação Livre** – vivência profissional.

A Formação Básica abrange componentes curriculares ligados aos conteúdos das séries iniciais do Ensino Fundamental, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental expedidas pelo Conselho Nacional de Educação. O eixo da formação Básica era então composto pelas seguintes disciplinas:

<b>Formação Básica</b>		
<b>Disciplinas (1º Serie)</b>	<b>Disciplinas (2º Serie)</b>	<b>Disciplinas (3º Serie)</b>
Sociologia da Educação	Teorias, Processos de Ensino e Práticas Pedagógicas	O ensino da História
Psicologia da Educação	Antropologia Educacional I	O ensino da Geografia
História da Educação	O ensino da Língua Portuguesa	O ensino das Ciências
Filosofia da Educação	Arte e Educação	Formação do Leitor
Metodologia da Investigação em Educação	O ensino da Matemática	Literatura Infantil I
Língua Portuguesa	O ensino da Leitura, Escrita e Produção de Texto	Política Educacional e Gestão
Prática Educativa I	Prática Educativa II	Prática Educativa III

Fonte: Projeto de Licenciatura em Pedagogia – Séries Iniciais da UEFS.

QUADRO I - Relação das disciplinas que compõe o eixo da Formação Básica na versão 1998 do Projeto do Curso de Pedagogia-Séries Iniciais da UEFS.

Da análise deste quadro é possível identificar as disciplinas disponibilizadas na grade curricular referentes à Leitura Literatura: O ensino da Leitura, Escrita e Produção de texto, Formação do Leitor e Literatura Infantil. A presença destas disciplinas pressupõe, embora não tenha sido encontrada uma definição explícita da leitura no Projeto, uma preocupação, por parte dos idealizadores da proposta do curso, com a inclusão de disciplinas, que formam a matriz curricular, voltadas para a formação do professor leitor.

Em 2002<sup>20</sup>, para atender às diretrizes implementadas pela Resolução CNE/CP Nº1, de 18 de fevereiro de 2002, o Projeto passa por uma revisão. Nesse processo, a matriz curricular passa a constar das seguintes dimensões: a) **Formação Básica** – constituída por disciplinas

<sup>20</sup> Neste ano de 2007 o Curso de Licenciatura em Pedagogia – Séries Iniciais da UEFS passou por uma nova Reformulação Curricular e disciplinas como “Literatura Infantil” e “Educação e Formação do leitor” voltaram a fazer parte do *corpus* de disciplinas do Curso.

consideradas essenciais a formação docente com carga horária de 1.830horas; b)**Práticas Educativas** - se insere no campo do conhecimento prático/ reflexivo com carga horária de 855horas; c)**Atividades Acadêmico – Científico - Culturais** – participação em seminários temáticos e eventos com carga horária de 200horas.

As disciplinas da Formação Básica passaram a ser:

<b>Formação Básica</b>		
<b>Disciplinas</b>	<b>Disciplinas</b>	<b>Disciplinas</b>
<p><b>Módulo I</b></p> <p>Sociologia e Educação            Psicologia e Educação            História da Educação            Filosofia e Educação</p>	<p><b>Módulo III</b></p> <p>Jogos e Recreação            Educação e Novas Tecnologias da            Comunicação e Informação            O ensino da Língua Portuguesa I            Alfabetização</p>	<p><b>Módulo V</b></p> <p>O ensino da Geografia II            O ensino da Matemática I            O ensino da História I            O ensino das Ciências            Naturais I</p>
<p><b>Módulo II</b></p> <p>Língua Portuguesa            Metodologia da Pesquisa em            Educação            Antropologia Educacional I            Psicologia e Educação II</p>	<p><b>Módulo IV</b></p> <p>Arte e Educação            O ensino da Língua Portuguesa II            O ensino da Geografia I            Monografia I</p>	<p><b>Módulo VI</b></p> <p>O ensino da História II            O ensino da Matemática II            O ensino das Ciências            Naturais II            Monografia II</p>

Fonte: Projeto de Licenciatura em Pedagogia – Séries Iniciais da UEFS.

QUADRO 2 - Relação das disciplinas que compõe o eixo da Formação Básica na versão de 2002 do Projeto do Curso de Pedagogia-Séries Iniciais da UEFS.

A partir deste quadro e da descrição das dimensões que fizeram e fazem parte da matriz curricular deste Curso de formação em serviço, é possível identificar, mediante a exclusão e a entrada de disciplinas que fazem parte da Formação Básica, a despreocupação dos especialistas, responsáveis pela seleção do corpo de disciplinas que formam a matriz curricular, com uma Formação que garanta aos futuros pedagogos conhecimentos que os ajudem na formação de leitores.

Do corpus de disciplinas do eixo da Formação Básica, foram retiradas as disciplinas “Ensino da Leitura, Escrita e Produção de Textos”, “Formação do Leitor” e “Literatura Infantil”, enquanto que as disciplinas “Língua Portuguesa” e “O ensino da Língua Portuguesa I e II”, permaneceram. Como se pode observar, a exclusão de disciplinas sobre a leitura e a formação do leitor levou a condensação de conteúdos em três disciplinas, tal como consta nas respectivas ementas:

Disciplinas	Ementa
Língua Portuguesa	Estudo e conhecimento da Língua Portuguesa na diversidade dos seus níveis e registros, Fatores de textualidade: coerência e coesão. Análise, discussão e aplicação dos aspectos gramaticais: acentuação, pontuação, concordância e regência. Expressão oral e escrita: a leitura e produção de textos. <i>Os diferentes tipos de textos. O professor como leitor dos mais diversos tipos de texto e seu papel no desenvolvimento do gosto pela leitura. A literatura dirigida à criança.</i>
O Ensino da Língua Portuguesa I	Estudo das práticas de leitura, produção e análise lingüística. Apropriação e domínio das modalidades orla e escrita: usos e formas. As variedades lingüísticas: influências sócio-histórico-culturais e importância para grupos sociais. A prática pedagógica reflexiva, direcionada para a análise das variantes lingüísticas do aluno do ensino fundamental.
O Ensino da Língua Portuguesa II	O conhecimento das estruturas lingüísticas e suas funções. A importância da fonologia, morfologia e sintaxe, semântica e estilística, nas produções textuais. Estudos comparativos de análise literária por meio de autores mais representativos. Planejamento e avaliação do ensino de Língua Portuguesa

Fonte: Projeto de Licenciatura em Pedagogia – Séries Iniciais da UEFS.

QUADRO 3 - Ementa das disciplinas de Língua Portuguesa da versão de 2002 do Projeto do Curso de Pedagogia-Série Iniciais da UEFS.

O fato de condensar estas disciplinas não possibilita que o professor – cursista se aproprie das concepções de leitura que permeiam as práticas de leitura, das diversas linguagens, das estratégias de compreensão leitora, da história da leitura e da importância da literatura infantil para a formação de crianças e jovens. A ausência desse conhecimento tende a fazer com estes professores-estudantes continuem reproduzindo velhos discursos ao se auto-representarem como um “não leitor”.

Para sanar as “lacunas” no campo da Literatura, alguns focos como “Produção de textos”, “Contação de histórias”, “Práticas leitoras”, “Leitura do texto literário”, “Cinema e Literatura”, “História e Literatura”, “Monteiro Lobato vai à Escola:(re)visitando um lugar comum” foram estabelecidos para serem contemplados nos Seminários temáticos. No entanto, tais medidas não se revelaram significativas na formação do professor, pois se constituíam em alternativas pontuais.

Não se trata, a partir destes dados, de se fazer apologia às teorias e ao uso da literatura nos cursos de formação em serviço para a solução dos problemas que têm afetado o ensino. Trata-se de reconhecer que as lacunas neste campo de conhecimento podem inviabilizar a construção de um trabalho pedagógico que vise a formação de um leitor capaz de fazer a leitura do texto e do mundo em que está inserido (PAULINO,2004).

Em meio a estas constatações, surgem as seguintes questões: se este Programa busca uma análise mais fundamentada do fazer docente, permitindo assim, uma maior compreensão das situações conflituosas da sala de aula, como a questão da leitura literária poderia ser excluída do currículo destes professores? Como um curso de formação em serviço pode deixar à margem disciplinas que contribuem na ampliação de horizontes teóricos e culturais indispensáveis para uma atuação mais consciente do professor, como mediador na formação do leitor?

É possível identificar que o conceito de leitura subtendido na proposta deste curso de formação em serviço vincula a leitura a uma atividade através da qual se chega às idéias do autor, sem que haja inferências por parte do leitor. Tal compreensão se constitui numa leitura mecânica onde o aluno se limita a reproduzir o ponto de vista do autor, não estabelecendo um diálogo com o texto.

A universidade, como instituição de nível superior responsável pela formação de alunos críticos e criativos, deve possibilitar ao professor leitor o acesso a diversas teorias, para que possa confrontar e respeitar diferentes pontos de vista, discutindo e elaborando um pensamento crítico e reflexivo diante do que lê e das informações que tem contato no seu cotidiano. A formação deve ser concebida com o intuito de que os professores-cursistas possam ter acesso aos diversos suportes de leitura, possibilitando a troca de opiniões e debates sobre os mais diversos temas, enfim, para que possam interagir com as diferentes formas de manifestação cultural presentes na sociedade.

Após a reformulação, é possível verificar que a proposta curricular do Curso de Formação de Professores-Séries Iniciais da UEFS desvinculou a leitura do corpo de disciplinas que compõe o currículo. No entanto, todas as disciplinas fazem uso da leitura de textos, artigos e livros para o desenvolvimento dos conteúdos de acordo as suas áreas de estudo. Ainda assim, toda a responsabilidade quanto à utilização e prática com a leitura e a literatura é atribuída à disciplina de Língua Portuguesa. Apesar disso, esta disciplina de acordo com o que consta na sua ementa, se preocupa em trabalhar as questões referentes à

língua como forma de expressão e comunicação, sem que haja uma preocupação específica com o ensino da leitura literária.

É sabido de todos que a leitura não se restringe ao ensino de Língua Portuguesa, ela constitui o processo de aprendizagem de todas as disciplinas, assim como as práticas culturais de leitura ultrapassam a rigidez curricular. Evidencia-se assim que a ausência de disciplinas específicas para o ensino da literatura está ligada à falta de interesse dos cursos de licenciatura em possibilitar aos seus estudantes uma formação cultural. Entretanto, a formação cultural constitui-se numa exigência colocada não só pelas normatizações, como também se constitui em um dos objetivos do Projeto<sup>21</sup> da UEFS que é o de “propiciar a ampliação dos horizontes culturais do professor-cursista, inserindo-o no domínio das múltiplas linguagens culturais”.

A falta de compromisso com esta exigência leva à incoerência e ao distanciamento da formação proporcionada pelo curso com a prática sócio-cultural vivenciada pelo professores dentro e fora dos sistemas educacionais. É pensando nestas questões que busquei por meio do método autobiográfico, partilhar com três professoras egressas do curso de formação em serviço da UEFS suas experiências com a leitura literária dentro e fora dos ambientes formais de ensino.

---

<sup>21</sup> Projeto do Curso de Licenciatura em Pedagogia – Séries Iniciais da UEFS. (cf. referências).

## 2 SABERES DA DOCÊNCIA: AS EXPERIÊNCIAS DA FORMAÇÃO E AS EXPERIÊNCIAS DA PROFISSÃO

Pensar a formação do leitor na atual sociedade é desafiador, de modo especial no Brasil onde os discursos vinculados pelas mídias, mercado editorial e sistema educacional vêm traçando um perfil pouco otimista do professor, manifestando-o numa representação negativa de disposição para a leitura e na ineficiência do seu trabalho pedagógico em formar novos leitores.

Tais considerações justificam a necessidade premente de se discutir, nesta pesquisa, as práticas da leitura literária nos mais diversos espaços e tempos e na interação com outras práticas de leitura que contribuíram na formação de um grupo de professoras egressas do curso de Pedagogia – séries iniciais da UEFS, enquanto leitoras.

Conciliar o papel entre o ser professor e o ser leitor é tarefa que se impõe aos estudos que versam sobre as histórias de leitura e formação de professores, uma vez que revelam os sentidos e as intrincadas relações da leitura no decurso da formação pessoal e profissional, permitindo aos professores (re)conhecerem e (re)construírem os saberes dos quais são portadores ao promoverem o diálogo entre o saber acadêmico e a experiência.

Desta forma, dentro do universo proposto para esta pesquisa, intento, no capítulo que se segue, refletir sobre a docência e seus desdobramentos em torno das práticas da leitura literária, formação do professor leitor e dos saberes docentes.

### 2.1 APROPRIAÇÕES DOCENTES: LEITURA, NARRATIVA E EXPERIÊNCIA.

Perscrutando as práticas de leitura e a formação de professores, encontra-se uma idéia central: a subjetividade e particularidade dos caminhos que levam à formação do professor leitor. Nesse contexto, é possível identificar a diversidade de sentidos atribuídos por cada docente, ou seja, as contribuições da formação acadêmica no que diz respeito à leitura.

Para a articulação desta temática é preciso considerar inicialmente, que ao focar a formação de professores, nos deparamos com os diversos estudos (FREITAS, 1999, RAMALHO, 2004, GUIMARÃES, 2004) que tratam deste tema preocupando-se, na grande maioria, com as condições objetivas em que ocorre tal formação. Estas condições dizem



respeito aos aspectos matérias, físicos, estruturais e organizacionais, portanto, aspectos que estão diretamente associados à implementação e às intenções da proposta curricular; ações desencadeadas a partir destas propostas e à competência técnica dos professores em assimilar os saberes transmitidos, utilizando-os na sua prática pedagógica.

A ênfase racional dada nesses estudos se relacionam com os aspectos organizacionais e didáticos do processo formativo. Tais perspectivas desconsideram a dimensão simbólica, que abrange as atitudes, as representações, os sentidos, os saberes e os valores construídos no decorrer da experiência formativa e autoformativa dos professores.

A experiência formativa é assumida neste processo não como uma atividade de aprendizagem situada em tempos e espaços limitados, mas como uma ação que supõe trocas, experiências, interações e aprendizagens que levarão a um saber ser e a um saber fazer dos sujeitos. Em outras palavras, a formação não perpassa exclusivamente os cursos universitários, mas os diversos contextos que vão dando um sentido singular às dimensões pessoais e profissionais do sujeito.

Sem dúvida, esta reflexão aponta para o entrelaçamento do pessoal com o profissional, já que traz as marcas das experiências vivenciadas, das práticas desencadeadas, das decisões tomadas, enfim, das formas como o sujeito se apercebe e age nas mais diversas situações. Aprender estes aspectos significa não negar as interações entre as pessoas e os diferentes saberes que produzimos na e para a experiência pessoal e profissional nos mais diversos espaços sociais e culturais.

Tais perspectivas integram as pesquisas educacionais que tratam da complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes a partir da ótica dos próprios sujeitos envolvidos. Na atualidade, a epistemologia da formação, ao dar visibilidade às histórias de vida, traz o professor para o centro dos debates educacionais, conferindo assim, importância e reconhecimento às histórias de formação e suas influências sobre o modo de atuar desses sujeitos (CATANI, 2003).

A interação entre as dimensões pessoais e profissionais possibilita que os professores, ao falar das suas experiências, reflitam sobre as representações acerca da profissão, sobre as necessidades e sobre os modos como são desenvolvidos e apropriados os saberes na sua prática, tal como assevera Souza (2001, p.183):

[...] O conhecimento da prática social e docente e, respectivamente, os saberes, só poderão ser considerados instrumentos do processo de reflexão se forem integrados significativamente pelo sujeito quando analisa a realidade em que se situa e organiza a sua própria experiência.

Ao narrar sua história, o professor re-elabora suas experiências e organiza suas idéias, o que favorece a constituição da memória pessoal e coletiva, permitindo que se insiram nas próprias histórias para compreender, mudar e atuar. Desta forma, fazer uso das histórias de vida no processo de formação acadêmica dos professores é imprimir um novo ritmo e sentido à prática docente e à construção da identidade profissional.

A noção de saber aqui retratada está associada à concepção de Maurice Tardif (2002), pesquisador canadense, que designa como saber os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes dos professores, manifestando-se através das relações sociais. Esta concepção evidencia o papel do sujeito, neste caso do professor, como um ser social que produz e ressignifica os saberes, que, de acordo com a genealogia<sup>22</sup>, podem ser classificados em disciplinares, curriculares, pedagógicos e experienciais.

Desde que as pesquisas sobre os saberes vieram à luz, na década de 90, a área de formação de professores vem sofrendo uma reconceitualização, legitimando os conhecimentos que os docentes são portadores, ao reconhecê-lo como um sujeito social e histórico capaz de mobilizar e desenvolver saberes conforme as necessidades e os desafios da sua ação<sup>23</sup>. Depreende-se assim que:

[...] todo trabalho humano em especial o do professor, exige dele um saber, portanto, considera-se que a práxis do professor seja um espaço prático, específico de transformação, produção e mobilização de teorias do conhecimento e de saberes específicos a este ofício (TARDIF, 2002, p.119).

A ação docente, como uma prática social, lida com sujeitos e situações específicas e imprevisíveis, podendo gerar incertezas, angústias, conflitos de valores e dúvidas, levando os professores a produzir, ressignificar e mobilizar os saberes de que são portadores para, assim, utilizá-los na prática. Partindo desta premissa, levantamos os seguintes questionamentos: Quais os saberes que os professores devem dispor para ensinar literatura? E qual o saber que a leitura literária proporciona?

Em busca de respostas para tais questões é preciso fazer alusão aos programas oficiais de formação que insistem em privilegiar a racionalidade técnica, ao reconhecer e legitimar somente os saberes pedagógicos, curriculares e disciplinares, reduzindo o papel do professor a

<sup>22</sup> Genealogia diz respeito às fontes de aquisição dos saberes elaborados e mobilizados pelos professores durante a sua prática. Para Tardif (2002) os saberes são plurais e heterogêneos por serem oriundos da história individual, da sociedade, dos sistemas escolares, enfim, das diversas relações que o indivíduo estabelece com o mundo.

<sup>23</sup> Paulo Freire, no seu livro *Pedagogia da Autonomia* (1996) já anunciava saberes que considerava fundamentais para a prática docente. Nesse sentido, ele pode ser considerado como um precursor de várias idéias que serão, posteriormente, desenvolvidas por estudiosos em todo o mundo.

um técnico, capaz de absorver os conteúdos vinculados pelos pesquisadores para aplicá-los e transmiti-los na prática escolar.

Esta concepção, cristalizada ao longo dos anos nas práticas de formação, tende a dissociar os que produzem dos que transmitem os conhecimentos, negando a subjetividade do professor e não o vendo como mediador do processo educativo e detentor de práticas culturais, que traz como subjacentes diversos saberes que incorporam modos de ser e estar no mundo, seja como indivíduo, seja como profissional.

Este tipo de formação, segundo Tardif (2002, p.120), leva à “ilusão de uma teoria sem prática e de um saber sem subjetividade, que gera a ilusão inversa que vem justificá-la: a de uma prática sem teoria e de um sujeito sem saber”. Portanto, dicotomizar a pessoa do profissional é condicionar alguém a apenas executar tarefas, desenvolvendo postura de indiferença perante as relações que estabelece no cotidiano escolar.

