



UNIVERSIDADE
DO BRASIL
UFRJ

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**MEMÓRIAS LEITORAS, NARRATIVAS REVELADORAS: A
FORMAÇÃO DO LEITOR QUE FORMA LEITORES**

ANA FLÁVIA TEIXEIRA VÉRAS

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Patrícia Corsino

Rio de Janeiro
Agosto – 2009

V476 Vérias, Ana Flávia Teixeira.

Memórias leitoras, narrativas reveladoras: a formação do leitor que forma leitores / Ana Flavia Teixeira Vérias. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010.

215f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, 2010.

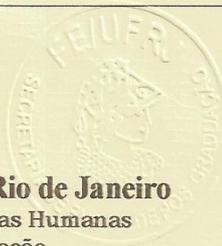
Orientadora: Patrícia Corsino.

1. Professores - Formação. 2. Professores – Livros e leituras. 3. Leitura. 4. Interesses na leitura. I. Corsino, Patrícia. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

CDD: 370.71

***D**edico esta conquista, de todo meu coração, à minha querida mãe, Gilda, uma mulher que durante toda sua vida esteve ao meu lado, acreditando em meus sonhos, sorrindo comigo, sofrendo comigo. A você, mãe querida, que sempre viu os meus estudos como caminho para minha libertação e emancipação. Por vezes, ela acreditou mais do que eu nesse momento. Agradeço-te, mãe, por tudo o que você representa em minha vida. Você é meu chão, meu céu, minha fortaleza. Amo-te!*

Aos meus amados filhos Pedro Victor e Fabiana, minha motivação para seguir em muitas lutas pela vida.



Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Dissertação **“Memórias Leitoras Narrativas Reveladoras. A formação do leitor que forma leitores.”**

Elaborada por: **Ana Flávia Teixeira Vêras**

Orientada pelo (a): **Prof. Dr.ª. Patrícia Corsino**

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 31 de agosto de 2009

Banca Examinadora:

Presidente:

Patrícia Corsino

Prof. Dr.ª. Patrícia Corsino

Ludmila Thomé de Andrade

Prof. Dr.ª. Ludmila Thomé de Andrade

Marlene Alves de Oliveira Carvalho

Prof. Dr.ª. Marlene Alves de Oliveira Carvalho

Agradecimentos

No decorrer dessa trajetória de pesquisa, de esforço contínuo por essa conquista, por diversas vezes pensei em chegar à construção dessa página, pois sei que se hoje esse momento existe, muito devo aos meus familiares, amigos e companheiros de luta, que diziam pra mim: *Você vai conseguir, Ana!*

Assim, *agradeço*:

A Deus, minha fonte inesgotável de força, em quem renovo minha fé e minha esperança. A Deus dou graças, porque sei que no decorrer deste caminho ele me tomou, por diversas vezes, em seu colo, permitindo que eu completasse essa jornada. Obrigada, Senhor, porque me sinto ricamente abençoada por Ti.

À minha mãe, por ser um exemplo de força, de coragem, de perseverança e amor. Mesmo quando precisei estar longe para estudar, ela se fazia presente para mim. Sua voz ressoava em meus ouvidos, nos conselhos e incentivos que me deu. Obrigada, mãe! Porque mesmo criando condições para que eu pudesse andar sozinha, você sempre esteve ao meu lado.

Aos meus filhos, pela paciência. Pelas horas roubadas e irrecuperáveis. Quando vocês perguntavam: *mamãe, falta muito para acabar seu trabalho?* E eu dizia que sim, via os olhinhos cheios d'água. Ai, que dor! Por vezes eu conseguia rir quando a Fabi perguntava: *Mamãe, quantas folhas a sua professora passou?* E eu dizia: *Muitas, minha filha!* E ela respondia de volta: *Nossa! Que malvada!* E, por fim, ambos esperaram por minha atenção. Perdão, meus filhos! Espero que vocês consigam tirar o melhor disso, a certeza de que estudar vale a pena.

À minha irmã, Rycia Luanda Teixeira Vêras, obrigada! Pois mesmo trabalhando muito e se dividindo entre o trabalho e a minha pequena Ana Luiza, deu-me condições para estudar, ajudando-me a cuidar de meus maiores tesouros.

Obrigada ao cunhado Caio, pela compreensão de muitas horas roubadas de seu sossego.

Minha amiga Danielle, por sua paciência e horas de escuta. Pelos muitos puxões de orelha. Por me incentivar. Pelos telefonemas, visitas, e-mails e encontros em que dizia que não permitiria que eu desistisse. Lembrando-me do meu compromisso comigo mesma e do compromisso social que assumi entrando no mestrado, lembrando-me da importância de dar o retorno aos meus alunos e aos meus companheiros de luta na escola pública. Obrigada, amiga!

Às meninas da Especialização em Literatura Infantojuvenil da Universidade Federal Fluminense, Liliane, Eloíse, Eveline, Tatiana, pela amizade dentro e fora da universidade. Pelas muitas horas de estudos e pelas reuniões e trabalhos, pelas parcerias em congressos, que muito contribuíram para a escrita dessa dissertação.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, pelas lições, por compartilhar de seus conhecimentos.

À professora Mônica Pereira dos Santos, que, num tempo difícil de minha vida acadêmica, acreditou em meu projeto de pesquisa, contribuindo para minha produção escrita.

À Patrícia Corsino, por compreender as limitações de uma *aluna-trabalhadora* e por valorizar minha produção, e aceitar orientar-me, incentivando-me a continuar minha jornada de pesquisa.

Às minhas professoras da Universidade Federal Fluminense, pelas contribuições teóricas, pelas discussões, por me iniciarem na militância pela leitura. Com carinho agradeço à minha fada madrinha Sônia Monnerat Barbosa e a Margareth Silva de Mattos, na certeza de que suas vozes e discussões sobre a leitura e a literatura infantojuvenil ressoam dentro de minha consciência. Obrigada pela base consistente que me deram.

Ao meu querido amigo José Luiz Vieira da Costa, por sua amizade e pelo apoio. Por me incentivar a entrar no mestrado. Por permitir que eu compartilhasse sua sala de aula, sua arte de narrar. Por me permitir aprender um pouco sobre a militância pelo direito à

educação pública de qualidade e me mostrar que, para subverter a realidade de exclusão que vivemos, é preciso transgredir, lutar e até “roubar” livros.

Por cada experiência compartilhada em sala de aula, agradeço aos alunos da turma 1201, esses sujeitos que me fazem acreditar que é preciso lutar para que a escola seja um lugar de leituras significativas.

À minha amiga Rosi Santos, obrigada! Por estar ao meu lado nos momentos mais difíceis. Por não deixar que eu desanimasse. Por suas sempre generosas palavras de elogios.

Aos meus companheiros de luta, professores e amigos: Lídice, Erli, Rosana, Angélica, Warley, Ney, Orlando, José Luiz, Danielle. Nossas discussões sobre educação foram fundamentais. Suas vozes estão presentes em minha consciência e aqui, nesse trabalho.

À amiga Fabiana Botelho, por oferecer-se para revisar meu texto, com carinho e paciência.

Com carinho, agradeço pela companhia incondicional de Pucca. Minha gatinha travessa. Em meu colo, acolhendo-se e aquecendo-me nas longas horas em que eu estive dissertando.

Ofereço minha gratidão especial à família Baptista de Leão, sobretudo a Geisa Nobre Baptista de Leão e a Marco Aurélio Teixeira Baptista de Leão, pelo apoio e compreensão. Obrigada pelo carinho, por terem me acolhido e dividido comigo esses momentos decisivos.

Agradeço ao tio Hélio Vanderlei Teixeira Batista de Leão, pela paciência em fazer e refazer meu Abstract.

E, por fim, quero agradecer a uma pessoa muito especial. Alguém que foi fundamental nesse momento de luta. Agradeço a Rafael Nobre Baptista de Leão. Você veio como um anjo e me sinto ricamente abençoada com a sua presença. Por tudo o que tem feito, pela paciência, zelo, pelas horas de escuta, pelos momentos roubados, por ficar ao meu lado

sempre, obrigada! Você tornou tudo mais fácil, fez meu mundo melhor. Por isso e por tudo mais que você representa para mim, quero que saiba que eu te amo demais!