Ao pensar na natureza e na especificidade do saber elaborado e mobilizado durante a prática docente, Tardiff (2002) apresenta a tese do pluralismo ou diversidade do saber. Nesta perspectiva, o saber docente se compõe de saberes diversos provenientes de diferentes fontes:

Saberes da Formação Profissional: <i>Saberes da Ciência da Educação</i>	Saberes que dizem respeito à formação científica e erudita do professor. Constitui-se no conjunto de saberes produzidos e transmitidos pelas instituições formadoras no decorrer da formação inicial e continuada, para que sejam incorporados à prática do docente.
Saberes da Formação Profissional: <i>Saberes Pedagógicos</i>	Expressam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões racionais e normativas que fornecem aos professores um arcabouço ideológico para a profissão e algumas formas do saber-fazer.
Saberes disciplinares	São campos de conhecimento de que dispõe a sociedade, definidos e selecionados pelas universidades sob a forma de disciplinas para serem integrados à prática docente através da formação inicial e contínua.
Saberes Curriculares	São os saberes sociais categorizados e apresentados pela escola sob a forma de programas escolares (discursos, objetivos, conteúdos e métodos) os quais os professores devem aprender a aplicar.
Saberes experienciais	Saberes específicos que brotam da experiência e são por ela validados. São desenvolvidos pelos professores em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio.

Fonte: TARDIF, M. Saberes Docentes e Formação Profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

QUADRO 4 - Relação dos saberes docentes e suas fontes.

Percebe-se assim que o saber docente é um saber plural e heterogêneo, proveniente da experiência social - por ser um saber adquirido e partilhado com um coletivo no contexto da socialização profissional - e da experiência pessoal - por ser produzido na sua prática e no

conhecimento do seu meio. Desta forma, todo saber implicará num processo de aprendizagem e formação que não poderá ser desvinculado do seu valor social, cultural e epistemológico.

No entanto, para compreender a importância dos saberes docentes é preciso pensar a relação que esses profissionais estabelecem com os saberes que integram a sua prática. Os saberes profissionais, disciplinares e curriculares se constituem nos saberes mais visualizados, por corresponderem ao conjunto de conhecimentos que a ciência produz.

São saberes que precedem a prática, já que dizem respeito à formação profissional especializada, aos saberes produzidos, selecionados e transmitidos pelas instituições formadoras para serem incorporados à prática docente. Tais aspectos fazem com que o professor estabeleça uma relação de exterioridade com os mesmos.

Numa outra perspectiva, os saberes experienciais, que se originam da prática profissional cotidiana e são por ela validados, destacam-se pela relação de interioridade que é estabelecida com os professores. Os saberes experienciais são saberes situados, construídos e utilizados em situações específicas da prática, além disso, dão margem para que os professores retomem criticamente aos demais saberes, ressignificando-os para sua prática, tal como enfatiza Tardif (2002, p. 54):

Os saberes experienciais surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de exterioridade com sua própria prática. Nesse sentido, os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência.

Por se constituir em um tipo de saber aprendido no exercício docente, o saber experiencial não assume o caráter formal e sistemático atribuído aos demais saberes. Neste tipo de saber a subjetividade destaca-se. É através dela que o professor interage, apreende, interpreta e atribui sentido às relações desencadeadas com o mundo, consigo mesmo e com os outros.

Esta genealogia da natureza dos saberes não tem a intenção de valorizar o saber experiencial em detrimento dos saberes escolares e dos conhecimentos científicos, mas sim possibilitar o reconhecimento dos professores como sujeitos ativos que dialogam, ressignificam e produzem saberes específicos na sua prática cotidiana.

Para o domínio deste trabalho, considero fundamental ressaltar a importância e reconhecimento da valorização do saber docente no âmbito da formação, de modo especial

dos saberes da experiência, base do saber docente, e a partir do qual o professor dialoga com as disciplinas e os saberes curriculares. A importância atribuída neste estudo ao saber experiencial faz sentido, pelo fato de ser através dele que se incluem as experiências/contatos com o universo da literatura, comumente deixados à margem ou até mesmo esquecidos.

Ao proclamar a possibilidade de um dos saberes provenientes da experiência ser de natureza literária, Paulino<sup>24</sup> (2004) destaca o contato e a naturalidade que os professores têm com a literatura em épocas e espaços diversos da sua vida. Nesta perspectiva, destaco as escolhas que os mesmos fazem ao utilizarem a leitura literária na sala de aula. Estas estão relacionadas às experiências mais significativas que os professores possuem com esse tipo de literatura que, por sua vez, integra suas experiências de vida.

As experiências com a leitura literária, por envolver a sensibilidade, a afetividade e as interações, tendem a proporcionar a seus leitores um tipo de saber - o saber literário. O reconhecimento deste saber, que compõe o conjunto de saberes docentes ligados à prática do professor, pressupõe o reconhecimento do lugar da arte na constituição de saberes que ultrapassam o nível técnico de aplicação direta sobre o objeto (PAULINO, 2004).

Desta forma, se considerarmos a prática pedagógica dos docentes das séries iniciais com a literatura, a influência de um saber literário, que vai além dos conhecimentos teorizados nas universidades, destaca-se, assim, numa formação que envolve as práticas de leitura vivenciadas na sua história enquanto leitores, mesmo antes de terem ingressado na vida acadêmica.

Desse modo, ouvir ao professor é permitir que ele, ao narrar a sua história, reflita e identifique os fatos que foram realmente constitutivos para sua formação leitora, favorecendo a reconstituição da memória pessoal e coletiva, permitindo-lhes assim, compreender as nuances do caminho percorrido e reaprender com os mesmos. Assim retrata Kramer (1996, p.133):

(...) Resgatar a história das pessoas significa vê-las se reconstituírem em sujeitos e reconstituir sua cultura, seu tempo, sua história, reinventando a palavra. Tal resgate é crucial para a construção de um conceito humanizado de ciência: ouvir o que não pode ser expresso ou escutado, transformar as sobras em objetos de pesquisa significa levar em conta o que estaria supostamente tratado como lixo.

Tal fala evidencia a necessidade de voltarmos o nosso olhar para as experiências, em outras palavras, para o saber particular, subjetivo, relativo e contingente de professores do interior da Bahia. Esta tendência vem buscando reconstituir o passado a partir de vozes, práticas, gestos e representações de professores desprestigiados socialmente.

---

<sup>24</sup> Ao proclamar a possibilidade de um dos saberes provenientes da experiência ser de natureza literária, Paulino (2004) retoma Tardif (2002) para desenvolver os seus argumentos.

Sendo assim, as escolhas que esses profissionais fazem na utilização ou não da leitura literária, na sala de aula, estão intimamente relacionadas às experiências mais significativas com as leituras literárias que integraram e/ou integram suas experiências de vida, tal como afirma Nóvoa (2000; p.17):

A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino. (...) e as opções, que cada um de nós temos que fazer como professores, cruzam a nossa maneira de ser. É impossível superar o eu profissional do eu pessoal.

Na prática com a leitura os professores inconscientemente utilizam a sua herança cultural, a qual provém das relações estabelecidas com as pessoas e textos em diferentes espaços e tempos da sua trajetória pessoal e profissional. Os percursos que se produzem em torno da leitura, ao serem re-memorados, além de possibilitar aos docentes refletir e expressar idéias e sentimentos, podem levar igualmente ao redimensionamento das representações sobre o leitor, a leitura e a literatura.

Logo, a ênfase atribuída neste estudo ao saber experiencial, deve-se à importância conferida às histórias de leitura das professoras, ao modo como viveram as situações concretas do seu percurso com a leitura literária, ou seja, a partir da constituição de cada uma como leitora de si mesma.

## 2.2 FORMAÇÃO DO PROFESSOR LEITOR: UTOPIA E REALIDADE

Desde os tempos mais remotos, o homem, na permanente tentativa de entender a si mesmo, tentou explicar os mistérios da vida e do mundo inventando e narrando histórias. O ato de narrar, de contar e ouvir histórias vem atravessando gerações, unindo tempos e espaços, fazendo com que as pessoas não só lembrem do que aconteceu, como busquem explicações e sentidos para suas experiências, modo, desejos e inquietações.

Segundo Barthes (1993; p.251, 252):

[...] a narrativa está presente em todos os tempos, em todos lugares, em todas as sociedades; a narrativa começa com a própria história da humanidade; não há em parte alguma povo algum sem narrativa; todas as classes, todos os grupos humanos têm suas narrativas, e frequentemente estas narrativas são apreciadas em comum por homens de cultura diferente, e mesmo oposta; não se importando com boa ou má literatura; a narrativa é internacional, trans-histórica, transcultural; a narrativa está aí, como a própria vida.

Esta citação reforça a idéia de que a formação do sujeito sócio-cultural está vinculada à oralidade, ao narrar e ouvir histórias, à evocação e presentificação do que viveu para garantir a transmissão das tradições e para partilhar as informações e conteúdos de maneira a perpetuar a continuidade da vida em grupo. Nessa sociedade, ainda oral, a memória era o “suporte” utilizado para registrar as lembranças, as impressões e representações acerca da vida, do mundo e dos bens simbólicos.

No entanto, os indícios históricos atestam que desde as mais antigas civilizações o homem sempre se preocupou em registrar aspectos da sua vida. As primeiras formas de representação da vida humana ou os primeiros registros escritos que se tem notícias foram realizados por meio do desenho e da pintura. Mas, eis que, no mesmo ato em que nomeia a natureza, o homem a interpreta; ou seja, desde o primeiro olhar o homem significa, isto é, atribui imaginariamente funções e designações: o homem lê (YUNES, 2002).

Com o advento do relato escrito, a oralidade foi cedendo espaço a novas formas de preservar o tempo e registrar o pensamento. Assim, “a escrita acumula, estoca, resiste ao tempo pelo estabelecimento de um lugar, e multiplica a sua produção pelo expansionismo da reprodução” (CERTEAU, 1994).

Portanto, a escrita, como forma durável de registrar a vida e os conhecimentos, desencadeou mudanças na relação do homem com o mundo, transformando e alterando os processos de comunicação e os suportes de fixação e reprodução de conhecimentos, sem contudo abolir ou substituir as práticas preexistentes. Neste processo o livro ganha destaque e no decorrer dos séculos ele passa por transformações nas técnicas de reprodução do texto – do uso das mãos para a técnica baseada na composição dos caracteres móveis e na impressão com prensa -, nas formas – invenção do códice nos séculos II, III e IV da era cristã para invenção de um outro suporte a tela – e na história da leitura (CHARTIER, 2001a, p. 38).

Nesse contexto, novos percursos culturais, novas práticas, usos e concepções do escrito foram produzidas e incorporadas ao cotidiano das pessoas. Entretanto, é preciso ressaltar que a cultura do impresso surgiu com as mudanças políticas, sociais e econômicas proporcionadas pela Revolução Francesa. As idéias difundidas na Revolução conduzia à expansão do ensino, à institucionalização das escolas e conseqüentemente ao reconhecimento e ênfase ao ensino da leitura e da escrita. Daí em diante, iniciou-se a primazia da sociedade grafocêntrica - “vale o escrito”- que imprime valor incondicional à escrita, em detrimento de outros tipos de linguagem.

As versões e modos particulares de narrar, contar as histórias dão lugar ao surgimento de um texto único, de forma que a escrita prevalece à fala e traz como suporte principal o

livro. E, face a estas mudanças sofridas pelo impresso, a história da leitura, por meio da apreciação do leitor, instaura novas práticas de leitura. Estas práticas, tomando a perspectiva do leitor, supõem a recepção do texto como criação e o consumo como produção (CHARTIER, 2001a).

As práticas de leitura, por serem práticas sociais, estão impregnadas de historicidade, e, quando identificadas, revelam aspectos culturais que entrelaçam valores antigos e novos. As mudanças sofridas pelas práticas individuais e coletivas de leitura, no decorrer da história, só foram possíveis devido a aspectos sociais, como a prevalência da escrita, a ascensão da cultura de massa.

As mudanças quanto às alterações das práticas de leitura são perceptíveis ao longo da história. Na Idade Média, a leitura era realizada coletivamente e as pessoas se reuniam para ouvir a mesma em voz alta. Na Idade Moderna, a leitura silenciosa, segundo Chartier (2001b), conferia um outro espaço à leitura, um novo modo de ler. Na atualidade, com as mudanças promovidas pela tecnologia, lê-se em muitos espaços e em diversos suportes.

No ambiente digital, as práticas de leitura vivenciadas sofreram influência da quantidade de informações vinculadas neste meio digital, incidindo sobre a aceleração do tempo da leitura e sobre a produção de significados. As práticas culturais de leitura variam devido aos novos suportes de leitura e modos de ler que vão sendo incorporados à vida social.

A leitura torna-se assim, condição para o desenvolvimento de práticas sociais diversificadas como assevera Ottaviano de Fiore (1999):

Desde o operário que precisa ler manuais até o advogado que precisa decifrar os textos legais, passando pelo estudante nos exames, o cidadão que enfrenta as urnas, a dona de casa que enfrenta a educação da família, o executivo que enfrenta sua papelada, todos os membros de uma sociedade civilizada são obrigados a utilizar várias formas de leitura e interpretações de livros, jornais, revistas, relatórios, documentos, textos, resumos, tabelas, computadores, cartas, cálculos e uma multidão de outras formas escritas.

Vê-se assim, que a necessidade de ler na contemporaneidade se configura como uma necessidade inquestionável, no entanto, não devemos desconsiderar que as práticas da leitura não tem os sistemas escolares como espaço privilegiado para o seu experimento, como enfatiza a assertiva, mas como um dos possíveis. Compreende-se assim, que se lê para entender o mundo, para viver melhor. Em nossa cultura, quanto mais abrangente a concepção de mundo e de vida, mais intensamente se lê, num espiral quase sem fim, que pode e deve começar na escola, mas não pode encerra-se nela. (LAJOLO, 2005, p.7)



De acordo com os discursos difundidos por diversas vozes sociais, a escola não tem contribuído na formação do leitor crítico e o que se assiste é um desencontro de expectativas por parte de professores e alunos. Para os alunos, o desinteresse e o desencanto com a literatura, por exemplo, está associada às obrigações e às atividades de cunho avaliativo que a leitura vem sofrendo no contexto escolar. Os professores, tentando se proteger das acusações que lhe são dirigidas, pela falta de interesse dos seus alunos buscam, por sua vez, respostas imediatas para estes problemas que permeiam a sua prática pedagógica.

Mas onde está a chave do problema, nos professores que não se consideram leitores, devido à concepção e prática de leitura e leitor que está presente nos discursos ou no aluno que não se sente estimulado devido às práticas de leitura realizadas no espaço escolar?

Imersos nesta crise o professor se vê na condição de vilão e torna-se fragilizado em seu conhecimento sobre o próprio objeto de ensino. Ausentes de conhecimentos que o levem ao reconhecimento das competências de leitura que pretendem ensinar, e dos saberes literários de que são portadores, os professores passam a dar a leitura literária um tratamento informativo, estrutural e utilitário.

Não quero com isso negar as diversas abordagens que podem ser dadas ao texto literário. No entanto, há a crença de que a leitura literária para ser utilizada na prática escolar tenha que passar por uma desconfiguração, em outras palavras, ela precisa ganhar algum tipo de motivação para poder ser aceita pelos alunos, além de tornar-se um pretexto para se ensinar conteúdos. Estas práticas terminam por distanciar o leitor, que se encontra em vias de formação, do entendimento real do significado e importância da obra literária para a sua formação cultural.

Os cursos de formação, especificamente os de Pedagogia, não têm no seu *corpus* disciplinas que tratem desta temática, especialmente da literatura infantil. Para Lajolo (2005, p.18):

[...] não há um consenso quanto aos conceitos que o professor deve possuir para ensinar literatura o que demonstra uma crise antiga, onde não se sabe qual a formação necessária ao professor, nem se tem claro a função da escola no que se refere à competência lingüística.

O conflito se trava quotidianamente no interior dos sistemas formativos entre o leitor – professor, que nas escolas atua como mediador e formador de novos leitores, e o leitor – estudante que se depara com práticas de leituras ausentes ou até escolarizada da leitura literária na sua formação.

É sabido que as práticas de leituras desenvolvidas nas instituições superiores limitam-se a um tipo de texto e a adoção de um sentido exclusivamente acadêmico da leitura que se faça de tais textos. Com estas observações, percebemos que a formação do professor ainda se encontra centrada na racionalidade técnica, que dá ao saber científico uma posição hegemônica em relação aos demais saberes.

A concepção de leitura subtendida nesta prática tende a considerar a leitura como um fenômeno invariável e sempre igual em si mesmo. Tais práticas tendem a valorizar a difusão ou a distribuição da leitura perante a comunidade acadêmica, conseqüentemente a apreensão da frequência e da intensidade em que é realizada. (BATISTA, 2005, p. 15)

Outra modalidade de leitura muito comum na academia é a utilização de fotocópias. Como uma prática muito difundida e legitimada pelos professores nas instituições superiores tais ações são justificadas como uma adequação às condições materiais dos alunos em adquirir o livro e a ausência de um acervo disponível nas bibliotecas que possibilite a utilização do livro pelos estudantes.

Estas práticas nos levam a identificar leitores de um determinado tipo de objeto e a maneira que deve ser lido, retratando assim, as representações sobre a leitura e sobre os grupos específicos de leitores que estão sendo formado, neste caso os professores. A predominância do livro-texto desencadeia uma relação entre a leitura e o leitor que está diretamente associada a aquisição de conhecimentos, a uma leitura obrigatória.

Vê-se assim, que nos cursos de licenciatura ainda persistem práticas de leitura que não colocam o aluno em contato com a diversidade de texto, que lhe possibilitaria uma pluralidade de leituras. Nesse contexto, é possível identificar que a leitura prazerosa, tradicionalmente identificada com a leitura da obra literária, praticamente é marginalizada no processo de formação de professores.

O professor, como mediador da leitura, não deve desconsiderar as diferentes concepções e a historicidade das práticas culturais de leitura vivenciadas na sua história e na história do seu aluno. Os diversos modos e maneiras de os professores interagirem com a leitura criam condições que asseguram a validade e a legitimidade em descortinar como os professores vêm se constituindo leitores a partir do encontro com impressos e através de diferentes práticas. E não só isso, compreender as representações que os professores tem de sua formação enquanto leitores, mediadores e usuários do impresso dentro e fora do ambiente escolar.

### 3 LITERATURA INFANTIL E ESCOLA: ENTRE ACERTOS E DESACERTOS.

As relações do homem com o mundo são mediadas por tendências de pensamentos que se manifestam em diversos setores da vida social. Nestes termos, o Iluminismo, como um movimento intelectual desencadeado no Século XVIII, ao promover a superação de antigas práticas políticas, econômicas, sociais e educacionais provenientes da Idade Média, propiciou a instalação do Estado Burguês.

Nesse contexto, a burguesia utilizou-se teoricamente do princípio universalista do Iluminismo, no qual a razão foi colocada como prerrogativa para todos. Entretanto, na prática, forjavam uma democratização para exercer o controle, a manipulação e a legitimação dos seus valores. Para a legitimação do seu poder político a burguesia incentiva instituições, como a família e a escola, para trabalharem a seu a seu favor na consolidação política e ideológica.