A todos os meus amigos e aos meus inimigos também. Afinal, sem eles para assistir, nada disso teria graça!

Saber viver

*Não sei... Se a vida é curta ou longa demais pra nós,
Mas sei que nada do que vivemos
Tem sentido, se não tocamos o coração das pessoas.*

Muitas vezes basta ser.

Colo que acolhe,

Braço que envolve,

Palavra que conforta,

Silêncio que respeita,

Alegria que contagia,

Lágrima que corre,

Olhar que acaricia,

Desejo que sacia,

Amor que promove.

E isso não é coisa de outro mundo,

É o que dá sentido à vida.

É o que faz com que ela,

Não seja nem curta,

Nem longa demais,

Mas que seja intensa,

Verdadeira, pura... Enquanto durar.

Cora Coralina

RESUMO

VÉRAS, Ana Flávia Teixeira. *Memórias leitoras, narrativas reveladoras: a formação do leitor que forma leitores*. Rio de Janeiro, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2009.

A presente pesquisa teve como objetivo principal observar e analisar o processo de formação de leitores nos anos iniciais de escolarização e suas inter-relações com as experiências de leitura do professor alfabetizador. Partiu da premissa de que essas experiências de leitura do professor, formadas ao longo de sua trajetória de vida familiar, escolar, acadêmica e profissional, estão presentes em suas práticas pedagógicas com a leitura por meio de relações dialógicas que caracterizam as interações discursivas entre os sujeitos no cotidiano da sala de aula. Este estudo está inserido no bojo das pesquisas de perspectiva histórico-dialética (crítica), que investigam a natureza das relações entre os sujeitos entendidos como seres histórico-sociais enraizados numa coletividade e que circunscrevem os estudos da linguagem como lugar de produção de conhecimento, em que os discursos expressam saberes e são constructos sociais carregados de sentidos, produzidos em contextos histórico-sociais específicos. Os referenciais teóricos adotados compreendem o campo da leitura e da literatura (Silva, Soares, Lajolo, Zilberman, Kramer, entre outros) e da filosofia da linguagem (Benjamin, Bakhtin). O estudo procurou observar e interpretar como o professor é leitor e os reflexos de suas experiências leitoras em sala de aula, buscando reconhecer as concepções de leitura que emergem de sua prática docente. Para tanto, foram analisadas as *memórias de leitura* e as narrativas de um professor que atua nas séries iniciais do Ensino Fundamental e observadas suas práticas de formação de leitores numa turma de 2º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública municipal situada na Zona Central da cidade do Rio de Janeiro. Foram utilizados como procedimentos metodológicos: observação participante, entrevistas semiestruturadas, rodas de conversas e análise de produções escritas das crianças. A partir das análises interpretativas dos eventos selecionados, foi possível concluir que o professor é *atravessado* por experiências de leitura que se constituíram no contato com diferentes sujeitos e em distintos espaços e tempos de sua trajetória de vida e formação, e que estas memórias e concepções de leitura estão presentes em sua prática de formação de

leitores. Além disso, foi possível perceber que as experiências do professor com a leitura são ressignificadas tanto por ele quanto por seus alunos, interferindo na construção de novos sentidos bem como nos diferentes perfis de leitores que se conformam nas séries iniciais.

Palavras-chave: LEITURA, FORMAÇÃO DE LEITORES, PROFESSORES LEITORES, MEMÓRIAS DE LEITURA, NARRATIVAS, PRÁTICAS DE LEITURA, INSERÇÃO SOCIAL, DIALOGIA E POLIFONIA.

ABSTRACT

VERAS, Ana Flavia Teixeira. *Reading memories, revealing reports: the building up of a reader that builds up readers*. Rio de Janeiro, 2009 Essay (Master's Degree in Education) – FE, UFRJ, 2009.