Ao colocar a educação como a lógica do Iluminismo, os burgueses tornaram o ecumenismo racional uma farsa, legitimando a dualidade no tipo de ensino dirigido aos filhos dos ricos e dos pobres. A escola, que até o século XVIII, era facultativa ao ser institucionalizada pela burguesia converteu-se:

[...] numa atividade compulsória das crianças, bem como a freqüência às salas de aula, seu destino natural. [...] Com a família, a escola se qualifica como espaço de mediação entre a criança e a sociedade, o que mostra a complementariedade entre essas instituições (ZILBERMAN, 2002, p.17, 18).

De lá pra cá escola tem se caracterizado por um modelo de organização racionalizado e padronizado com vistas a atender um grande número de crianças, portanto, uma instituição adequada à escolarização em massa e às necessidades de universalização do saber.

Desse modo, promoveu-se a consolidação da técnica como a essência do saber, que, desvinculado do prazer, se preocupa com o método, com o pensamento científico, ou seja, com a razão instrumental que fragmenta a ação e o pensamento. A escola, portanto, passou a instituir as tarefas e ações, a formalizar procedimentos, selecionar, seqüenciar, excluir saberes e conteúdos e desenvolver modos de ensinar e aprender muito restritos e limitados (NUNES E PEREIRA, 1996).

O fato de a pedagogia encontrar um lugar de destaque no contexto educacional para transmitir a ideologia burguesa, torna a escola uma instituição influenciada pelos interesses da

nova classe que se consolida no poder. Se voltarmos à história da literatura infantil, identificaremos que o seu nascimento está vinculado às mudanças estruturais promovidas pela instalação do modelo sócio-educacional burguês, que tornou a escola e este gênero infantil seus aliados na consecução dos seus objetivos, portanto, na disseminação dos seus valores e dos seus padrões comportamentais. A utilização da literatura infantil, sob o viés pragmático moralizador, só foi possível, porque através dela os adultos poderiam intervir na realidade imaginária da criança para formar o novo homem, apto a conviver em meio às relações sociais que emergiam.

Neste contexto, o texto dirigido à criança ganhou uma ênfase pragmática e moralizadora, comprometendo seu reconhecimento como uma arte literária, ou seja, a sua qualidade estética. Segundo Soares (2003), ao se apropriar da literatura infantil, a escola didatiza-a, pedagogiza-a, para atender a seus próprios fins, tornando-a uma literatura escolarizada.

Ainda de acordo com a mesma autora:

O que se pode criticar, o que se deve negar não é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em uma deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou de uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o (Soares, 2003, p. 22).

Portanto, o que está em jogo não é a escolarização, pois como apregoa Soares (2002) ela é inevitável, mas como vem sendo desenvolvida esta escolarização. Tais indícios nos levam a identificar as práticas de leitura literária desenvolvidas no espaço escolar. A ênfase atribuída a estas práticas no contexto desta pesquisa tenta retratar os usos da literatura infantil, por parte dos professores, na formação do leitor de literatura.

A literatura vem sendo incorporada na escola por meio da leitura de livros paradidáticos e de fragmentos contidos nos livros didáticos. É preciso considerar que, independente da estratégia utilizada nas escolas para o trabalho com a literatura infantil, ela tem tido sempre um cunho avaliativo, pois se configura como uma atividade escolar, na qual se precisa comprovar, e demonstrar o que foi lido.

Os paradidáticos são obras de literatura infanto-juvenil utilizadas na e pela escola. A seleção dos livros infanto-juvenil fica a cargo da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil – FNLIJ que juntamente com Ministério da Educação – MEC disponibiliza às escolas, a cada ano, uma relação com nomes de livros recomendados ao uso na escola. Ao professor

cabe a escolha dos livros, levando em consideração a série em que atua. No que diz respeito à escolha do livro de literatura a ser lido na escola Belli (2004; p.79) argumenta:

Não se forma leitores obrigando-os a ler tais ou quais grandes obras, ou entregando-lhes uma relação de livros a serem lidos durante o ano. O que forma o leitor é aprender a escolher o que, como, por que e quando ele quer ler. Ensinar a ler é antes demais nada, ensinar a escolher.

Depreende-se desta assertiva que a literatura na escola é imposta à criança, já que se obriga a toda uma turma a leitura de um mesmo livro. Esta uniformização da leitura literária nega a possibilidade de escolha da criança. Não podemos esquecer também que o uso dos livros de literatura infantil e juvenil utilizados pela escola constitui-se muitas vezes na única possibilidade que o aluno dispõe para o acesso a uma obra literária, ou seja, é a única via para se relacionar com o objeto livro de literatura.

As práticas de leitura propostas aos alunos, com os paradidáticos, não condizem com a natureza estética da literatura infantil, pois centra-se na apreensão dos conteúdos e volta-se para as informações que o texto veicula sem que haja qualquer ressignificação ou sentido ao que se lê. A leitura dos livros é manipulada, controlada:

(...) os modos de ler praticados na escola não são considerados como uma atividade dinâmica de recriação do sentido existente no texto, numa relação de intertextualidade, que enriquece e amplia o sentido imediato daquilo que é lido, são apenas exercícios passivos e esvaziados de significação (SANTOS, 2004; p.83).

O ensino da literatura no espaço escolar vem se dando de maneira mecânica, obedecendo a um ritual de abrir o livro, ler silenciosamente o texto, responder às perguntas de ficha de leitura ou as fornecidas pelo professor, fazer um resumo do texto e estudar para a prova. Essa tem sido a rotina. Entretanto, a literatura infantil, enquanto arte, deve levar os leitores mirins a uma experiência estética, na qual eles possam compreender o sentido e a importância social da leitura pelo prazer e não por objetivos didáticos.

A leitura funcional, metódica, vigiada pelos professores e intelectualmente enquadrada, possibilita aos alunos, muitas vezes, ter sucesso escolar, no entanto, não os conduz a tornar-se um leitor, como revela Anne Chartier (2005, p.138):

Durante muito tempo, constatou-se que, quanto mais um leitor era escolarizado, mais ele tinha chances de se tornar um grande leitor. Ora, hoje, o consumo de livros e a qualificação escolar não estão mais tão solidamente ligados. A escolarização aumentou de forma intensa para todos, mas o crescimento dos leitores não acompanhou essa curva do prolongamento dos estudos.

Depreende-se desta assertiva que o fato de se ter uma boa desenvoltura com os textos impressos utilizados na escola não garante a formação do leitor e conseqüentemente do leitor de literatura. O discurso escolar preconiza a necessidade de se formar leitores críticos, entretanto, a experiência da leitura desencadeada no seu cotidiano não possibilita a abertura e a disponibilidade do leitor para interagir e se posicionar diante do texto literário, que, por natureza, incita-o a um diálogo.

Mesmo com todas as críticas, a escola insiste em praticar, no ensino básico e médio, a leitura de decodificação de sinais, levando à formação de um tipo de leitor que não consegue ir além do que diz o autor no corpo do texto. Este leitor, escolarizado no contato com o texto, não consegue interagir com as idéias do autor:

A tradição da leitura literária na escola tem, historicamente, aprisionado o escritor e o leitor. Aparentemente, é a voz do escritor que impera, na medida em que o leitor se orienta exclusivamente pelo que o texto porta. Esta tem sido ainda a prática em muitas escolas. Isto significa dizer que os silêncios e vazios deixados nos textos para serem preenchidos pelo autor não são potencializados, frustrando de alguma forma a intenção do autor de provocar o leitor a interagir com seu texto (CORDEIRO, 2006a, p.70)

Este aprisionamento do leitor presente, ainda hoje, nas práticas escolares, pode ser identificado como a submissão das práticas leitoras à uma concepção conteudística e informativa do ato de ler. Com o adensamento dos estudos, nas séries do ensino fundamental e médio, reduz-se o espaço do prazer de ler em detrimento da leitura para aquisição de conteúdos. Tais argumentos informam que a utilização destas práticas tende a contribuir em uma postura por parte dos alunos de resistência ou aversão à leitura literária.

Ao lado dos livros paradidáticos, a literatura também é apresentada na escola em fragmentos esparsos de textos dos livros didáticos que tem servido de pretexto ao ensino de gramática e produção de textos. Os textos literários tornam-se “miniaturas”, recortes que sofrem muitas vezes transformações e normalizações que não só alteram a forma como o próprio conteúdo do texto.

Fazendo conviver diferentes fases educacionais e mudanças na produção cultural, os livros didáticos se tornaram o principal suporte para a leitura do texto literário. Os livros didáticos de Língua Portuguesa que circulam nas escolas são recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, como um corpus privilegiado para deflagrar, dentre outros objetivos, a formação do leitor crítico. Entretanto, uma avaliação pormenorizada dos livros didáticos demonstra que a escolarização da literatura neste suporte vem ocorrendo inadequadamente.

Soares (2003) expõe que a inadequação é recorrente de alguns fatores, tais como a utilização dos mesmos autores e das mesmas obras nas coleções didáticas. A recorrência de uma gama restrita de autores tende a legitimar os discursos que associam a literatura a determinados autores/obras consagradas como cânonicos, além disso, a predominância de certos autores leva à predominância de determinados gêneros textuais.

A inadequação igualmente se dá devido à ausência de informações sobre a obra, o autor da obra, enfim, o fragmento transcrito no livro. Os fragmentos de narrativas apresentados nos livros didáticos são quase sempre pseudotextos, em que um ou alguns ciclos da sequência narrativa são apresentados, faltando os que precedem ou os que seguem (SOARES, 2003, p. 31).

Advém desta inadequação da leitura literária a prática de leitura rarefeita e esgarçada, conseqüência das propostas absolutamente didáticas e utilitaristas que desembocam na funcionalidade de usos para ensinar conteúdos, habilidades e competências à área da Língua Portuguesa. A leitura dos fragmentos literários é sempre seguida de uma análise do texto e a comprovação do que foi lido.

A análise do texto literário é entendida, muitas vezes, como mera localização de informações no texto, ou como exercícios referentes a conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa. Compreende-se assim que as práticas com a literatura nos livros didáticos se configura sempre como um pretexto para ensinar algum conteúdo, ao invés da promoção de sentidos ao que se lê.

As práticas culturais com a literatura na escola devem desfrutar da interação irrestrita com outros gêneros textuais, de maneira que possa incluir a leitura informativa, mas também a leitura literária; a leitura para fins pragmáticos, mas também a leitura de fruição; a leitura que as situações da vida real exigem, mas também a leitura que permita um passeio pelo imaginário, entre a realidade e a fantasia. (SOARES, 2005).

Assim sendo, o desinteresse pela literatura no ambiente escolar está relacionado ao uso inadequado da literatura infantil que desemboca em práticas que potencializam somente o campo da racionalidade da criança, aumento o seu vocabulário e marginalizando as emoções, a fantasia e a criatividade inerente ao consumo e a recepção do texto literário.

### 3.1 A INSUBMISSÃO DA LEITURA LITERÁRIA

Os argumentos trazidos anteriormente demonstraram que a literatura não dispõe de um “espaço” no currículo escolar para o desenvolvimento de práticas de leitura literária que possibilitem a percepção dos significados autorizados pelos textos, e que precisem ser percebidos pelo leitor, ou seja, que ele construa sentido ao que é lido.

A linguagem literária, devido a sua natureza polissêmica, possibilita uma multiplicidade de inferências e interpretações nascidas do diálogo entre o texto e o leitor. Nesse processo, a leitura não se constituirá de uma neutralidade. Cada leitor percebe o mundo de maneira diferente e esta diversidade levará a interpretações variadas. A experiência da e com a leitura literária suscitada por cada sujeito levará a uma ampla rede de subjetividades, sentidos e redimensionamento do que já se leu:

Cada leitor, na individualidade de sua vida, vai entrelaçando o significado pessoal de suas leituras com os vários significados que, ao longo da história de um texto, este foi acumulando. Cada leitor tem a história de suas leituras, cada texto, a história das suas. Leitor maduro é aquele que, em contato com o texto novo, faz convergir para o significado deste o significado de todos os textos que leu (LAJOLO, 2005, p. 106).

Depreende-se assim que o saber proveniente da leitura literária não opera por substituição, mas tende a enriquecer e ir além do conhecimento prévio do leitor. Desta forma, não há como distanciar a leitura das práticas e experiências desencadeadas por cada leitor. Não há como falar em leitura, e especialmente da leitura literária, sem considerar aspectos como a idade do leitor, seu grau de instrução, seus gostos, sua cultura, e as diferentes formas de acesso e apropriação da leitura. Portanto, não há como falar de leitura sem considerá-la como o “mundo do leitor” (CHARTIER, 1996).

Na atualidade, não cabe, ao se falar de literatura, limitar-se a autores e obras, mas incluir neste contexto o papel do leitor, pois é por meio dele que os textos adquirem sentidos. Não quero com este argumento fazer apologia à figura do leitor, mas destacar que os leitores desfrutam de imenso poder, já que o texto só passa a ter sentido e importância quando encontra um leitor que o leia, que o desvende e o preencha com suas expectativas, desejos, conhecimentos e experiências.



Nessa perspectiva, a Escola de Constança, ao formular a Teoria da Estética<sup>25</sup> da Recepção buscou evidenciar o envolvimento intelectual, sensorial e emotivo do leitor com a obra artística. Apoiando-se nas idéias do relativismo histórico e cultural, Hans Robert Jauss (1994) e Wolfgang Iser (1996), teóricos alemães e representantes desta Escola, contribuíram para o conhecimento do processo recepcional da obra literária, tanto no que diz respeito a produção, a historicidade e aos efeitos que produz no leitor.

Para Jauss (1994) o texto sempre estará atualizado na medida em que ocorra a fusão do contexto histórico em que a obra foi produzida com o contexto do leitor:

A experiência da leitura pode libertá-lo [o leitor] de adaptações, prejuízos e apertos de sua vida prática, obrigando-o a uma nova percepção das coisas. O horizonte de expectativas da leitura distingue-se do horizonte de expectativas da vida prática histórica, porque não só conserva experiências passadas, mas também antecipa a possibilidade irrealizada, alarga o campo limitado do comportamento social a novos desejos, aspirações e objetivos e com isso abre caminho à experiência futura (JAUSS, 1994, p.150).

Esta assertiva evidencia a reconstrução do processo histórico pelo qual o texto é concebido e interpretado pelo leitor em tempos diversos. Esta perspectiva coloca o texto literário como produto de circunstâncias históricas, com as quais o leitor dialoga e diante das quais se posiciona. Ao aproximar a obra literária do seu leitor esta Teoria, além de facilitar a interlocução, desacraliza a obra literária e institui a recepção que está intimamente relacionada às expectativas socioculturais de quem a lê.

Na perspectiva da Estética do Efeito, vertente defendida por Iser (1996), o texto literário é, por natureza, constituído de “vazios”, silêncios e negações deixados pelo autor e que deverão ser preenchidos pelo leitor. Os pontos de indeterminação inerentes ao texto literário chamam o leitor a participar da constituição do sentido do texto e a cada leitura que se segue, novas reações são esperadas, desencadeando-se assim, uma relação dialógica entre o texto e o leitor.

Para Iser (ISER 1996, apud ZILBERMAN, 1989; p. 64), o sujeito é o responsável pela passagem do artefato artístico à condição de obra de arte. São as reações do leitor que projetam o sentido a ser depositado, provocando os efeitos que coincidem com a concretização desejada.

---

<sup>25</sup> Recomendo a leitura do ensaio “A estética da Recepção e o texto literário”, capítulo 1 da tese de doutorado intitulada “Itinerários de leitura: o processo recepcional de Memórias Póstumas de Brás Cubas” (cf. referências).

A inter-relação - autor, texto, leitor – não ocorre apenas com o texto literário, mas é este que mais oferece significações que excitam o imaginário a construir outros sentidos. Vê-se assim, que o texto só passa a ter sentido e importância quando encontra um leitor que o leia, que o desvende e o preencha com suas expectativas, desejos, conhecimentos e experiências, como afirma De Certeau (1994, p.12):

Quer se trate de um jornal ou de Proust, o texto não tem significação a não ser através de seus leitores; ele muda com eles, ordenando-se graças a códigos de percepção que lhe escapam. Ele só se torna texto através de sua relação com a exterioridade do leitor, por um jogo de implicações e de ardis entre duas expectativas combinadas: aquela que organiza um espaço legível (uma literalidade) e aquela que organiza uma diligência necessária à efetuação da obra (uma leitura).

Compreende-se assim, que o que é determinante na leitura literária é o papel ativo do leitor, interagindo com a obra. No entanto, os sentidos atribuídos a esta leitura podem diferir pela especificidade de perspectivas e visões atribuídas por cada leitor.

Seguindo ainda as pistas de De Certeau (1994, p. 270, 271) é possível afirmar que a leitura é uma operação de caça onde “os leitores longe de serem escritores, fundadores de um lugar próprio (...) são viajantes; circulam nas terras alheias, nômades caçando por conta própria através dos campos que não escreveram”. Desta forma, o leitor, interfere criativamente no texto, mobilizando o seu imaginário para percorrer as pistas que o texto literário fornece por meio dos espaços em branco que devem ser preenchidos

Se partirmos das contribuições de Jauss (1994) e Iser (1996), compreenderemos que na leitura do texto literário não cabe mais ao leitor descobrir o sentido que o autor quis dar ao texto, mas preencher lacunas, estabelecer relação com o que leu a partir das vivências pessoais e culturais que dispõe. Entretanto, as práticas escolares com a leitura literária têm investido num sentido racional onde prevalece a decodificação do sistema de sinais escritos ao invés da compreensão, dos efeitos, isto é, a recepção do que se lê a partir dos diferentes suportes.

No processo de escolarização da literatura infantil o leitor é passivo, pois não lhe é permitido dialogar com o texto, interditando-se o trabalho de criação do leitor. Assim, seu espaço fica limitado tão só à decodificação e reprodução do texto. Nesse processo, a leitura é linear e mecânica, na medida em que não se estabelece interação obra-leitor.

Este tipo de apropriação do texto literário por parte do leitor tende a anular a experiência estética e disseminar uma postura pragmática diante do texto ao convertê-lo em um artefato de utilidade imediata. Tal postura evidencia que o ato de ler confunde-se com o

ato de aprender. A leitura do texto literário na escola deve levar o sujeito a aceitar o pacto ficcional proposto pelo autor para “inventar novos mundos, experimentar emoções jamais sentidas, e descobrir-se capaz de correr riscos, alargar limites, enriquecer o cotidiano e projetar caminhos” (AGUIAR, 2007, p.18).

É sabido que a escolarização da literatura infantil é inevitável, portanto, é dever da escola disponibilizar ao leitor o acesso, por meio de atividades múltiplas e variadas, a diversos gêneros textuais e recuperar a espontaneidade do leitor de viver uma outra realidade, de fazer escolhas e viajar por mundos jamais imaginados.

### 3.2 LITERATURA INFANTIL E IMAGINÁRIO

O processo de leitura que enfatizamos anteriormente como preenchimento de sentidos dos vazios textuais, ou seja, os pontos de indeterminação inerentes a obra literária busca dar vazão à imaginação. Segundo Walty (2003), a literatura é uma das produções sociais onde o imaginário tem espaço de circulação garantido.

A literatura enquanto arte constitui-se na possibilidade de interação do homem com o universo, com o outro e consigo mesmo. A partir desta perspectiva, a literatura infantil se destaca como uma arte que visa contribuir na forma de experimentação da criança no mundo, do seu olhar sobre a realidade. De acordo com Chartier (2005; p.133), a “literatura infantil, mesmo dirigida a um público definido, pode ser definida como arte, como literatura por inventar novas formas de escrita”.

Entretanto, é preciso esclarecer que, apesar de visar a um público específico, a literatura infantil não atinge exclusivamente as crianças. Os adultos também se interessam por este tipo de literatura. Portanto, a leitura literária, quando produzida para crianças, pode ser lida por indivíduos de todas as idades, assim, as obras literárias constituem-se na base cultural comum a todos, são elos entre os leitores, independente da formação, idade e nível de escolaridade.

A linguagem literária permite às crianças e a quem se propõe a lê-la dialogar com o texto, cultivar espaços constantes de recriação e reformulação interior a partir da relação autor-obra-leitor. Walty (1999, p. 52) ao falar sobre as características da leitura literária expõe que:

...o que caracteriza o texto dado como literário é justamente sua polissemia, suas lacunas a serem preenchidas pelo leitor, mesmo quando se tenta guiar esse leitor em seu ato de leitura, sentidos se formam que escapam ao controle do mediador da leitura. A leitura é uma das produções sociais onde o imaginário tem espaço de circulação garantido. E é lá que, ao lado das regras, encontra-se a possibilidade de transgressão rumo a utopia.

Portanto, por se constituir em uma linguagem que mobiliza a imaginação, a sensibilidade e a emoção, a leitura da literatura infantil pressupõe um trabalho criativo com a linguagem que a constitui. Tais indícios levam a afirmar que as histórias e cantigas narradas e cantadas durante a infância tendem a alimentar o imaginário infantil, o que possibilita à criança experimentar ações, reações e emoções por meio do mundo ficcional.

O imaginário infantil corresponde a uma forma de compreensão e de significação do mundo pelas crianças, pois aquilo que se vive na fantasia adquire, para a criança, uma concretude existencial, isto é, as experiências imaginadas acionam sentimentos reais que, por sua vez, vão mobilizar novos comportamentos (AGUIAR, 2007). O desenvolvimento do imaginário infantil está atrelado ao que a criança observa, experimenta, ouve e identifica da realidade, permitindo, desse modo, que elas compreendam o que está a sua volta por meio da fantasia, até interpretá-las como experiências vividas.

Para Postic (1993, p. 15)

Pelo imaginário, voltamos às fontes de nós mesmos; ao mesmo tempo, evadimo-nos de nós para buscar nossa amarração no universo. Uma história escrita, filmada, um livro, uma história em quadrinhos, uma novela de televisão, permitem-nos a identificação com heróis, não apenas porque encarnam valores, mas porque suscitam admirações e sonhos com aventuras. (...) nossa viagem imaginária alimenta-se de nossas esperanças ocultas, escondidas há muito, sempre latentes, prontas a germinar ao mínimo chamado.

A partir destes pressupostos, é possível compreender por que a literatura encanta as crianças, por que elas se deliciam com as histórias, por que participam como co-autoras, porque torcem por um final feliz para a protagonista, enfim, por que se envolve com o mundo ficcional. Entretanto, para que a criança tenha acesso a esse mundo ficcional é preciso que ela estabeleça um pacto com a obra literária. É preciso que ela estabeleça um pacto com a leitura.

O pacto se constitui no acordo feito entre leitor e autor. Nesse acordo, o autor escolhe as regras, monta o texto e deixa para o leitor a possibilidade de fazer combinações. Mas este acordo só terá validade se o leitor aceitar as regras e se transportar para o mundo imaginário criado. Ao adentrar no mundo da leitura, o leitor vive uma outra realidade, experimenta

emoções, desenvolve a percepção de novas coisas, amplia a imaginação sem sofrer as conseqüências daquilo que fazemos ou sentimos quando lemos (AGUIAR, 2003).

O pacto de leitura aposta num leitor ativo que, apoiado em sua experiência, produza sentidos, faça escolhas, seja criativo, preenchendo os vazios do texto literário. Entretanto, se nos reportarmos às experiências de leitura nas escolas, identificaremos que não existe o pacto de leitura, mas o de aprendizagem. A leitura ganha sentido pragmático e utilitarista, o leitor é um mero decodificador, seu papel é passivo, enquanto que o autor torna-se a esfinge<sup>26</sup>.

Postic (1993; p.24) ao tecer argumentos sobre a questão do imaginário na escola expõe que:

Na escola, a imaginação da criança é constantemente contida, sofreada pelas atividades que lhe são propostas. Quando essa imaginação é solicitada, permanece sob vigilância, tanto no domínio do texto como no das atividades principais. Procura-se apelar para a criatividade da criança, mas há o temor de que ela não domine sua criação, e são-lhe fornecidos limites para canalizá-la.

Aproxima-se desta assertiva a constatação que a escola manipula o imaginário das crianças em favor da formação do homem de razão. A imaginação tanto quanto a razão se constituem em formas de apreensão do mundo, no entanto, nos espaços escolares devido a uma ênfase atribuída ao método, ao pensamento científico, a racionalidade técnica se volta para o desenvolvimento da razão e desconsidera/exclui o desenvolvimento da imaginação nas suas propostas pedagógicas.

O que é preciso entender é que os problemas referentes ao ensino da literatura não estão restritos às escolas, mas também envolve as instituições superiores de ensino. Os cursos de formação de professores também têm se eximido de promover situações que favoreçam a aproximação destes profissionais com a leitura literária.

Se a sociedade clama pela formação de um sujeito crítico, criativo e reflexivo é indispensável tanto nas instituições superiores quanto nas escolas o desenvolvimento de estratégias e práticas de leitura, na tentativa de uma aproximação mais íntima e prazerosa com a literatura. Deste modo, ao focar neste estudo a formação de professores e a leitura literária, especificamente a literatura infantil, busco compreender como os professores lidam com as tensões entre sua formação lacunar e sua prática enquanto mediadores de leitura literária.

---

<sup>26</sup> A esfinge era um monstro alado com corpo de mulher e leão que afligia a cidade de Tebas. Apresentava aos homens um enigma que por não conseguir decifra-lo eram devorados pela esfinge. Isso ocorreu até que Édipo, filho de Laio enfrentou a esfinge e conseguiu decifrar seu enigma. Com seu enigma decifrado, a esfinge sofreu uma grande frustração, jogou-se num precipício e pereceu.  
Disponível < <http://www.brasilecola.com/mitologia/esfinge.htm>>

#### 4 A VIDA EM PALAVRAS: RASTROS, REPERTÓRIOS, PACTOS E BARGANHAS DE LEITURA

No início deste trabalho de investigação, declarei que a minha intenção era a de compreender como os modos de ler e interagir de um grupo de professoras egressas do curso de Licenciatura em Pedagogia da UEFS com o universo literário influenciam e/ou orientam a sua prática com a literatura infantil. Neste capítulo, preparo-me para apresentar os possíveis resultados deste questionamento a partir das entrevistas e das cartas, enfim, do material de pesquisa que passou a fazer parte do meu cotidiano desde que dei início a este estudo.

Diante do material coletado, compreendi que a análise destes dados tende a levar não só a conclusões provisórias, mas a um contínuo processo de re-elaboração. Os fragmentos recolhidos dos depoimentos orais e escritos e aqui reunidos indicam uma leitura das questões propostas por este estudo, ou seja, a minha forma de sistematizá-las, não pretendendo, portanto, emitir juízo de valor, mas destacar o que pareceu mais significativo para apreensão do objeto investigado.

E, da leitura das representações e sobre as práticas e formas de sociabilidades da leitura inscritas na história dos sujeitos desta pesquisa, foi possível apreender o lugar específico das práticas da leitura literária nos mais diversos espaços e tempos e na interação com outras práticas de leitura que contribuíram na formação das professoras leitoras.

Das práticas de leitura à leitura de práticas foi possível encontrar respostas para as indagações que orientaram meus passos no decorrer desta investigação:

- ✓ Quais as representações que os professores têm de sua formação enquanto leitores, dentro e fora do espaço escolar?
- ✓ Como os professores lidam com as tensões que se inscrevem entre os espaços de formação de leitores formais e informais para dar conta de sua prática mediadora com a leitura ?
- ✓ Como esses professores lidam em sua prática docente com as possíveis “lacunas” curriculares, na sua formação, no campo da literatura?

Desta forma, dar respostas a estas questões norteadoras constitui o meu desafio. E é chegada a hora de tentar respondê-las.

#### 4.1 A AUTO-REPRESENTAÇÃO DOS PROFESSORES: ENTRE O REAL E O POTENCIAL DE SER UM LEITOR

No percurso desta pesquisa, a intenção era que as narradoras, aqui representadas por professoras do ensino fundamental do Município de Feira de Santana, reconstruíssem por meio da memória, as práticas, e as representações da leitura na sua infância, adolescência e tempo presente. Ao reconstituírem suas lembranças, as professoras buscavam pistas dos percursos, preferências de textos, ambientes, modos, acesso e pessoas que contribuíram na sua formação, enquanto leitoras. E dentre estas pistas é recorrente que a primeira relação com leitura tenha se dado por meio da contação de histórias: *“Eu me lembro muito de meu pai que contava muitas histórias pra gente. Ele cantava e contava muitas histórias. Acho que essas foram as minhas primeiras histórias” (Luisa).*

O depoimento coletado na entrevista da Professora Luisa, que viveu a sua infância na zona rural, retrata a perspectiva de uma leitura não convencional, por meio de uma atitude secular de contar e ouvir histórias. A oralidade, através das histórias contadas e recontadas, foi retida na memória e na história desta professora que dentre os depoimentos coletados foi a que apresentou com mais veemência a marcante presença da narrativa na sua infância.

O processo de apropriação da leitura na infância se configura na contação de histórias, primeira via de acesso a leitura e, conseqüentemente, os narradores se destacam por interagir e partilhar com os estes futuros leitores. O fascínio pela arte de contar e ouvir histórias oportuniza não só a vivencia de uma experiência coletiva de leitura, ao reunir-se em torno de um narrador, como possibilita o acesso aos valores culturais que permeiam a sociedade e são passados através das narrativas.

Na recordação do ato de ouvir historia o narrador é imortalizado. Ao retratar a figura do contador de histórias que reúne em torno de si os ouvintes, Chartier (1992, p.148, apud MORAES, 2000) ressalta que “... é um oralizador, que deve saber variar o tom, encarnar as personagens, dizer os apartes entredentes (...) mobilizar mil artes e modos de ler a fim de prender a atenção dos que escutam...” E isso o pai de Luisa sabia fazer bem:

*Meu pai foi uma pessoa semi-analfabeta, que lia muito pouco, escrevia muito pouco, não tinha noção do que estava fazendo. Mas ele foi uma peça fundamental. Não tive uma outra pessoa, que me iniciasse na leitura. Depois que passei a estudar fui tomar consciência do que ele fazia. Ele trabalhava o dia todo e quando chegava reunia a gente e começava a cantar música de ninar, cantiga de roda. Ele sempre foi uma pessoa muito ligada aos filhos e muito brincalhão. **Ele contava muitos ‘causos’ e ele conseguia envolver a gente. Não só os filhos, como as***

*crianças que estivessem por perto. Ele contava de uma forma muito envolvente que a gente viajava no momento. No dia em que ele tirava pra contar histórias ele contava histórias e mais histórias e conseguia prender a nossa atenção por muito tempo e assim a gente cresceu... (Luisa, grifos meus).*

A prática de contar histórias é revelada pela professora como uma prática familiar usada pra entreter as crianças, socializar as experiências diárias, portanto, trata-se de um acervo advindo do cotidiano e do exercício da memória.

Ainda nesse relato, a professora destaca a presença do pai como mediador e incentivador para que ela se tornasse leitora:

*O que meu pai fez na verdade não tinha a intenção de incentivar a leitura, mas aquela atitude dele acabou sendo definidora para a minha formação. Ele não tinha consciência que estava me incentivando nesse caminho da leitura... (Luisa, grifos meus).*

A menção a vozes do passado, que contavam histórias além de resgatar práticas de leitura, que tem atravessado gerações, evidencia que para ser um narrador a ausência de escolaridade dos que contam a história não se constitui num impedimento para que se narrem os contos, os causos ouvidos na infância (BESNOSIK, 2002).

Vê-se assim, que entre os contadores de histórias sempre se destacam pessoas do convívio familiar. A primeira relação dessa professora com a leitura aconteceu no ambiente familiar, onde o convívio ganha um sentido existencial que deixa marcas no sujeito. Com efeito, a presença ativa e significativa de um membro da família, incitando as crianças ao mundo da leitura e do prazer de ler se mostra crucial para as primeiras experiências com a leitura e para a formação do leitor.

No entanto, não podemos desconsiderar que o ingresso no mundo da ficção e do imaginário é realizada por mães, avós, tias, irmãs e professoras, partilhando experiências e textos.

*Minha mãe não era de contar muita história, porque o tempo o corre-corre não permitia. Mas não contava historia lida, mas historinha que minha avó contava para ela. Ela passava aquelas histórias. Ela não pegava um livro, era na verdade uma coisa criada pela minha avó e que ela passava. Nunca deixou de contar. Tinha minha tia que morava com a gente e não tinha tanto tempo e não tinha disposição. Ela contava a história do que acontecia na sala. O que não deixa de ser uma história, mais real (Carol, grifos meus).*

Ao evocar as suas primeiras lembranças com a leitura, a professora Carol, na entrevista, também retratou ter desfrutado, através da voz da mãe e da tia, da experiência do



ouvir histórias. Seu relato também evidencia que a agitação cotidiana vivenciada na cidade impedia que a prática da contação de história ocorresse com mais frequência na sua casa.

Benjamin (1987), no seu célebre artigo “O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov”, argumenta que a agitação e correria do dia-dia têm contribuído na falta de interesse em ouvir e contar histórias, o que concorre na atualidade para o desaparecimento da figura do narrador. A faculdade de narrar, segundo este autor, tem a ver com o estilo de vida, ou seja, quando se vem de longe, viaja muito, se tem o que contar, da mesma forma, quando se conhece as histórias e a tradição também se tem o que relatar. Nesse contexto, a narrativa que depende da oralidade se destaca por aproximar pessoas e, devido a sua natureza utilitária, tende a sugerir algum ensinamento.

Entretanto, ainda na perspectiva benjaminiana, a vida frenética das cidades tem contribuído para o empobrecimento da experiência humana, devido principalmente à fragmentação da informação, impedindo o indivíduo de comunicar suas experiências. Além disso, a busca pela sobrevivência tem contribuído para que a leitura e a troca de experiências de leitura e de vida, por meio da narrativa, não agreguem mais as famílias.

O empobrecimento da capacidade de dialogar tem cedido lugar ao uso das novas tecnologias, que estão cada vez mais presentes na vida dos indivíduos, gerando novas práticas e mediações da leitura. A exemplo, podemos citar a televisão, que mesmo utilizando da leitura de um locutor para levar a informação aos telespectadores, portanto da oralidade, não possibilita que o acesso a tais informações se tornem experiências, ou seja, não nos acrescenta, não nos transforma (LAROSSA, 2002).

A expansão dos meios de acesso às informações através de múltiplos materiais de leitura e suportes, cada vez mais disponíveis na sociedade, demonstra que o mundo da leitura vem sofrendo transformações. Estas transformações não têm diminuído a intensidade da leitura, mas aumentado a sua variedade e desencadeado novos modos, novas formas de se relacionar e se apropriar das informações, enfim, novas práticas de leitura.

As experiências de leitura, por meio da contação de histórias vindas de tempos e lugares distintos, demonstram o quanto esta prática foi marcante na história de leitura das professoras Luisa e Carol. Dessa aproximação dos relatos destacam-se as narrativas, que não estavam nas páginas dos livros, mas nas experiências vividas, ouvidas, criadas, apreendidas e colhidas da tradição familiar. As histórias advindas da experiência “não apenas são textos sem textos, mas quase constituem escritos sem autor: as histórias são conhecidas de todos, mas cada versão é diferente das demais” (LYONS, 1999; p. 19).

A socialização destas narrativas remete a práticas de leitura desenvolvidas pelos camponeses no século XVIII, onde as histórias que nasciam da cultura folclórica passaram a ser “infantilizadas” para serem contadas às crianças. Desse modo, expõe Besnosik (2002, p. 84):

Guardando as diferenças de cada época, das condições sociais e das finalidades de contar as histórias, os fatos relatados em pleno século XX nos levam de volta ao Século XVIII, quando os camponeses franceses tinham o costume de se sentarem à beira do fogo para contar histórias para adultos e crianças. Mais tarde, essas mesmas histórias transformaram-se em contos infantis.

A necessidade do contar ou ouvir histórias demonstra que não somos passivos às experiências, mas somos seres capazes de reconstituí-la, elegendo ou descartando fatos, atos significativos que se articulam num espaço/tempo definido para observar e analisar no presente o que já foi vivenciado.

Esta perspectiva evidencia que toda experiência humana pode ser narrada, demonstrando assim que o ato de narrar é independente do processo educacional formal. Sobre essa capacidade dos seres humanos de narrar e narrar-se, Llosa (2004, p.25) defende:

Como para as sociedades, para o indivíduo também (o contar estórias) é uma atividade primordial, uma necessidade da existência, uma maneira de suportar a vida. Por que o homem necessita de contar e contar-se estórias? Talvez porque (...) dessa forma lute contra a morte e os fracassos, adquira uma certa ilusão de permanência e desagravo: é uma maneira de recuperar, dentro de um sistema que a memória estruturada com a ajuda da fantasia, esse passado que quando era experiência vivida tinha a aparência do caos. (...) Para conhecer o que somos, como indivíduos e como povos, não temos outro recurso senão sair de nós mesmos e, ajudados pela memória e pela imaginação, projetar-nos nessas “ficções” que fazem do que somos algo paradoxalmente igual e diferente de nós.

Apreende-se assim, que esta capacidade de narrar e narrar-se possibilita ao homem entrelaçar o presente com o passado, o que poderá provocar mudanças qualitativas ao refletir e se apropriar dos percursos vividos, já que significados importantes surgem na busca de novos sentidos. A forte lembrança da tradição oral presente nos depoimentos anteriores demonstra o quanto estas narrativas fizeram parte do imaginário dessas professoras.

A prática da contação de histórias na infância faz com que as crianças desenvolvam a capacidade de escuta, a sensibilidade, a criatividade, a imaginação, dando sentido ao que é narrado. Ao povoar o imaginário infantil, as narrativas possibilitam que as crianças desenvolvam uma atração pela fantasia, aguçando a sua natureza para coabitar entre a imaginação e o mundo social.

Nesse sentido, Kehl (2006, p.17) assinala que “as crianças, por não terem delimitado as fronteiras entre o existente e o imaginoso, se interessam por todas as possibilidades da linguagem para compor o repertório imaginário de que necessitam e para abordar os enigmas do mundo e do desejo”.