This research has looked into what extent the procedures to forming readers in the first grades may be affected by the reading experiences that the teacher has had along his own history of life and education. It has been aimed to understanding and observing how the kind of reader the teacher is has to do with his teaching practices while teaching reading, and building readers. It was based upon the premise that the reading experience the teacher has had all his life long, amid family, at school, during his professional formation are part of his reading teaching didactics in terms of dialogical relations that distinguish the discursive interactions among people. This essay is inserted amongst those researches that claim for a (critical) historic-dialectical perspective, that search over the nature of relationship between persons, taken as social-historic human beings inserted collectively, and that encompass language studies as basis for production of knowledge. The theoretical references that have been adopted comprise the fields of reading and of literature (Silva, Soares, Lajolo, Zilberman, Kramer), and of language philosophy (Benjamin, Bakhtin). Has the investigation tried to figure how the teacher is as a reader? What readings does he share with his students in classroom? What kind of reading concepts rise out from his teaching practice? What experiences did he get from reading in the course of his life and formation? On account of that, the teacher's reading memories, his reports, and his reading teaching practice have been analyzed. The procedure that has been adopted for the research was the quality approach. There has been used as tools for data collection: participative observation, semi-structured interviews, talk out circle, and written work analysis.

Key-Words: READING, READER'S FORMATION, TEACHERS WHO READ, READING MEMORY, NARRATIVES (or REPORTS), READING PRACTICES, SOCIAL INCLUSION, DIALOGUE AND POLYPHONY.

LISTA DE SIGLAS

FE – Faculdade de Educação

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola

UFF – Universidade Federal Fluminense

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

LISTA DE QUADROS:

QUADRO 1 – Trecho com as memórias de leitura de Ana Maria Machado

QUADRO 2 – Trechos das memórias de leitura do professor pesquisado

QUADRO 3 – Transcrição das atividades das crianças

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: Primeiras palavras	17
CAPÍTULO I - A interlocução entre referenciais teórico-metodológicos	26
1.1 Memórias leitoras, narrativas reveladoras: a formação do leitor que forma leitores	34
1.2 O papel do narrador sob o ponto de vista de Benjamin e o lugar da narrativa na prática de pesquisa	38
1.3 As vozes que ressoam da narrativa: a polifonia do homem nas relações dialógicas	44
CAPÍTULO II – Leitura: um processo histórico, uma prática sociocultural	55
2.1 Ler para quê? A leitura: uma prática social	67
2.2 A leitura literária: a magia da palavra	72
2.3 Era uma vez: a leitura e a escola	75
CAPÍTULO III - Os sujeitos da Pesquisa	83
3.1 A pesquisadora	84
3.2 O professor	88
3.2.1 O professor e o leitor: identidade em formação	90
3.3 A percepção da criança na produção cultural	93
3.3.1 As crianças da Escola do Imperador	96
3.4 A escola e o seu papel de espaço-agente de formação de leitores	98
3.4.1 A escola pesquisada	99
CAPÍTULO IV – Leituras, Narrativas, Memórias e Formação: o resgate das experiências leitoras do professor alfabetizador	103
4.1 Memória e narração: o resgate do vivido	109
4.2 As memórias das primeiras experiências com a leitura: a infância, a família, os primeiros mediadores	115
4.3 Memórias das experiências de leitura no espaço escolar: a educação infantil e a alfabetização	120
4.4 Memórias leitoras: lembranças de professores leitores	126

4.5	Memórias de leitura da formação profissional: a importância dos mediadores de leitura	130	
4.6	Memórias dos espaços: a presença da biblioteca nas narrativas reveladoras.....	135	
4.7	Memórias de leitura: sentidos sobre o ato de ler	137	
4.8	Memórias dos espaços escolares de formação de alunos leitores	138	
4.9	Memórias da exclusão de espaços de formação de leitores	146	
4.9.1	Memórias da resistência: a criação de espaços de leitura e a luta pela subversão da exclusão da criança ao mundo da leitura	153	
4.10	Memórias de um narrador: do clássico contador de histórias <i>As mil e uma noites</i> em sala de aula	154	
4.11	As memórias de uma prática de leitura transformadora	156	
CAPÍTULO V – Práticas de leitura na escola: as formas de ser leitor e o papel do professor na formação de leitores			158
5.1	As experiências de leitura no contexto da prática escolar: os espaços de leitura, os mediadores, o acesso ao livro	164	
5.2	A mediação do professor leitor: <i>Os saltimbancos</i> e o diálogo com outras linguagens	172	
5.3	O diálogo com os espaços de leitura na escola: a escola como descaminhos na formação do leitor	176	
5.4	Prática de formação de leitores e escritores: Um professor de planejamento criativo	181	
CONSIDERAÇÕES FINAIS: Ainda sem concluir		186	
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....		203	
ANEXOS		209	
Roteiro Entrevista com o professor		210	
Roteiro Entrevista com as crianças		214	