A sociedade tende a conceber a imaginação como uma capacidade restrita à fase infantil. Neste contexto, a escola como instituição responsável em formar homens dotados de razão tende a restringir o uso da imaginação nas suas práticas. A capacidade de criar/, inventar, de acordo com esta visão, deve ser substituída pela razão. No entanto, a imaginação, como mecanismo de apreensão do mundo marca tanto a conformação do pensamento infantil quanto a do pensamento do adulto (GOUVEA, 2007, p.126).

A força da transmissão das narrativas orais que fez parte da história de leitura da professora Luisa, hoje é utilizada na sua prática para partilhar leituras, envolver os alunos:

*Eu me lembro que eu trabalhava com os alunos da noite no ensino de jovens e adultos. São alunos que trabalham duro o dia todo e para você prender a atenção deles até o final da aula é complicado. **Sempre no início da aula fazíamos uma leitura. Eu me lembro que nós lemos o livro “Os Miseráveis” todo e se eu fosse fazer vontade a eles eu não parava a leitura.** Era um capítulo a cada dia e eles pediam que não parasse. O trabalho melhorou, fluía melhor. E eles passaram a trazer jornais, revistas, enfim, outras leituras que eles levavam para partilhar com os colegas (grifos meus).*

Tudo converge para que o seu capital de referências culturais advindos das práticas que marcaram a sua experiência com a leitura no tempo - espaço da infância volte a fazer parte da sua história, agora como mediadora na formação de leitores. Além disso, esta prática apesar de ser realizada na escola, estava dissociada de qualquer conotação escolar. Ela aparece espontânea e espontaneamente é cultivada.

Ao ouvir os relatos destas professoras, identifiquei que a contação de histórias, ainda não associada ao livro impresso, na infância, propiciou o estímulo à leitura, em outras palavras, foi na condição de alguém que ouve histórias que elas falaram das suas primeiras experiências como leitoras antes mesmo da entrada na escola.

As lembranças de situações, práticas e pessoas que contribuíram na sua história de leitura revelam que durante a infância as leituras nem sempre estiveram associadas ao prazer, como expressa a professora Carol em uma das cartas:

*...Tinha muita preguiça de ler. **Eu lia porque era forçada, porque tinha que fazer alguma atividade.** Mais depois fui entendendo o sentido da leitura. Lê não só por ler. De toda uma leitura a gente tira um aprendizado, um conteúdo... ( grifos meus)*

A leitura é apontada, neste relato, como pretexto para desenvolvimento de determinada atividade, o que a caracteriza como um instrumento de aprendizagem escolar. A experiência com a leitura na escola está sempre voltada a imposições, controle e avaliação do que é lido, de maneira que muitas destas professoras, durante o seu processo escolar, por não poderem burlar as leituras indicadas, terminavam cedendo.

É aí que se estabelece a grande diferenciação. A leitura utilizada na escola, na grande maioria, centra-se na aprendizagem, ou seja, torna-se um mecanismo para assimilação do conteúdo a ser medido. O prazer do ler, motivado por objetivos outros que não seja o aprendizado é descartado, tornando a leitura na escola voltada para a aprendizagem de conteúdos.

Para Walty o processo escolar convencional tende a engessar o texto literário, tornando-o pretexto para se trabalhar conteúdos:

O discurso didático esvazia o texto literário de seu potencial, congelando-o em definições e classificações, ou usando-o com outros objetivos tais como transmitir conhecimentos, ensinar regras morais, refletir sobre drogas ou aborto na adolescência e, principalmente, ensinar regras gramaticais (WALTY 2003; p.51).

O excesso de didatismo faz com que a literatura seja utilizada por um discurso conceitual, classificatório, a regras rígidas e castradoras, inviabilizando a capacidade criativa e o diálogo com o texto. Vê-se assim, que a escola não só modela o uso do livro escolar, como normatiza as forma de apropriação da leitura, não deixando espaço para a leitura imprevista, subversiva.

Em um dos depoimentos contido nas cartas da professora Carol, a sua representação enquanto leitora na infância revelava uma conotação negativa associada à distinção entre a leitura realizada por prazer e a leitura realizada para dar conta das atividades escolares:

*Não me considerava leitora, porque eu lia e não entendia. A gente só lia porque tinha que fazer as atividades, porque tinha que fazer prova. Não era uma leitura prazerosa. E quando não é uma leitura prazerosa você não assimila muita coisa (grifos meus).*

A representação em pauta retrata a tensão entre o desejo, o prazer de ler o que se gosta e o que a escola estabelece para o cumprimento das atividades curriculares. Tais perspectivas evidenciam que o viés utilitário e o direcionamento dado à leitura na escola condicionam à liberdade de escolha e os sentidos atribuídos pelas crianças ao ato de ler.

A preocupação da escola em estabelecer as leituras demonstra que “a necessidade de formar os alunos ao gosto pela leitura (e não ao prazer de ler) foi motivado por uma grande desconfiança em relação às leituras livres” (CHARTIER, 2005, p.139). Compreende-se assim, que as leituras literárias vinculadas no ambiente escolar devem conduzir as crianças em direção às grandes obras, aos grandes autores, desconsiderando assim as leituras efêmeras e cotidianas que terminam por levar ao caminho da clandestinidade.

Nas lembranças de leitura das professoras na adolescência, as experiências estão fortemente marcadas pela autonomia alcançada: *“Na adolescência as leituras era eu mesma que buscava. Lia sempre. Li Pollyana, Meu pé de laranja lima e muitas poesias de Cecília Meirelles” (Luisa).*

As leituras relembradas ao longo das narrativas encenam a passagem das leituras sujeitas pela escola na infância para as leituras de sua preferência na adolescência. É assim que declara a professora Carol na sua entrevista:

*Na adolescência a gente vai recebendo cartinha de namorado, de colega, tem diário tudo isso é um tipo de leitura que ajuda a gente pegar o gosto. Daí eu comecei a querer a ler mais, mas não tinha acesso a outros tipos de leituras (Carol, grifos meus).*

Nas memórias da adolescência, uma fase marcada pela contestação, pela curiosidade e pela transgressão, a leitura é descoberta a partir dos diários, cartas que revelavam, registravam e partilhavam desejos, sentimentos e situações específicas da fase. A escrita do diário, segundo Lacerda (2003), “era uma prática muito presente entre as moças do século XIX, e até certo modo, ainda entre as jovens na atualidade. Neles eram guardados pensamentos secretos, desejos contidos, curiosidades e descobertas, suspiros de amor e tudo do cotidiano que merecesse papel e tinta” (LACERDA, 2003, p. 242).

O uso das cartas e do diário destaca-se na história desta leitora como um objeto de leitura que pode ser lido e relido. A autonomia alcançada durante a adolescência possibilitou o contato, o interesse e a leitura de diferentes gêneros textuais que a escola desconsiderava, mas que por fazer parte do contexto, do cotidiano desta professora foram fundamentais na sua formação.

A vontade de ler e a possibilidade de acesso às tipologias textuais destaca-se no depoimento da professora como um dos impedimentos para a sua formação como leitora: *“Talvez por não ter tido acesso a outras tipologias de leitura eu não me tornei uma leitora de imediato” (Carol).*

No entanto, em diferentes trechos de suas cartas, a professora Carol recupera outros gêneros, referências de leituras que possibilitaram a sua formação enquanto leitora:

*Na adolescência lia as revistas de signos, horóscopos. Leituras mais relaxada sem compromisso, bem mais leve. Sempre gostei de receitas. Lia muitos livros de receitas, poemas, poesia. A adolescência não tinha uma leitura com compromisso. Minha mãe tinha muitas revistas de Sabrina e Julia que escondia e eu ficava curiosa pra saber o porquê de minha mãe não querer que eu lesse. E na verdade quando eu lia não entendia o porque dela esconder. Talvez porque eu não estivesse fazendo a leitura corretamente, interpretando o cada entrelinha queria dizer. E eu dizia “Meu Deus uma besteira dessa e mainha não quer que eu leia”. Uma besteira! Era uma revista que não tinha gravuras, eram histórias de amores tórridos e eu não conseguia entender. E eu fui deixando de ler para voltar para minhas revistas sobre atores, novela (Carol, grifos meus).*

As leituras surgem em meio às lembranças de si mesma como leitora, evidenciando que na contramão das obras legitimadas e sugeridas pela escola existem as leituras correntes, aquelas que as pessoas realizam no seu cotidiano. E dentre elas destacam-se as leituras clandestinas, ou seja, as leituras realizadas às escondidas, por não ter a permissão da família para ler.

A professora-leitora, infringindo a proibição, conseguia ter acesso às revistas e fazia sua leitura furtivamente. No entanto, após saciar a curiosidade e se dar conta que aquele tipo de leitura não correspondia a seus horizontes culturais de leitura, logo se desinteressava deste gênero e voltava a ler as revistas habituais da sua fase.

A adolescência configura-se como o momento de transgressão onde as leituras permitidas, valorizadas e indicadas pela escola e pela família vão dividindo espaço com as leituras proibidas, ou seja, um novo repertório de leitura apresenta-se a essas leitoras. Segundo Lajolo e Zilberman (1999, p. 231) “a clandestinidade é a condição de que a leitura pode se realizar a contento [...], formando também muitos leitores que fogem as regras dos cânones oficiais”.

Contando com estes suportes para alimentar seu imaginário na adolescência, a professora Beatriz declara: “*me interessei também por revistas para adolescentes como Caricia, Atrevida, consigo até sentir o cheiro dessas revistas. Mais ou menos com quinze anos comecei a ler também Julia, Sabrina escondido, é claro*”.

Besosik (2002), em sua pesquisa realizada com professoras da Zona Rural de municípios do interior baiano, também retratou que a curiosidade e o interesse em ler as revistas como Júlia, Sabrina fazia com que as professoras burlassem a censura e a vigilância dos pais para ler. As referências a essas práticas mostram que a primazia e o dogmatismo no campo da literatura erudita levam à mitificação da leitura, que desconsidera e desqualifica as

experiências com a produção literária relacionadas à literatura de massa, entre elas, as revistas de fotonovelas.

Vale citar que ao expor as leituras vivenciadas na adolescência por meio de suportes outros que não o livro, a concepção de leitura se amplia e passa a ser considerada como elemento presente nas diversas práticas sociais desempenhadas no cotidiano. Nessa perspectiva, as diversas experiências em torno da leitura evidenciam as preferências, os gostos de cada sujeito referente à mesma.

Segundo Calvino (1990, apud Freitas, 2003, p. 184):

O verdadeiro conhecimento está na experimentação dos sabores, feita de memória e imaginação ao mesmo tempo e, somente com base nesta se poderia estabelecer uma escala de gostos e preferências, curiosidades e exclusões.

A partir desta assertiva, o gosto pode ser compreendido como o percurso da imaginação em relação ao que foi experimentado pelo próprio sujeito ou pelas pessoas que o cercam. No testemunho da professora Carol é evidente que ao lado das leituras proibidas, estavam as receitas e as revistas sobre novelas e vida de atores, portanto, diversos impressos, diversas representações de leituras que fizeram parte do seu repertório cultural durante a adolescência. Depreende-se assim, que o contato, proporcionado por alguém da sua família com impresso, por meio da leitura de poesias, revistas e receitas tenha despertado e cultivado o seu interesse por esse tipo de leitura.

Esta experiência com os diversos suportes e formas de apropriação da leitura no cotidiano vividos pela professora Carol me coloca diante do meu percurso em relação às leituras que fizeram parte do meu repertório na infância e adolescência. Nesse confronto, me apercebo do quanto a leitura de receitas, por parte de minha mãe, irmãs e tias, e bulas de remédios colecionadas e lidas cotidianamente por minha mãe não só possibilitaram o meu acesso ao impresso, como também foram essenciais para a minha formação leitora.

Percorrendo outros rastros, a professora Beatriz retrata que mesmo sem o exemplo e incentivo familiar e da escola, ela se tornou uma leitora dos clássicos já na adolescência:

*Na adolescência lia por incentivo próprio. Não tive incentivo da escola e da família. A adolescência foi a fase que mais li. Li muito cedo os clássicos. Com dez, onze anos. Nesta fase li Drummond, O alienista, A moreninha, Senhora. Li também Paulo Coelho, mas não gostei e continuo sem gostar. (Beatriz, grifos meus).*

A adolescência caracterizou-se como a fase em que a professora pôde dispor da autonomia para escolher as leituras que mais lhe agradavam ou interessavam, em outras

palavras, em experimentar o prazer da leitura. Diferentemente da professora Carol, a professora Beatriz concentrou as suas preferências, os seus interesses não só na leitura de livros de grandes escritores, mas também *best - sellers*.

Ao expor as suas leituras, a professora Beatriz se contrapõe aos discursos que insistem em classificar como leitor indivíduos que só se interessam pelos livros consagrados pela tradição literária. Em resumo, este discurso busca difundir a idéia de que todos devem ler os mesmos livros e apreciá-los da mesma forma, esta perspectiva desconsidera os interesses, os gostos e os motivos que levam o sujeito a ler.

Abreu (2001), ao falar da mitificação da leitura, argumenta que a desqualificação dos objetos lidos implica na desqualificação das pessoas, em outras palavras, a ênfase atribuída aos discursos convencionais sobre a leitura fomenta o desconhecimento das práticas, objetos e modos de ler, o que faz com que a leitura se revista de juízo de valor.

As buscas e interações com as leituras, enfatizadas pelas professoras nos seus depoimentos, mostram que as preferências quanto ao suporte e ao gênero de leitura estão atreladas ao “sistema de classificação construído por todo leitor” (CHARTIER,1996, p.248). Portanto, a singularidade dos itinerários e gostos de leitura revelam comportamentos, práticas e valores que influenciaram/influenciam nas interações estabelecidas com os diversos gêneros e suportes textuais.

Os dados coletados pela pesquisa ajudaram a descortinar as representações, usos e particularidades da interação com diversos gêneros textuais em diferentes tempos e épocas de suas vidas. Além disso, contribuíram para as professoras, possibilitando-lhes refletir sobre seus percursos de leitoras, de forma que fossem se re-conhecendo e formando a sua identidade de leitora.

A ênfase atribuída à auto-imagem destas professoras procura se contrapor aos discursos que insistem em classificar os professores como não-leitores. O reconhecimento dos professores como leitores provém do fato que para o exercício de sua profissão, e em outras práticas sociais, o professor faz uso da leitura, como enfatiza Batista (1988, p.27):

Como os demais grupos sociais ou ocupacionais, professores estão expostos a impressos diversificados e a necessidades sociais que pressionam por seu uso, seja em instâncias públicas, seja em instâncias privadas. São, portanto, leitores.

E assim, as histórias dessas professoras leitoras põem em evidência as diversas relações que estabeleceram com a cultura escrita e oral, e pelas quais construíram seus modos particulares de burlar os repertórios de leituras recomendáveis e porque não dizer



obrigatórios, para apreciar o que fossem da sua preferência, do seu gosto nos mais diversos espaços sociais.

#### 4.2 HISTÓRIAS, ESPAÇOS E LEITURAS

As apropriações em torno das histórias de leitura, anunciadas pelos depoimentos anteriores, revelaram que a experiência com a cultura oral e escrita pode se dar em experiências individuais ou partilhada com diversos sujeitos nos mais diferentes espaços sociais. Ao relembrar situações e circunstâncias de uso da leitura, rupturas e coincidências se fazem presente nas narrativas das professoras sobre espaços de sociabilidade da leitura.

As lembranças das práticas de leitura presentes nas histórias das professoras não se desvinculam da influência dos sistemas formais de educação. Nesta perspectiva, as narrativas retratavam, através das suas trajetórias de escolarização, as práticas vividas e difundidas por seus professores como forma de tornar o ambiente escolar privilegiado para o experimento com a leitura.

Cenas da história da professora Beatriz, na infância, revelam que a escola contribuiu para o seu interesse pela leitura:

*A base foi a escola, a direção, a professora, os livros indicados. Eu comecei a ler muito cedo e na alfabetização já colecionava gibis, depois passou para histórias infantis. Foi a escola com certeza, o ambiente mesmo. Não tive um ambiente de família que conta história. Foi a escola mesmo! Na escola tinha a sala de leitura bem infantil com livros infantis, com brinquedos. Tinha a roda de leitura e outros momentos que incentivavam bastantes. Lembro da roda que sempre tinha história. E posteriormente dos livros com as fichas. Nesta fase já lia bastante independente do que a escola passava ou não (grifos meus).*

Neste depoimento, a escola é colocada como via exclusiva da professora para sua entrada no mundo da leitura. O espaço de leitura escolar lembrado por Julieze caminha na contra - mão das críticas recorrentes a respeito das precárias contribuições da escola e dos professores na formação do leitor. Chamo atenção para o fato de que não se pode restringir a formação dos leitores à escola e que nem sempre ela é vilã ou culpada pela falta de interesse da criança e do jovem pela leitura literária.

Os sistemas formais de ensino, mesmo que não promovam a formação do leitor, destacam-se como instituições favoráveis à apropriação dos impressos e dão pistas sobre as

formas de ler. No depoimento anteriormente oralizado pela professora, as circunstâncias de acesso e incentivo à leitura vieram das experiências de leituras partilhadas com professores nas rodas de leitura.

Apesar de termos vivido em momentos e espaços diferentes, o relato dessa professora me faz evocar lembranças semelhantes com o prazer da leitura proporcionado nas rodas de leituras ou círculos vivenciados na Universidade. As práticas de leituras vivenciadas no círculo são referências para as práticas que desenvolvo quando estou em sala de aula.

As rodas de leitura remetem a experiências com a contação de histórias, que como apontado em argumentos anteriores, marcam a história de leitura do indivíduo, pois se constituem, muitas vezes, no primeiro contato da criança com a leitura. Diferentemente das circunstâncias descritas pelas professoras Carol e Luisa, a experiência com a tradição oral na história de leitura de Beatriz adveio do ambiente escolar, da leitura de livros feita pela sua professora. O acesso às primeiras leituras na história desta leitora sempre esteve mediado pelo suporte livro.

A sala de leitura nas lembranças desta professora ganha o reconhecimento de um espaço agradável para o convívio com os livros e demais suportes de leitura/diversidade de linguagens. A escolarização adequada da leitura literária por meio de estratégias que reconheçam a sua natureza estética, não só marcam, como possibilitam um contato mais próximo dos estudantes com os livros. Depreende-se assim, que a inserção da professora Beatriz no mundo da leitura, no universo da cultura letrada, adveio da experiência literária com diferentes gêneros e suportes textuais proporcionados pela escola.

Chamo atenção no relato desta professora para o acesso promovido pela escola à literatura de massa, especificamente as revistas em quadrinhos. Ao fazer referência a esse *corpus* textual, Beatriz expõe que as suas primeiras leituras estiveram associadas à literatura de entretenimento, vista pela escola e discursos que mitificam esse tipo de leitura como uma sub-literatura.