INTRODUÇÃO: PRIMEIRAS PALAVRAS

Será igualmente inesquecível para o ouvinte. Uma experiência marcante que o tempo não conseguirá destruir. Ouvir contar e sentir que aquela leitura é um presente, uma iniciação a algo precioso, um ato de amor.

(Ana Maria Machado. Como e por que ler os clássicos universais desde cedo.)

A leitura é um dos temas caros à reflexão no campo da educação. Esse foi desde muito cedo meu interesse de pesquisa e motivo de preocupação no que diz respeito à minha trajetória profissional. Minha escolarização se deu completamente, e ainda se dá agora no mestrado, na rede pública de ensino. Não me lembro, nem mesmo no jardim de infância, de ter estudado em outro espaço que não fosse o de uma sala de aula de uma escola pública. Foi nela que descobri rumos profissionais, alimentando sonhos, como o de ser professora, e encontrei base para partir em busca de minhas escolhas. Aos 14 anos, decidi trilhar o caminho da formação no magistério e ingressei no curso de formação de professores, numa escola pública situada na cidade de Niterói, região metropolitana do Rio de Janeiro. Era um mundo novo, para uma menina que antes morava no interior. Lá, na escola de formação de professores, em minhas vivências com a Literatura Brasileira, apaixonei-me pelos clássicos da literatura romântica, realista, modernista. Foi amor à primeira vista, entre mim e José de Alencar. Não podia mais deixar de ler. Ao mesmo tempo, me dei conta da escassez da presença da literatura na minha formação escolar anterior, no primário e nas minhas vivências anteriores à escola, com a família. Resolvi que faria o curso superior de Letras. Em nenhum momento senti-me tolhida em meus sonhos de menina. O que era naquele tempo, em 1996, quando prestei o vestibular, a disputa por uma vaga na universidade pública? No entanto, talvez os meus 17 anos não permitissem alguma preocupação. Era apenas um desafio como outro qualquer, que a boa experiência que tive com a leitura me conduziu a travar. Hoje, penso que o encantamento que tenho pela leitura foi fruto da mediação de minha ex-professora de literatura infantojuvenil e literatura brasileira, Rita, no decorrer do curso de formação de professores. O fato de minhas experiências com o texto literário terem sofrido um atraso por conta da falta de acesso ao livro não me impediu de *aprender a gostar de leitura* literária. Apesar disso, a leitura literária, mais

do que despertar em mim entusiasmo, prazer, desejo, possibilitou-me escolher meu lugar de atuação naquele contexto histórico, uma leitora, futura professora, universitária.

Mas como se aprende a gostar de ler? É possível ensinar a gostar de ler? Acredito que minhas experiências escolares de leitura na escola pública foram fundamentais. Essa indagação constitui um dos porquês da escolha desse espaço de educação formal como campo para investigação na presente pesquisa. A escola é o principal espaço de perpetuação da cultura da leitura (SOARES, 2006), ou seja, conjunto de práticas que suscitam, encaminham e formam leitores. É na escola que uma boa parte das crianças e jovens brasileiros entram, ou deveriam entrar, em contato com o livro, mormente o livro infantil. A escola constitui espaço privilegiado de acesso à leitura de livros e de textos em diversidade, através de espaços como a biblioteca escolar, a sala de leitura ou a sala de aula (LAJOLO & ZILBERMAN, 1996).