Na atualidade, as revistas em quadrinhos ou gibis têm se constituído em um gênero textual que vem ampliando seu espaço de produção e recepção não só para as crianças. Segundo Paulino (2001), o processo de legitimação desta literatura de massa, que integra a linguagem visual e verbal, demorou mais de cem anos para ocorrer. Desde o seu reconhecimento, nos Estados Unidos, as histórias em quadrinhos (HQ) vêm sofrendo transformações, passando nos dias atuais a ser um produto padronizado de agências multinacionais que está mais voltado para o mercado editorial do que para a experiência estética de quem se propõe a ler este tipo de literatura.

Apesar do interesse das crianças e dos adultos por este gênero, nos sistemas escolares ainda prevalece a representação que a utilização de gibis, nos ambientes escolares, é inadequada, o que ocorre pelo fato de muitos professores desconhecerem e desconsiderarem as suas possibilidades socioculturais e estéticas. Este gênero textual é pouco explorado na escola, no entanto, fora dos ambientes formais de educação constitui-se num dos principais repertórios de leitura de crianças e adultos.

O interesse por este tipo de leitura por parte das crianças está no entrelaçamento da linguagem visual e verbal, a qual torna a leitura divertida e atrativa para as crianças fortalecendo assim, o entendimento do texto. A professora Carol, ao fazer referência às histórias em quadrinhos, declara:

*Na infância foi legal porque tínhamos a leitura da revista em quadrinhos. Era bom!! Gostava de ler historinhas que tivesse gravuras. **E o que mais chama atenção é a imagem, porque primeiro a gente faz a leitura da imagem para depois do que está escrito.** (grifos meus)*

A narrativa desenvolvida nas histórias em quadrinhos possibilita que personagens e ações sejam representadas simultaneamente pelos desenhos e palavras. Para esta professora, a experiência com as histórias em quadrinhos estava atrelada à leitura da imagem que neste gênero é desenvolvido numa sucessão de quadros fixos, com utilização de diversos recursos, uso de cores dinâmicas que passam a idéia de movimento constante (PAULINO, 2001).

Vê-se assim, que nos quadrinhos a interação, a dinâmica do texto com a imagem irá influenciar na recepção do texto:

*É impossível negar que todo texto ilustrado vai, necessariamente, receber interferência de suas ilustrações. A energia, a linguagem, as cores, o clima, a técnica, o imaginário, tudo o que o ilustrador fizer vai alterar e interferir na leitura (e no significado) do texto (AZEVEDO, 1998; p. 108).*

Esta assertiva evidencia a importância da imagem, principalmente na literatura infantil, para a produção de sentidos dados pela criança. No entanto, a ênfase atribuída na sociedade à escrita acaba não valorizando muito as imagens, considerando o texto como sendo mais importante, e a ilustração, portanto, uma espécie de enfeite. Compreende-se assim, que a leitura, a partir de diversos suportes, destaca-se como uma atividade lúdica, possibilitando o ingresso dos seus leitores ao mundo da ficção e do imaginário.

Os processos de formação de leitoras, no contexto da escola como espaço de circulação de impressos e textos, são reconstituídos, levando-se em conta práticas de leitura que estavam diretamente vinculadas a uma atividade com fins avaliativos. Embora em

depoimento anterior, a escola para a professora Luisa tenha sido considerada fundamental, os tons gerais dos relatos das demais professoras seguem em direção à afirmação: “... **a escola não incentivava a leitura**”.

*A professora de Português obrigava a gente estudar verbos. Todos os textos de português eu lia e destacava os verbos pra no outro dia conjugar os verbos. Ela contribuía no meu processo de formação cobrando. Quando recebe uma pressão se propõe a ler mais. A gente lia pra saber a matéria. Era um tipo de leitura. Quando era pra ler eu lia, não tinha a espontaneidade, lia porque tinha que ler ( Carol, grifos meus).*

*As leituras que realizávamos não era ler por prazer. Você tinha que lê porque tinha trabalho para fazer. Você tinha que lê porque tinha prova para fazer. As leituras eram sempre avaliativas. As atividades valiam ponto. Não tinha o incentivo à leitura. Você não lia por prazer, mas porque tinha que se sair bem nas avaliações (Luisa, grifos meus).*

Estes relatos evidenciam que as modalidades de leituras, de transmissão e de recepção da literatura na e pela escola vêm se reproduzindo ao longo do tempo. A literatura desde a sua origem tem sido uma ferramenta de ensino, ou seja, foi utilizada para endossar valores e servir como pretexto para o ensino de determinados conteúdos curriculares. Estas práticas de leitura, desencadeadas no espaço escolar a partir de uma proposta pragmática de recepção, mostram que o que está em jogo não é o prazer ou o conhecimento advindo desta leitura, mas a construção de informações que possibilitem ao aluno comprovar a leitura realizada.

A uniformidade da leitura prevista e admitida nas práticas de leitura literária reproduzidas nas escolas tende a desfocar o sentido da literatura, terminando por causar aos leitores desprazer ou aversão, na medida em que se lhe atribui o peso de uma interpretação meramente escolar (CORDEIRO, 2004).

As lembranças de duas professoras sobre suas histórias de leitura no ambiente escolar, independente do espaço tempo que retratem, trazem a perspectiva da ausência de incentivo à leitura literária. A referência a atividades desprazerosas e desprovidas de significado, no âmbito da formação profissional, também destacam-se nos depoimentos das professoras:

*No começo foi muito difícil. Levei muito tempo sem estudar e fiquei preguiçosa. Aí de repente você se vê num ambiente totalmente novo, com coisas que você nem imaginava. Eu tive muita dificuldade para ler. As leituras eram imensas, porque muitas vezes tínhamos que ler livros inteiros. **Uma pessoa que não lia nada, de repente se vê tendo que ler tantas coisas.** Os professores diziam que nós tínhamos que ler para não sairmos do mesmo jeito que entramos. A universidade ela exige. O professor não dá nada pronto a ninguém. Você tem que ir em busca do conhecimento. A partir daí eu vi a necessidade de ler. **Se eu não lesse, eu ia me prejudicar e como eu não queria me prejudicar comecei a ler** (Carol, grifos meus).*

O espaço da universidade é tido como o impulsionador para sua condição de leitora. A professora se contradiz neste aspecto, pois nega todo seu trajeto de acesso e uso da leitura anterior à entrada na universidade. A leitura retratada no depoimento está associada à aprendizagem, ou seja, à necessidade de dar conta das disciplinas e desenvolver habilidades para a resolução de problemas no cotidiano escolar. As práticas da leitura individual das professoras, seja estudante, seja profissional, são relacionadas à “leitura por obrigações”, não cabendo assim, a leitura “por prazer”. É o que se verifica na seguinte passagem: “*Quando a gente vai para a universidade a gente se vê obrigada mesmo a ler para poder fazer as atividades*”.

As estratégias utilizadas nas instituições formadoras visam à compreensão do texto e este materializa os conhecimentos pertinentes para a formação desejada, de modo que ele se torna a própria formação. Nesta perspectiva, para ser formado, o aluno precisa absorver as idéias postas pelo autor sem qualquer reflexão, uma vez que nesta prática se constitui o foco central da sua formação (TOMÉ, 2004; p.128).

A ênfase dada à contribuição da universidade na formação leitora pode ser vista com mais destaque na declaração da professora Luisa:

*A partir da universidade a minha relação com a leitura melhorou muito. Lia sempre, mas não com frequência. Hoje eu não consigo ficar muito distante de um livro. A sua prática exige que você esteja constantemente estudando. Além disso, você está sempre envolvido com outras linguagens, mesmo que seja um pedacinho em revista, histórias para contar para o filho, filmes para vê. Acho que minha relação com a leitura depois da universidade melhorou muito. Bastante! (grifos meus).*

Neste trecho, como em tantos outros narrados por esta professora, a universidade é demarcada como espaço importante e significativo para a inserção num novo mundo que tem na leitura sua base de sustentação. Dando continuidade a esta linha de pensamento, ela declara numa das cartas:

*No magistério não tive incentivo à leitura como na universidade. A universidade por esta trabalhando percebi esta dificuldade. No magistério eu não tive nenhum incentivo, nem o despertar para dessa conscientização. **A universidade ela lhe desperta para que você corra atrás daquilo que ficou em falta.** Você vai se melhorando a cada dia. **O dia-dia é muito corrido e por isso você acaba encontrando dificuldade para colocar a leitura em dia.** Tem muitas leituras, filhos, trabalho e estudo. Tenho uma relação de livros para ler e não consegui, por conta do tempo que é pouco. Tenho trabalho para fazer, outras pesquisas e as leituras vão ficando para trás (Luisa, grifos meus).*

A prática de leitura na universidade, para as professoras Luisa e Carol, constituiu-se numa experiência desafiadora pela dificuldade de se adaptarem à rotina de estudo e pela falta de tempo que impedia a realização das leituras recomendadas nas disciplinas cursadas. O fator tempo constituiu-se para estas professoras no principal impedimento para o aprofundamento e para a realização de leituras de seu interesse. Esta dificuldade também é declarada pela professora Beatriz:

*Antes da universidade eu era melhor leitora. Porque em outras fases eu tinha menos ocupação, um tempo em que eu não trabalhava. Mas a universidade é o “ponta pé”. Peca pelos fragmentos de texto que colocam. Como estudar um texto que está no livro. Ela peca, mas tem uma influência enorme de nos fazer conhecer muitos autores, de abrir a nossa mente, de nos fazer conhecer muitas coisas (grifos meus).*

É revelado neste depoimento que os textos trabalhados nas disciplinas, por representarem apenas partes de um livro, fragmentam a leitura, impossibilitando o conhecimento mais aprofundado do tema trabalhado. A fala desta professora chama a atenção para o uso freqüente da xérox como um meio de difusão e circulação do impresso na universidade. A adoção deste suporte de texto por parte de alunos e professores é recorrente porque:

Esse dispositivo se configura como uma forma mais econômica em termos de tempo e dinheiro, para fazer chegar o texto escrito às mãos de todos os alunos, tendo em vista que nem todos têm condições de adquirir pela compra (...) (MORAES, 2000, p.168).

As práticas de leitura desenvolvidas nas instituições superiores limitam-se a um tipo de texto e à adoção de um sentido exclusivamente acadêmico da leitura que se faça de tais textos. Com estas observações, percebemos que a formação do professor ainda se encontra centrada na racionalidade técnica, dando ao saber científico uma posição hegemônica em relação aos demais saberes.

Apesar da insatisfação quanto à utilização da fotocópia como material de leitura, a professora Beatriz reconhece a contribuição da universidade na ampliação do repertório de leitura por meio de diferentes textos que circulavam nas disciplinas, pressupondo a realização da leitura extensiva. Segundo Chartier (2001; p.120), a leitura extensiva é a leitura mais crítica, a qual acumula textos efêmeros, diretamente vinculada ao cotidiano das mudanças políticas.

As confissões espaçadas fazem referência a outros espaços de socialização de leitura onde a família também se destaca na interação com o impresso: “*Lá em casa todo mundo*

*gosta de ler. A família de professores sempre esteve envolvida com algum tipo de leitura” (Carol).*

A idéia contrária também é retratada e traz indícios do perigo de se ler, como mostra a professora Beatriz:

*Sei que é importante o papel da família, mas eu vou contra esses padrões. Aqui em casa ninguém gosta de ler, nunca ninguém da minha família me influenciou na leitura, muito pelo contrário, a fala constante era que se eu continuasse a ler daquele jeito iria ficar maluca igual ao filho de fulano de tal. Pode isso?*

As redes oficiais de acesso - interação e aquisição com o impresso - também são lembradas:

*Os livros que tinha acesso ou pegava na biblioteca do SESC ou então comprava. Quando dava comprava livros. O acesso à leitura era mais fora, que dentro de casa. Socializava minhas leituras na escola trocando com os colegas que gostava de ler. (...) Todo dinheiro que tinha juntava para no sábado ir à banca de Seu Francisco comprar as revistinhas do Mauricio de Souza. Seu Francisco me amava, era sua freguesa mais fiel (Beatriz).*

No decurso das histórias de leitura, muitas são as estratégias lançadas pelos leitores para possuírem o seu objeto de cobiça – o livro. É exemplar o conto de Clarice Lispector (1998) “Felicidade Clandestina”, prefigurada na personagem da menina que “[...] 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”.

Seguindo estas pistas de acesso e aquisição aos diversos suportes de leitura, as professoras declararam:

*Não me lembro de ter livros disponíveis. Eu me lembro da experiência de gostar de ler, quando eu descobria que podia conseguir o livro. Não era fácil conseguir livros. (...) De 1º a 4º série só tínhamos livros didáticos, que tinham muitos textos interessantes e eu viajava com aquelas leituras. Da 7º em diante eu trocava com colegas. Quando uma tinha passava para a outra, mas não era muitos livros, pois não tínhamos condições. Não se tinha acesso a filmes, revistas. Na minha adolescência não tive muita facilidade (Luisa, grifos meus).*

*Na minha casa não tinha livros, revistas e jornais. Lia revista, muita revista até encontrar uma que se adaptasse a mim. Nunca me interessei muito por jornal (Beatriz, grifos meus).*

*Na infância e adolescência tive acesso a livros impressos. Tinha muitos livros de escola na minha casa por conta da minha mãe ser professora. Jornal só aos domingos. E do jornal sempre me interessava pela parte policial. Queria saber quantas pessoas morreram e o que tinha acontecido. Era muito difícil comprar revista. Nunca fui a uma biblioteca no primário. Na escola tínhamos biblioteca, mas não tínhamos acesso a ela. Lá em casa não tinha livros de literatura (Carol, grifos meus).*

Apesar do discurso da ausência de uma rede de circulação de textos, livros e outros suportes disponíveis nos diversos espaços sociais que estas leitoras tinham acesso, é possível apreender que as condições do meio interferiram, mas não impediram que relações e contatos fossem estabelecidos com o impresso.

O conhecimento das trajetórias de vida e de leituras destas três professoras, através das maneiras, formas e espaços de sociabilidade com a leitura, bem como seus suportes, corroborou com a perspectiva de que:

Leitores se formam mesmo é através de suas próprias leituras, e estas se dão em diversos espaços sociais, em diversos momentos de vida, em diversos momentos de relacionamentos humanos, em diversas circunstâncias culturais (...) A formação de leitores se desenvolve o tempo todo, ao longo da vida inteira, às vezes com lentidão, às vezes com dificuldades, às vezes com um ritmo alucinado e surpreendente para o próprio sujeito que se perde em suas leituras (PAULINO, 2007, p.146).

#### 4.3 FORMAÇÃO DO LEITOR: ENTRE VENTURAS E DESVENTURAS

A tentativa de compreender como os professores lidam na prática com as tensões entre a sua formação lacunar e a sua prática enquanto mediadores de leitura só faz sentido, nesse estudo, se for possível contrapor esses dados às experiências com a leitura literária nos mais diversos espaços sociais.

As leituras literárias, como visualizadas nos depoimentos anteriores das professoras, orientaram-se, em sua grande maioria, por uma liberdade tutelada onde os sentidos estavam dados e os modos de ler, de antemão, asseguravam as finalidades da leitura. (LACERDA, 2003). Estas práticas distanciavam as professoras da experiência da leitura, o qual não se constitui na decifração de um código, mas na construção de sentidos (LAROSSA, 2002).

Sob essa baliza as professoras foram estabelecendo seus gostos, preferências, criando e ressignificando suas concepções de leitura, leitor e literatura. O levantamento destes aspectos ajuda a compreender a imagem de leitura, leitor e literatura retratada no seguinte depoimento da professora Carol:

*Chapeuzinho Vermelho e Os três porquinhos são historinhas que hoje os meninos nem lêem mais. Hoje em dia tem outras histórias mais interessantes. As crianças de hoje não são mais bobinhas, como as de trinta anos atrás. A infância mudou. Eu tiro pelo meu filho. Ele não gosta dessas leituras bobas. Ele gosta de leituras que faça com que ele reflita sobre alguma coisa. Ele não gosta de pegar*



*uma história em quadrinhos para ler. Ele prefere Shakespeare (Carol, grifos meus).*

Das histórias de leitura apresentadas, a desta professora foi a que retratou, como visto em depoimentos anteriores, maiores possibilidade de acesso a diferentes suportes, gêneros textuais e formas de apropriação do impresso. No entanto, delineia-se outro movimento neste depoimento. As narrativas, aqui retratadas pelos contos de fadas e as histórias em quadrinhos são consideradas como histórias desinteressantes, bobas, que não levam o leitor a refletir. Sua fala nos faz supor o desconhecimento por parte desta professora da importância das narrativas infantis. Estas narrativas não se constituem em histórias somente para entreter crianças, sua relevância está na própria origem deste tipo de literatura, recolhida da tradição oral e que tem aproximado tempos e países, permitindo o convívio unânime dos povos (MEIRELLES, 1984, p.50).

Outro ponto a ser destacado diz respeito ao que a professora levanta acerca da infância. Não se pode falar da infância desvinculando-a da historicidade, da figura da criança como um ser social, histórico e partícipe da cultura:

Por mais que se busque falar da criança de um modo genérico, ela, enquanto ser social produtor de cultura, congrega especificidades do grupo a que pertence, diferenciando-se das outras por seus hábitos culturais, sua etnia, seu gênero, sua classe social, bem como suas características históricas (GUIMARÃES [ET. AL], 1996, 127)

No entanto, mesmo reconhecendo a necessidade de inserir a infância num determinado contexto carregado de valores históricos, não podemos desconsiderar a presença do imaginário, da criatividade e da fantasia inerente a esta fase. Evidentemente que as preferências e gostos são fundamentais no repertório de leitura, contudo, desconsiderar a importância e relevância de alguns gêneros textuais infantis demonstra a falta de conhecimento acerca da literatura infantil, seus gêneros e sua relação com as demais manifestações culturais contemporâneas.

Além disso, o relato da professora me fornece indícios de uma mitificação da leitura e do leitor, discurso tão combatido na atualidade pelos estudos que trazem a perspectiva da história cultural e buscam mostrar que não existem leituras destituídas de valor e leitores inapropriados.

Diante da fala apresentada e dos argumentos tecidos, vem à tona o fato desta professora, no seu curso de formação continuada, não ter tido acesso a disciplinas que contemplassem discussões acerca da literatura infantil, formação do leitor, formação do gosto e incentivo a práticas de leitura literária. Como já apontado em capítulo anterior, as

disciplinas que fazem menção à questão da leitura centram a sua atenção em conteúdos referentes à língua materna, assim, o resultado disso é que:

Não é desconhecido de ninguém que o formador de leitor, dadas as diferentes circunstâncias, dentre elas as históricas, econômicas e culturais, se encontra fragilizado em seu conhecimento sobre o próprio objeto de ensino. [...] muitas vezes domina muito pouco ele próprio, as competências de leitura que pretende ensinar (LEAL, 2001; p.263).