Ainda no tocante à escola pública, considerando-a como espaço para a difusão da leitura, principalmente para as classes populares, como acontece essa distribuição dos saberes específicos das experiências com a leitura? Como se dá o contato com o livro de literatura infantil? No Brasil, o livro ainda é um produto cultural muito caro e não é possível formar leitores literários sem livros. Não é a escola pública um meio de garantir que esse acesso aconteça? Já não nos basta afirmar que ler é importante, é preciso criar condições para que a leitura aconteça. Já não dá conta formar leitores a partir apenas de frases de efeito, tais como *a leitura é fonte de prazer e conhecimento, é preciso criar o hábito da leitura*, como se apenas reconhecer a importância da leitura na sociedade fosse suficiente para tal. Por minha experiência como professora, nas escolas públicas da rede municipal de ensino, percebo que na prática essas frases se esvaziam de sentido, diante da falta de investimento na leitura e da desestruturação da escola para tanto.

Nas minhas vivências na educação, tive oportunidade de atuar na rede particular, pouco mais de um ano, na condição de professora de educação infantil, e posteriormente na rede pública municipal do Rio de Janeiro, onde trabalho atualmente. Assim, observei as diferenças de condições de acesso à leitura de uma escola da rede particular e de uma da rede pública. Para os alunos da rede particular, a leitura era oferecida como lazer, distração, nas horas de descanso. Havia uma professora de sala de leitura, cuja responsabilidade era trabalhar junto aos alunos atividades que envolviam a leitura. As crianças brincavam com os livros, muitas já conheciam as histórias porque eram

contadas em casa, algumas traziam seus livros para a escola. Na escola particular, percebi que o acervo estava organizado e à disposição dos alunos, mas havia um investimento reduzido na leitura, poucos livros comprados. A maior parte dos livros era de paradidáticos, trazidos pelos próprios alunos a pedido da escola no material escolar. Um único livro era lido por todos.

Na escola pública, uma das primeiras em que trabalhei, percebi que a sala de leitura e a biblioteca estavam desativadas, embora conservassem um rico acervo de leitura literária. Tempos depois, quando chegou à escola uma professora para atuar na sala de leitura, ela, com frequência, interrompia seu projeto de leitura por tempo indeterminado para suprir a ausência de professores na escola. Mesmo assim, em meio a condições adversas de acesso à leitura, a escola recebia regularmente do governo federal verbas para a compra de livros. A aquisição desses livros ocorria em eventos como Bienal e Salão do Livro ou diretamente, quando a escola recebia novos livros do governo federal. Medida salutar, essa, pois a escassez de livros e a falta de condições financeiras para sua aquisição pelos pais dos alunos da escola pública fazem com que esta escola seja um espaço de encontro das crianças com leituras de qualidade, um espaço essencial de incentivo à leitura, onde os alunos terão oportunidade de obter uma formação leitora mais ampla e rica. E como isso acontece?

Nesse contexto de entraves na formação de leitores, várias problemáticas se assentam. No entanto, se destaca, com recorrência, entre tantas falhas na formação de leitores na escola, a atuação do professor. Em meio à diversidade funcional e estrutural da escola pública, pesquisas revelam uma preocupação com o preparo do professor para formar leitores, tal como veremos posteriormente em algumas pesquisas. Quando se fala na iniciação do leitor à leitura literária, fala-se sempre na dificuldade encontrada nessa formação. Sobretudo na leitura que ocorre na sala de aula, pelas mãos do professor que se divide entre tantas outras atribuições. O professor, por seu papel fundamental na formação de leitores, é também centro das discussões que se travam nos descaminhos dessa formação.

As questões apontadas até aqui, o cruzamento entre minha prática como professora em escolas públicas municipais na cidade do Rio de Janeiro e igualmente as discussões teóricas das quais participei ao longo de minha formação acadêmica, no curso de graduação em Letras e pós-graduação em Literatura Infantojuvenil pela

Universidade Federal Fluminense, contribuíram para a escolha e definição do meu problema de pesquisa.

Como já referido, cursei a faculdade de letras pela Universidade Federal Fluminense e no decorrer do curso, no momento de partir para estudo sobre prática de ensino, pensei que seria interessante observar a prática de formação de professores de uma escola normal. Logo, algumas questões surgiram e foram crescendo ao longo de meus estudos e da minha própria prática de formação de leitores, como professora desde 2001, quando ingressei na rede pública de ensino. Recordo-me de que na ocasião do estágio de prática de ensino, na graduação em Língua Portuguesa e Literatura, escolhi a pesquisa-ação como fonte de pesquisa e observação. Levava atividades que envolviam a leitura e a escrita, para em seguida promover discussões sobre a leitura, além de textos teóricos e coleta de dados por meio de questionários. O objetivo era compreender como as futuras professoras entendiam a leitura e que tipo de formação recebiam no decorrer do curso. Os resultados obtidos foram inquietantes. As professoras se queixavam de que não havia uma aula específica que se preocupasse com a formação delas para a prática. As alunas do curso pedagógico ainda descreviam as aulas de literatura como cansativas, pois os professores faziam-nas estudar datas e escolas literárias. Relatavam, ainda, que não tinham acesso a livros literários nas aulas, restritas ao contato com textos fragmentados nos livros didáticos de língua e literatura ou em folhas soltas. Era possível perceber uma angústia muito grande por parte das normalistas, expressa, sobretudo, por meio da pergunta: *como ensinaremos a ler livros?* A preocupação não era com a alfabetização, mas com uma leitura voltada para os textos literários. Uma leitura da literatura infantojuvenil. À medida que eu oferecia atividades de leitura para, em seguida, proceder a observação, sentia uma ansiedade das futuras professoras em registrar aqueles momentos, com a alegação de que eram boas atividades de leitura e que poderiam ser aplicadas em sala de aula depois, como se precisassem de uma receita para ensinar *a ler*, como se a cada oficina aprendessem uma receita nova. *Como ensinaremos a ler?* Como, mais recortadamente, ensinaremos a ler livros e formaremos *o gosto* pela leitura? Como ensinar *o desejo* pela leitura se nós, *futuras professoras*, não sentimos *prazer no ato de ler*, no dia a dia de nossa formação nas atividades que envolvem a leitura? A inquietação das futuras professoras de crianças das séries iniciais me causou grande consternação. Eu começava a alimentar naquele momento meus primeiros pontos de interesse dentro da complexidade subjacente às discussões acerca

das práticas de formação de leitores. Crescia a necessidade de entender melhor a importância da leitura para o meio social e para a formação dos sujeitos sociais e historicamente situados. Como formar leitores? Seria essa a questão central? Afinal, era essa também minha tarefa e minha responsabilidade, não só na condição de professora das séries iniciais, minha primeira formação, em nível médio, mas também como professora de língua portuguesa, em nível superior.

Por conseguinte, escolhi trilhar um caminho, dentro de minha formação profissional e acadêmica, que eu julgava imprescindível na compreensão de minhas responsabilidades, que me permitisse estar à vontade para discutir com profundidade teórica essa temática que, a meu ver, se oferecia em grau de prioridade dentro de minha atribuição como professora. Assim, ingressei no curso de pós-graduação em literatura infantojuvenil, pela Universidade Federal Fluminense. O contato com as várias disciplinas do campo da leitura, entre elas Formação de Leitores, Crítica Textual, Literatura Infantojuvenil em Língua Portuguesa e demais estudos empreendidos ao longo de meus estudos, e as lições de leitura das mestras e especialistas da Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal Fluminense foram lições de uma militância pela leitura da literatura infantojuvenil, em seu valor de patrimônio histórico e cultural para a formação do sujeito.

A partir de então, a formação de leitores tornou-se fundamental no patamar de minhas preocupações como professora e não poderia passar despercebida ao meu olhar crítico. Quais as problemáticas que estariam no entorno de uma prática que, a princípio, tem seu valor reconhecido no meio social? Por que é tão difícil formar leitores, se sabemos a função social da leitura? E que tipo de leitores é difícil formar? Quais são as dificuldades encontradas nas práticas de formação de leitores e quais as razões das mesmas? *Como nós, professores, desde as séries iniciais, até a vida acadêmica desses sujeitos em formação, contribuímos para formar leitores?*

Foi preciso ir ao longe, mais do que a mera curiosidade, fitar com outros olhos a leitura. Para além de analisar, dialogar com os saberes e fazeres dessa prática. Saberes e fazeres de alunos e professores, leitores em potencial, e perfazer a leitura desses saberes em transição, com a certeza de que no decorrer de minha pesquisa encontrei uma entre tantas leituras possíveis sobre esse tema. A leitura entendida aqui como fonte de conhecimento e de prazer que “não esgota seu poder de sedução nos estreitos círculos da escola” (LAJOLO, 2005:7).