Compreende-se assim a necessidade de buscar estratégias e propostas de atividades como alternativas desencadeadoras de aproximação mais íntima e prazerosa do professor com texto literário, ou seja, buscar práticas leitoras que promovam a oportunidade da leitura como produção de sentidos. No relato da professora Luisa é possível identificar algumas ações vivenciadas na sua formação universitária que repercutiram na sua prática:

*No início da aula tinha sempre uma leitura literária. No decorrer da aula você precisava dar conta da leitura acadêmica, da teoria. Infelizmente na universidade você não se distancia desta leitura. A cada dia você está mergulhando mais e mais nessa teoria. A leitura do texto de literatura mesmo que no início da aula era um incentivo. Os professores faziam não com o intuito de mostrar o que você deveria fazer na sua sala de aula. Mas quando você via todo o envolvimento de uma turma de adulto, você pensava como aquela prática também poderia ta envolvendo seus alunos. Como você poderia ta formando leitores a partir do seu exemplo de leitor em sala de aula (grifos meus).*

A prática da leitura literária vivenciada no início das aulas possibilitava uma leitura descomprometida de uma conotação escolar - avaliativa -, o que contribuía para uma leitura partilhada, assim como na infância com a contação de história. Era uma leitura realizada sem outra intenção senão ampliar o horizonte cultural dos professores e provocar emoções. Para Chartier (1994) a leitura não é somente uma operação abstrata de inteligência; ela é engajamento do corpo, inscrição num espaço, relação consigo mesmo e com os outros.

Este fato, narrado pela professora, me reporta a experiências com a leitura literária que tive em duas disciplinas durante a minha formação acadêmica, as quais destoavam de todas as práticas de leitura vivenciadas no curso. A familiaridade que a cada encontro as professoras proporcionavam com o universo literário tornava-se um dos diferenciais das nossas aulas. As aulas também eram sempre iniciadas com a leitura de algum texto literário, a contação de alguma história, a escuta de alguma música, relatos de filmes ou livros. Me levando a acreditar que formávamos um grupo clandestino em meio às práticas acadêmicas desenvolvidas naquela Universidade.

Sem dúvidas, estas práticas se constituem em referenciais para o incentivo e utilização adequada da literatura infantil na sala de aula, assim é retratado na carta da professora Beatriz:

*Não tive incentivo a leitura literária no curso de pedagogia. Discutíamos muito sobre educação, mas sobre literatura não. Mas tem uma professora que me marcou bastante com o seu incentivo a literatura. As contribuições dela nesse sentido foi mais por questão pessoal, pois a disciplina não passava pela questões da literatura. Mas também acho que esta ausência não tem refletido na minha prática. Poderia ser melhor, mas não é uma nebulosa que venha interferir tanto na prática. Mesmo porque o meu histórico de leitora, me levava a saber da importância da literatura. Não creio que tenha sido um percalço (grifos meus).*

A fala da professora Beatriz vem referendar a ausência de propostas, práticas e iniciativas dos cursos de formação de professores de proporcionar o convívio e conhecimentos acerca de eixos teóricos, tais como concepção de leitura e literatura, estatuto da literatura infantil, estética da recepção e formação do gosto. No decorrer do curso são esparsas as contribuições de alguns professores, que, por sensibilidade e comprometimento com a formação cultural do aluno, proporcionam práticas com leituras literárias.

A experiência com o texto literário juntamente com o acesso a teorias do campo de conhecimento literário proporcionaram, a professora Luisa, segurança para o desenvolvimento de práticas que contribuem no seu trabalho de mediação na formação do leitor:

*Na Universidade eu tive muitos professores bons, muitas disciplinas boas que mostravam a gente a importância, a questão da literatura. A literatura infantil ajuda a criança se desenvolver, a superar dificuldades, a se desenvolver psicologicamente. Você vai tendo consciência que as cantigas, a contação de histórias podem ajudar a criança a se desenvolver. Além de tá despertando essa consciência, você cria a responsabilidade, o compromisso de fazer acontecer em sala de aula (Luisa).*

No percurso de formação na Universidade esta professora por fazer parte do currículo antigo teve acesso as disciplinas que abarcavam eixos teóricos, como concepção de leitura e literatura, o estatuto da literatura infantil, a formação do gosto. Pressupõe-se assim, que no decorrer de sua formação acadêmica o professor deve não só dispor de uma noção ampla dos aspectos teóricos que envolve a leitura e a formação do leitor de literatura como também deve ter acesso a práticas de interação com a leitura literária.

O relato da professora, no entanto, evidencia que a ausência de teoria acerca da leitura e da literatura não refletiu de maneira negativa no seu trabalho com a literatura em sala de aula. Todavia, ao dar continuidade ao seu pensamento a professora declara:

*A discussão sobre o que ensinar houve não se pode negar. Faltou talvez aprofundar mais no que tem sido. Isso faltou, mas como falta muita coisa. A relevância deste trabalho isso esteve presente na academia (grifos meus).*

Depreende-se desta fala que a discussão acerca da literatura, da leitura, por não dizer da tão aclamada “crise” da leitura e do que deve ser ensinado há. Mas não é suficiente. Os professores no cotidiano de suas atividades com a leitura literária precisam ter acesso a teorias, pressupostos históricos, conhecimento da natureza literária, estratégias de leitura e práticas de leitura literária.

De posse dos conhecimentos e das experiências com a leitura literária, o professor pode:

...evitar os vazios pedagógicos e, conseqüentemente, possibilitar ao aluno atribuir um pouco mais de sentido às atividades que, de uma forma ou de outra, a escola o leva a realizar. Então, o aluno, também realiza um esforço calcado no processo metacognitivo, capaz de produzir sentido e permitir aprendizagens (LEAL, 2003; p. 266).

A leitura é a base de sustentação da aprendizagem. E quando utilizada na perspectiva da leitura literária sem as amarras que as instituições formativas insistem em colocar, tanto o professor quanto o aluno são capazes de mobilizar leitura outras para construir os saberes que lhe serão úteis dentro e fora do ambiente escolar.

Tentei até aqui contar como ocorreu a relação com a leitura na vida de três professoras, para compreender, a partir de suas experiências na infância, adolescência e tempo presente como os modos de interagir com a leitura literária influenciam e/ou orientam o trabalho com a literatura infantil.

As experiências em torno da leitura, narradas pelas professoras, foram vividas como algo único, portanto trazem a marca da individualidade sem perder, contudo, sua dimensão social. Não foi na busca de informações verificáveis que busquei escutar as três professoras, sujeitos deste estudo, mas sim tentei registrar o modo como elas olhavam para si mesmas como leitoras e visualizavam a própria experiência literária na memória.

Sendo assim, ao se falar da leitura não podemos desconsiderar os espaços sociais, as formas de apropriação da leitura, as interações com pessoas e outras formas culturais que contribuem na construção, mobilização e ressignificação de saberes dos quais dispõem os leitores, que no âmbito desta pesquisa são as professoras leitoras.

## 5 QUEM NÃO TEM UMA HISTÓRIA PRA CONTAR?

Salvador, 18 de outubro de 2007.

Caro leitor,

Tomo a liberdade de iniciar este capítulo endereçando-o esta carta pelo fato de reconhecê-lo como meu interlocutor e pela necessidade de assumir como pesquisadora, uma “atitude responsiva ativa” para socializar ou contar para você, por meio da escrita simples, próxima e democrática que a carta possibilita, as elaborações que realizei a partir deste trabalho que por ora escrevo.

Devo confessar que a postura anteriormente dita encontra-se respaldada em Bakhtin (1992, p.290), quando diz que “a compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa (...) toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte se torna o locutor”. Diante dos papéis assumidos para a realização deste estudo, ora ouvinte, ora interlocutora, ora locutora, ora pesquisadora, aprendiz e professora, busquei dar forma e acabamento ao material recolhido.

E foi diante desses papéis que a pesquisa “Saberes e Docência: (re)constituindo caminhos na (auto)formação de professores leitores”, desenvolvida no contexto do Mestrado em Educação da Universidade do Estado da Bahia-UNEB, me levou a refletir sobre como são longos, tortuosos, únicos e complexos os caminhos que levam à formação do leitor.

Não existem caminhos pré-estabelecidos, muito menos uma linearidade nas trajetórias percorridas por cada indivíduo. As práticas, usos, suportes, lugares, acessos e pessoas que contribuíram e contribuem nas histórias de leitura, ao mesmo tempo aproximam e distanciam cada experiência relatada.

Da escuta das narrativas de vida e práticas de leitura partilhadas pelas professoras, sujeitos deste estudo, penetrei em um mundo novo onde leituras e experiências de vida foram contadas e trocadas. De cada história tentei apreender e conhecer como as práticas sócio-culturais de leitura, representações, pessoas e lugares marcaram a sua relação com a leitura, para que assim eu pudesse falar *com* as professoras, e não *sobre* as professoras.

O referencial teórico-metodológico me deu o suporte para que eu pudesse ouvir, compartilhar das histórias de leituras das professoras, para que voltassem às suas reminiscências e me contassem suas experiências com a leitura. Tal perspectiva possibilitou a

cada professora se reconhecer como sujeito histórico, pois a rememoração da sua história possibilita, segundo Benjamin (1987), recuperar a capacidade de tornar suas experiências comunicáveis.

Para que você tenha uma noção exata devo dizer, leitor, que este trabalho buscou “resgatar a riqueza e a importância das recordações dos sujeitos desconhecidos da história oficial, devolvendo às pessoas que fizeram e fazem a história um lugar fundamental, mediado pelas suas próprias palavras” (Kramer e Souza, 1996; p. 21). A impossibilidade de deixar rastros que hoje vêm sendo superados pelos estudos, trazendo a perspectiva histórico-cultural, tende a reconhecer os professores como um sujeito de experiência, detentor de um saber que vai além daqueles aprendidos nos sistemas formais de ensino.

Trabalhar com o método autobiográfico, ou história de vida, tornou possível evidenciar que “o professor é uma pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor” (Nias, J. apud Nóvoa, 1992). No entanto, foi possível identificar nas falas das professoras contradições ao se referirem distintamente à pessoa e ao profissional, como se não houvesse qualquer relação entre estas duas dimensões. Esta separação entre o pessoal e o profissional tende a legitimar o professor como um ser prático, desprovido de sentimentos, objetivos, anseios e desejos. O que já se mostrou no decorrer deste trabalho como inconcebível.

No decorrer do processo de construção deste estudo me restava a esperança de fugir da incursão das minhas lembranças para narrar fatos e muito “ingenuamente” querer descrever gestos, fisionomias e sentimentos que vivenciei com a leitura em épocas remotas da minha vida. Mas parece que o “feitiço voltou-se contra o feiticeiro”, de forma que no desenvolvimento deste trabalho sobre as histórias de leitura não tive como fugir deste desafio. E as minhas primeiras elaborações neste sentido ocorreram após o meu nascimento:

“Nasci” aos 27 anos. Para ser mais precisa, numa sala de aula em meio a um texto de Bachelard<sup>27</sup>. Sua escrita e as memórias externadas da infância, por parte da turma, me fizeram (re)viver a minha “casa” interior, me (re)descobrir. Não foi fácil para mim. Tinha vontade de fugir para não fazer parte daquele momento, mas senti-me presa, coagida e desafiada. Não me lembro ao certo o que falei, mas daquela ocasião em diante senti que não poderia mais me esconder, ausentar-me de mim mesma.

Pois bem, das interlocuções, leituras e reflexões fui buscando o melhor caminho para a construção deste trabalho dissertativo. E das lembranças evocadas por cada professora fui

---

<sup>27</sup> BACHELARD, G. A casa do porão ao sótão – o sentido da cabana. In: \_\_\_\_\_. *A poética do espaço*. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

levada a rememorar momentos da minha infância e adolescência, às minhas experiências com os livros, leitores, contadores de histórias ou até mesmo a ausência deles.

A partir das histórias de leitura relatadas pelas professoras fui encontrando ressonância com fatos da minha história, com ecos de práticas que também estavam perdidas em tempos diversos da minha infância e adolescência. E como uma via de mão dupla, uma das professoras me confessou *“agradeço a oportunidade que me destes de repensar minha história de vida com a literatura e poder também deixar marcas singelas nessa tua jornada de conhecimento”* (Beatriz).

De práticas de leitura à leitura de práticas busquei penetrar na intimidade, tentar interpretar, rememorar as falas e a subjetividade que permearam e permeiam a minha memória e a das professoras. Foi tarefa complexa, pois enquanto sujeitos trazemos as peculiaridades, anseios, dúvidas, necessidades, aspectos singulares de uma história que é minha e é delas, mas que com certeza não seria o que é se não houvesse as contribuições do “outro” nesse processo.

Evocar o passado, tendo em vista a reconstituição das experiências com a leitura, exigiu da minha parte e por parte das professoras a reconciliação com os fatos, momentos, espaços e pessoas que estavam perdidos nas minhas/nossas lembranças de leitoras. Reconciliação com a nossa condição de sujeito que constrói sua própria história e que hoje reconhece que tem uma história para contar. E por fim, a reconciliação com o objeto de leitura mais citado nas narrativas - o livro. *“Senti saudade dos meus livros, amanhã vou procurá-los, pedir perdão e reconciliar nosso caso de amor”* (Beatriz).

De posse das entrevistas e das cartas reconstruí parte das experiências, vivências e representações da leitura de três professoras que fizeram o Curso de Pedagogia-Séries Iniciais na UEFS. No decorrer da análise dos dados compreendi que existem muitas vias possíveis para traçar uma história de leitura (CHARTIER, 1996). E, diante de histórias destas leitoras de carne e osso, me vi no desafio de esboçar por meio deste trabalho as nuances e as convergências de práticas, usos e formas de apropriação da leitura em histórias que se diferem por conta de fatores como possibilidades, interesses, condições, gostos e preferências.

A análise das histórias apontou para formas de leitura, preferências (histórias em quadrinhos, romances de autores consagrados, revistas, receitas), estratégias de aquisição dos impressos, formas de censura (sobretudo as fotonovelas) e práticas de leitura, individuais e coletivas, realizadas nos mais diversos espaços de sociabilidade. E o resultado revelou, ou melhor, constatou o que suspeitávamos, que estas professoras eram e são leitoras.

A imagem de não leitora surgia atrelada às leituras realizadas no espaço escolar. As lembranças das práticas escolares em torno da leitura, que se constituíam no ler para fazer prova, no ler para “passar”, se distanciavam de uma prática prazerosa que pudesse acrescentar algo às suas vidas. A representação social de não leitora manifestava-se devido a sua relação com a leitura no ambiente escolar.

Assim como essas professoras, recordo-me que na infância a escola, devido as suas práticas avaliativas, castradoras e enfadonhas me levavam a acreditar que eu não era leitora. Durante boa parte da minha infância e adolescência, a leitura foi para mim um sofrimento, uma vez que só lia para fazer provas. Nunca me reconheci como leitora, pois não tinha o hábito de ler livros e pela notas baixas que tirava em Português.

As narrativas recuperaram nas lembranças um tempo recheado de fantasia, imaginação e saudade; experiências de ouvir histórias na intimidade familiar e doméstica que Chartier (2002; p.92) define como “audição partilhada”. É o que retrata Luisa: *“As minhas primeiras experiências em ouvir histórias, em leituras na verdade, foram a partir da contação de histórias de meu pai”*.

A experiência da partilha oral concilia as nossas histórias, nos aproxima e nos leva a lidar com universo apreendido pelas palavras perdidas no tempo da memória. Nas minhas lembranças, a palavra, por meio da oralidade, foi o que constituiu a minha primeira experiência com a leitura de mundo. A oralidade predominava nas conversas e contação de fatos em casa, nos bate-papos no final da tarde na porta, nas brincadeiras nas ruas, nas histórias narradas e nas canções de roda aprendidas e cantadas. Enfim, as interações que se deram nessa fase e nesse espaço de partilha, a vida no interior, são marcas indeléveis de minha formação e das primeiras aproximações com a leitura.

Assim, tanto os textos impressos (histórias em quadrinhos, revistas de horóscopos, revistas de novelas, romances, receitas, textos científicos, cartas, diários, revistas de fotonovelas, jornal), quanto as leituras apreendidas pelas palavras (causos contados), que se perderam no tempo, mas marcaram as histórias compõem assim, os repertórios de leituras que fazem parte das histórias destas professoras leitoras.

O acesso ao repertório de leitura das professoras desvelou leituras que contribuíram efetivamente para com a minha condição de leitora: o fato que alguns dos meus irmãos e minha mãe liam os salmos da bíblia católica antes de irem ao trabalho e ao levantarem. Jornais eram raros, ocasionalmente meu pai comprava-os aos domingo, entretanto, havia muitos livros de literatura e didáticos, comprados ou herdados pelos meus irmãos para uso escolar, que ficavam posteriormente esquecidos em baús e armários. As revistas de moda



(Manequim), de artesanato, de festas e as receitas, fossem em cadernos ou revistas, se configuravam no objeto mais lido por minha mãe, irmãs e tia. A música também tinha o seu espaço garantido neste ambiente.

Das pistas dos repertórios trazidos da memória pude identificar as leituras que fizeram parte e porque não dizer fazem parte do imaginário feminino destas professoras. São as leituras de entretenimento, aquelas que marcaram a adolescência e que não foram desprezadas na fase adulta:

*Com a minha entrada na universidade continuei com as minhas antigas leituras e acrescentei as leituras que os professores chamam de leitura acadêmica. Mas eu não desprezei as leituras que eu gostava, as revistas de moda, horóscopo e os jornais. Do jornal eu mudei o gosto. Saí da parte policial para as novelas (Carol).*

Como narraram as professoras, os espaços de socialização de leitura confirmam as singularidades das experiências, a não linearidade dos caminhos percorridos. Em meios às queixas, a família e a escola destacam-se como espaços privilegiados de trocas e incentivos, no entanto, cada história traz o seu “vilão” e seu “mocinho”: *“A escola foi quem me iniciou no mundo na leitura. Na família não existia o hábito da leitura” (Beatriz).*

Nos vestígios da minha memória, os espaços da família e da escola se constituíram em facilitadores para a circulação e acesso a leitura, no entanto, o meu reconhecimento, amor e formação como leitora de livros adveio na minha adolescência, especificamente aos dezesseis anos. Não despertei para a importância da leitura no seio da família, nem na instituição escolar, mas em um ambiente religioso. Pela primeira vez tive a felicidade de conviver com uma comunidade de leitores. Era um espaço de interação, de partilha de leituras e histórias de vida. A partir daí, até as leituras desenvolvidas na escola passaram a ter mais sentido e significado. Lia por prazer, para descobrir outros universos, para conhecer e viver outras histórias. Passei a ler compulsivamente.

As lembranças das professoras privilegiam a adolescência como a fase em que foram quebradas as amarras das leituras impostas e controladas pela escola. A adolescência foi considerada uma fase de autonomia, uma fase de comprometer-se com a leitura livre e desenvolver o gosto pela leitura. *“Na adolescência fui começando a pegar o gosto pela leitura” (Carol).*

As maneiras, formas e modalidades de se relacionar com a leitura também foram retratadas nas histórias das professoras, revelando práticas extensivas e intensivas (leituras realizadas nos sistemas formais de ensino e na família) de leitura, práticas orais. Partilhas de impressos (compras e trocas de livros) também foram registradas. As partilhas nas histórias

foram restritas devido às condições socioeconômicas, entretanto, houve formas de burlar as dificuldades para ter o objeto cobiçado: *“Vou até te confessar que menti algumas vezes para meu pai dizendo que a professora tinha me mandado ler algum livro só pra ele comprar”* (Beatriz).

As pistas acerca dos processos de formação, enquanto leitora, na universidade e ensino normal superior revelaram que estes sistemas formais contribuíram para ampliar a visão de mundo, devido à quantidade de leitura estabelecida e realizada. Contudo, a ênfase nos depoimentos está sempre voltada para outras leituras, para as experiências vivenciadas no âmbito universitário que se entrelaçavam à vida pessoal e profissional. *“A universidade foi muito, muito importante. Acrescentou não só a minha vida pessoal, mas na minha vida profissional não sei como descrever. Foi uma outra visão, uma outra postura profissional”* (Luisa).

No ambiente universitário a partilha de textos e impressos nos leva à prática da leitura extensiva. Assim como essas professoras, também tive meu repertório cultural ampliado. Conheci novos autores, tive acesso a diversos suportes de leitura, a diversas visões de mundo. Em especial, uma professora de filosofia marcou a minha história de leitura na universidade, incentivando e despertando o gosto pelos mais diferentes campos da arte.

As práticas de leitura literária desenvolvidas no âmbito da universidade eram colocadas pelas professoras como práticas pontuais, mas significativas devido à experiência estética que as mesmas experimentavam. É preciso se ter claro que as práticas de leitura difundidas na universidade não têm a intenção de formar leitores, de fomentar o gosto pela leitura literária ou superar os limites da decodificação dos textos científicos. No âmbito acadêmico a literatura é marginalizada, não autorizada.

Fala-se muito na formação de leitores na escola, mas e a universidade? Tem dado conta de formar seus leitores? E aos profissionais que se destinam a atuar em sala de aula como formadores de leitores de literatura, lhes tem sido dado o contato, a interação e a experiência com a literatura?

A literatura, como preconiza Antônio Candido<sup>28</sup>, é um direito. As universidades têm pecado por omissão. E esta lacuna tem contribuído para uma formação “capenga”, pois não adianta levar somente ao conhecimento dos alunos as teorias pedagógicas e psicológicas. É necessário também que os professores leiam e discutam sobre a formação do leitor, a

---

<sup>28</sup> CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. *Vários escritos*. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

formação do gosto, teoria da recepção e do efeito, os pressupostos históricos, e o estatuto da literatura infantil. Não pretendo fazer apologias a estes temas, mas acredito que a formação do professor deve perpassar pela sua formação cultural.

De acordo com Kramer e Jobim (1996, p. 157):

como pode um professor que não gosta de ler tornar seus alunos leitores. (...) a leitura é um prazer e não se pode obrigar a um prazer. (...) Mais do que formar o hábito de ler, trata-se, então, de criar o gosto de ler. Ou seja, políticas de formação de professores precisam ser delineadas no interior de uma política cultural. No caso da leitura, isso significa que precisamos de uma política cultural que esteja caracterizada também como política de acesso à escrita, como política de formação de leitores.

Compreende-se assim, que muito mais do que formar o hábito a universidade deve proporcionar o gosto pela leitura. A formação do gosto só se dá em meio ao acesso a práticas, suportes e gêneros textuais os mais diversos, que ampliam o repertório de leitura e contribui para que os leitores se reconheçam e se constituam a partir do que lêem. É preciso que as Universidades busquem estratégias que possibilitem ler, no processo de dar sentido, de interagir com o texto.

Pensar a formação do professor na área específica da leitura, denota-se como condição indispensável para que o leitor reconheça que a leitura, principalmente a leitura literária, tem “o poder de velar, desvelar, de construir, de mostrar o que não sabemos sobre nós mesmos e de mostrar, por isso, o que temos e somos de mais terrível e de mais belo” (LEAL, 2003, p.268).

O repertório de leitura - proveniente da experiência da leitura literária nos mais diversos espaços sociais – e nossa capacidade de análise crítica - desencadeada pelos conhecimentos da teoria literária – embasarão as nossas escolhas, as nossas estratégias para trabalhar a leitura literária na escola.

Dos depoimentos narrados e escritos pelas professoras, sujeitos deste estudo, foi possível apreender que a literatura infantil nem sempre era referência nos seus relatos. Esta evidência me leva a crer na ausência de um repertório de leitura que abrange o campo da literatura infantil. No decorrer deste estudo por mais que tentasse verticalizar as questões que nortearam este trabalho não foi possível identificar diretamente como estes docentes lidam em sua prática docente com as “lacunas” curriculares no campo da literatura infantil.

No entanto, levanto suspeitas de que a superação das “lacunas” venha se dando a partir das referências de práticas, usos e leituras realizadas no decorrer da sua formação pessoal e profissional como também pela influência do mercado editorial nas escolas. Sendo assim,

diante do material coletado e da sistematização dos dados para responder as questões propostas tenho a sensação que a pesquisa terminou como havia começado – com perguntas. Apesar, de ter dado muitas respostas, ainda há dúvidas, questões que foram surgindo no processo. Hoje, estas questões se configuram como pistas para eu possa estabelecer novas conversas e quem sabe novos (per)cursos investigativos.

Ao eleger a leitura e a formação de professores como campos de análise, pude, por meio do método autobiográfico, ter acesso às reminiscências das histórias de leitura de três professoras egressas de um curso de formação continuada da UEFS para compreender como os modos de ler e interagir com o universo literário influencia a sua prática com a literatura infantil.

Da experiência da escuta, compreendi que o conhecimento só se dá na partilha, no contato com o outro, no caso desta pesquisa, com outras histórias, outros tempos, outras vivências. À luz das histórias de leitura e dos percursos vivenciados nesta pesquisa, compreendi que o que foi um dia contado de uma forma, pode vir a ser contado de outra. Tudo o que hoje acontece, terá no futuro várias versões narrativas (PESAVENTO, 2005).

E assim, vou me despedindo com a certeza que todos temos uma história para contar... E a “moral” das histórias é “que um tapete é feito de muitos fios que não posso me resignar a seguir um fio só: meu enredamento vem de que uma história é feita de muitas histórias. E nem todas posso contar”<sup>29</sup>.

Um grande abraço,

Priscila Cerqueira

---

<sup>29</sup> Lispector, Clarice. Os desastres de Sofia. In: A Legião Estrangeira. São Paulo: Ática, 1977.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. Diferença e desigualdade: preconceitos em leitura. In: MARINHO, Marildes (Org.) *Ler e navegar: Espaços e percursos da leitura*. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2001.

\_\_\_\_\_. Os números da cultura. In: RIBEIRO, Vera M. *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2003.

\_\_\_\_\_. Os livros e suas dificuldades. *Em Dia: leitura e crítica - boletim informativo da ALB*, Campinas, n.6, Mercado de Letras, jul. 1999. Disponível em: <[http://www.alb.com.br/pag\\_ensaios.asp](http://www.alb.com.br/pag_ensaios.asp)>. Acesso em 20 set. 2007.

AGUIAR, Vera Teixeira de Leitura literária e escola. In: EVANGELISTA, Aracy A. M. [et al.] *Escolarização da leitura literária*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

\_\_\_\_\_. Literatura e educação: diálogos. In: PAIVA, Aparecida. [et al.] *Literatura: saberes em movimento*. Belo Horizonte: CEALE; Autêntica, 2007.

ANDRÉ, Marli, LUDKE, Menga. *Pesquisa em Educação: abordagem qualitativa*. São Paulo: EPU, 1986.

\_\_\_\_\_. (Org.) *O papel da pesquisa na formação dos professores*. 1.ed. Campinas: Papirus, 2001.

ANDRADE, Ludmila Thomé de. *Professores – Leitores e sua formação: transformações discursivas de conhecimento e de saberes*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004.

AZEVEDO, Ricardo. Texto e imagem: diálogos e linguagens dentro do livro. In: SERRA, Elizabeth D'Angelo (Org.) *Trinta anos de literatura para crianças e jovens: algumas leituras*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARTHES, R. [et. al] *Análise estrutural da narrativa*. Petrópolis: Vozes, 1971.

BATISTA, Antonio A. G. Os professores são “não – leitores”? In: MARINHO, Marildes, SILVA, Ceris Salete Ribas (Org.) *Leituras do professor*. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.

\_\_\_\_\_. GALVÃO, Ana Maria Oliveira (Org.) *Leitura: práticas, impressos, letramentos*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

BAUER, Martins, W. GASKELL, George. *Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis – RJ: Vozes, 2002.

BELLI, Vânia. O livro comestível: a urgência de uma política social para a leitura escolar. In: PAULINO, Graça, COSSON, Rildo. (Org.) *Leitura literária: a mediação escolar*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e cultura*. Tradução: Paulo Sérgio Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas: V.1)

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e cultura*. Tradução: Paulo Sérgio Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1993. (Obras escolhidas: V.2)

BESNOSIK, Maria Helena R. *Encontros de leitura: uma experiência partilhada com professores de zona rural da Bahia*. São Paulo, 2002. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF. 2001. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em 20 de maio de 2007.

BURKE, Peter. Abertura: A nova história, seu passado seu futuro. In: BURKE, Peter (Org.) *A escrita da história*. 3ª reimpressão. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

CANDAU, Vera Maria. Formação Continuada de professores: tendências atuais. In: \_\_\_\_\_. (Org.) *Magistério: Construção cotidiana*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CATANI, Denice B, BUENO, Belmira O., SOUZA, Cynthia P. de. Práticas de formação e ofício docente. In: *A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração*. 4. ed. São Paulo: Escrituras Ed., 2003.

CORDEIRO, Verbena M R. Cenas de leituras. In: TURCHI, Maria Zaira, SILVA, Vera M. T. (Org.) *Leitor formado, leitor em formação: a leitura literária em questão*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, SP: ANEP, 2006a.

\_\_\_\_\_. De caso com a literatura. In: *I Encontro Nacional Sobre Literatura Infanto-Juvenil e Ensino*. Campina Grande: Bagagem, 2006b.

\_\_\_\_\_. CORDEIRO, V. Os bastidores da leitura: práticas e representações ou do lixo à biblioteca. In: SOUZA, E. *Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino*. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006c, p.301/318.

\_\_\_\_\_. *Itinerários de leitura: o processo recepcional de Memórias Póstumas de Brás Cubas*. Rio Grande do Sul, 2003. Tese (Doutorado) - Programa de Pós – Graduação em Letras, Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul, 2003.

\_\_\_\_\_. Itinerários de leitura. *Revista da FAEEBA*, Salvador, v. 13, nº 21, p. 95-102, jan./jun. 2004.

\_\_\_\_\_. SOUZA, E. C. Por entre escritas, diários e registros de formação. *Presente!* Revista de educação, v. 1, p. 44-49, 2007.

CHARTIER, Anne-Marie. Que leitores queremos formar com a literatura infanto-juvenil? In: PAIVA, Aparecida. [et al.] *Leituras Literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Tradução: Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, S. A., 1990.

\_\_\_\_\_. *Cultura Escrita, Literatura e Historia: conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Roseque, Daniel Goldin, Antonio Saborit*. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001a.

\_\_\_\_\_. Textos, impressões, leitura. In: HUNT, Lynn (Org.) *A nova história cultural*. São Paulo: M. Fontes, 1992.

\_\_\_\_\_. As práticas da escrita. In: ARIES, P., DUBY, G. (Org.) *História da vida privada da Renascença ao Século das Luzes*. 3ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

\_\_\_\_\_. (Org.) *Práticas da leitura*. Tradução: Cristiane Nascimento. 2.ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001b.

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

DE CERTEAU, Michael. *A invenção do cotidiano*. Tradução: Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DERMEVAL, Saviane. *A Nova Lei da Educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas, Autores Associados, 1997.

IORE, Ottaviano de. In: PRADO, J.; CONDINI, P. (Org.). **A formação do leitor: pontos de vistas**. Rio de Janeiro: Argus, 1999.

FISCHER, Beatriz T. Daudt. Cotidiano de pesquisadora: detalhes dos bastidores. *Estudos Leopoldenses*, São Leopoldo, v. 4, n. 1, p. 63-74, 2000.

FREITAS, Helena C. L. de. A formação dos profissionais da educação básica em nível superior: desafios para as Universidades e Faculdades/ Centros de Educação. In: BICUDO, Maria Aparecida V., SILVA, Celestino Alves da J. (Org.) *Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e continuada*. São Paulo: Editora UNESP, 1999. (V.2)

FREITAS, Helena C. L. de. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores. In: *Revista Educação & Sociedade*, ano XX, n. 68, Dezembro/99.

FREITAS, Maria Teresa de A. Conhecendo novas práticas de leitura e escrita. In: PAIVA, Aparecida. [et al.] *No fim do século: a diversidade*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GOUVEA, Maria Cristina S. de A criança e a linguagem: entre palavras e coisas. In: PAIVA, Aparecida. [et al.] *Literatura: saberes em movimento*. Belo Horizonte: CEALE; Autêntica, 2007.

GRAÇA, Paulino. [et. al.] *Tipos de textos, modos de leitura*. Belo Horizonte: Formato Editora, 2001.

GUIMARÃES, Daniela de Oliveira. [et. al.]. Vem, que no caminho eu te conto. In: KRAMER, Sonia, JOBIM e SOUZA, Solange (Org.). *Histórias de professores: Leitura, escrita e pesquisa em educação*. São Paulo: Ática, 1996.



GUIMARÃES, Valter Soares. *Formação de professores: Saberes, identidade e profissão*. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura*. Tradução: Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996. (V.1)

JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. São Paulo: Ática, 1994.

KEHL, Maria Rita. A criança e seus narradores (Prefácio). In: CORSO, Diana L.; CORSO, Mario. *Fadas no divã: psicanálise nas histórias infantis*. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

KRAMER, Sonia, JOBIM e SOUZA, Solange (Org.). *Histórias de professores: Leitura, escrita e pesquisa em educação*. São Paulo: Ática, 1996.

KRAMER, Sonia. Infância, Cultura e Educação. In: PAIVA, Aparecida, EVANGELISTA, Aracy, PAULINO, Graça, VERSIANI, Zélia. *No fim do século: a diversidade*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LACERDA, LÍlian de. *Álbum de leitura: memórias de vida, histórias de leitores*. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. Leitura e formação de professores. In: EVANGELISTA, Aracy A. M. [et al.] *Escolarização da leitura literária*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 2005.

\_\_\_\_\_. ZILBERMAN, Regina. *A Formação da Leitura no Brasil*. São Paulo: 1996.

\_\_\_\_\_. ZILBERMAN, Regina. *Literatura Infantil Brasileira: Histórias & Histórias*. 6.ed. São Paulo: Ática, 2002

LARROSA, Jorge. Literatura experiência e formação. In: COSTA, Marisa V. (Org.) *Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

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

LYONS, Marlyn. Os novos leitores no século XIX: mulheres, crianças, operários. In: CAVALHO, Guglielmo; CHARTIER, Roger. (Org.) *História da leitura no mundo Ocidental*. São Paulo: Ática, 1999. (V.2)

LLOSSA, Mario Vargas. *A verdade das mentiras*. Tradução: Cordelia Magalhães. São Paulo: Arx, 2004.

MEIRELES, Cecília. *Problemas da literatura infantil*. 3.ed. Rio de Janeiro: Fronteira, 1984.

MORAES, Ana Alcídia de. *A história de leitura em narrativas de professores: uma alternativa de formação*. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 2000.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Portugal, Porto Editora, 1992.

\_\_\_\_\_. Os professores e as histórias da sua vida. In: Nóvoa, A. (Org.). *Vidas de professores*. Portugal, Porto Editora, 2000.

\_\_\_\_\_. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.

\_\_\_\_\_. FINGER, M. (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

NUNES, Maria Fernanda R., PEREIRA, Rita Maria R. Buscando o mito nas malhas da razão: uma conversa sobre educação e teoria crítica. In: KRAMER, Sonia, JOBIM e SOUZA, Solange (Org.). *Histórias de professores: Leitura, escrita e pesquisa em educação*. São Paulo: Ática, 1996.

PAULINO, Graça, COSSON, Rildo. *Leitura Literária: a mediação escolar*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004.

\_\_\_\_\_. O mercado, o ensino e o tempo: o que se aprende com a literatura que se vende? In: PAIVA, Aparecida. [et al.] *Literatura: saberes em movimento*. Belo Horizonte: CEALE; Autêntica, 2007.

\_\_\_\_\_. *Saberes literários como saberes docentes*. In: *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte, v. 10, nº 59, pg. 55 – 61, set./out., 2004.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História & História Cultural* 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005

POSTIC, Marcel. *O imaginário na relação pedagógica*. Tradução: Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993.

RAMALHO, Betania Leite, NUÑEZ, Isauro B., GAUTHIER, Clermont. (Org.) *Formar o professor. Profissionalizar o ensino – perspectivas e desafios*. 2.ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

ROCKWELL, Elsie. La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. In: *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.27, n.1, p.11-26, jan./jun. 2001.

SANTOS, Caroline C. da S. dos, SOUZA, Renata Junqueira. A leitura da literatura infantil na escola. In: SOUZA, Renata Junqueira. (Org.) *Caminhos para a formação do leitor*. 1.ed. São Paulo: DCL, Difusão Cultural, 2004.

SCHÖN, Donald. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Tradução de: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SOARES, Magda. A escolarização da leitura infanto juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy A. M. [et al.] *Escolarização da leitura literária*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

\_\_\_\_\_. FAZENDA, Irani. Metodologias não convencionais em teses acadêmicas. In: *Bibliografia: Novos enfoques da pesquisa educacional*. Ivani Fazenda (Org.) 3º ed. São Paulo: Cortez, 1999.

SOUZA, Elizeu Clementino de. História de vida e prática docente: desenvolvimento pessoal e profissional. In: *Revista da FAEBA*. Salvador, n.16, p. 169/178, jul./dez., 2001

\_\_\_\_\_. Epistemologia da formação: políticas e sentidos de ser professor no século XXI. In: *Presente!* revista de educação CEAP. Salvador, CEAP, ANO 13, p. 19/24, mar/mai., 2005.

\_\_\_\_\_. *O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006.

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

\_\_\_\_\_. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Didática, Currículo e Saberes Escolares*. 2. ed. Rio de JANEIRO: DP&A, 2002.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. Departamento de Educação. Colegiado de Pedagogia – Séries Iniciais. *Projeto de Licenciatura em Pedagogia – Habilitação para Séries Iniciais*. Feira de Santana, 1998.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. Departamento de Educação. Colegiado de Pedagogia – Séries Iniciais. *Projeto de Licenciatura em Pedagogia – Habilitação para Séries Iniciais*. Feira de Santana, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Avanços e equívocos na profissionalização do magistério e a nova LDB. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

WALTY, Ivete Lara C. Literatura e escola: anti-lições. In: EVANGELISTA, Aracy A. M. [et al.] *Escolarização da leitura literária*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

YUNES, Eliana. Dados para uma história da leitura e da escrita. In: YUNES, Eliana (Org.) *Pensar a leitura: complexidade*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir (Org.) *Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP e A, 2003.

ZILBERMAN, Regina. Estatuto da Literatura Infantil. In: ZILBERMAN, Regina, MAGALHÃES, Ligia C. (Org.) *Literatura Infantil: autoritarismo e emancipação*. São Paulo: Ática, 1987.

\_\_\_\_\_. *Estética da Recepção e História da leitura*. São Paulo: Ática, 1989.