Perseguindo o propósito de contribuir para mudanças qualitativas no processo de formação de leitores, tanto de professores quanto de alunos, e de estabelecer uma interlocução com pesquisas da área, procurei saber como um professor, ao assumir a condição de leitor, se relacionava com a leitura no cotidiano da sala de aula: se lê por fruição, se lê diariamente, se lê para seus alunos, que tipos de leituras circulam com maior frequência em suas aulas, como demonstra para seus alunos as suas práticas de leitura e suas formas de se relacionar com a leitura. Busquei compreender em que proporção ser um professor leitor é consequência de experiências bem-sucedidas com a leitura, no decorrer de uma trajetória histórico-social desse sujeito com a leitura, de que maneira esse fator interfere na prática docente, no ensino da leitura e na formação de sujeitos leitores.

Essa investigação justifica-se na medida em que percebe, por meio das pesquisas da área (SILVA, ZILBERMAN, LAJOLO, SANTOS & SOUZA, VERDINI, SOARES, e outros), a relevância e a singularidade do papel do professor enquanto sujeito agenciador de práticas de formação de leitores; e ainda pelo fato de que busca contribuir com algumas propostas, ainda que provisórias, para mudanças qualitativas no processo de formação de professores e leitores.

Partindo dessa perspectiva histórico-discursiva, levantei algumas questões que apresento a seguir, as quais orientaram minhas observações, análises e estudos:

✓ Como as experiências de leitura que o professor teve ao longo da vida, no decorrer de sua trajetória de formação escolar e docente, atravessam e dialogam, na perspectiva bakhtiniana, com sua prática de formação de leitores? O que as narrativas de suas memórias leitoras e de suas práticas podem dizer sobre as experiências com a leitura do professor e a relação delas com os contextos sociais mais amplos?

✓ Que leituras o professor leitor compartilha com seus alunos em sala de aula? Que concepções de leitura emergem de sua prática docente?

✓ Que leitores estão sendo formados a partir das interações entre o professor (seu modo de *ser leitor*, suas *consciências imiscíveis e plenivalentes* das quais ressoam *as vozes de sua formação leitora e de seu saber docente*) e seus alunos, sujeitos igualmente enraizados num contexto histórico-social e cultural, nas práticas de leitura que se dão nos espaços escolares destinados à promoção da leitura?

✓ Como as experiências de leitura promovidas pelo professor repercutem na formação do leitor-cidadão e sua inserção num meio social marcado pela força da cultura escrita?

✓ Em que condições o professor agencia as práticas leitoras? Que diálogos se estabelecem entre os espaços de leitura na escola e a formação leitora de professores e alunos? O quanto esses espaços (não) favorecem a prática de formação de leitores? Quais os descaminhos encontrados pelo professor em sua prática de formação de leitores? Como ele lida com os entraves encontrados em sua formação leitora docente para a leitura?

✓ De que forma a leitura literária promove a emancipação do leitor? Como contribui para a formação de um leitor crítico? Qual o papel do professor no letramento literário das crianças?

A partir destas questões, lancei meu olhar sobre as práticas de formação de leitores promovidas por um professor numa turma do período intermediário do 1º Ciclo de Formação, de uma escola da Rede Municipal do Ensino da cidade do Rio de Janeiro, situada em São Cristovão.

Este estudo teve como **objetivo principal** *observar o processo de formação de leitores nos anos iniciais e suas inter-relações com as experiências de leitura que o professor alfabetizador teve ao longo de sua trajetória de vida e formação.*

Para alcançar esse objetivo delimitei alguns **objetivos específicos**:

✓ Analisar as memórias de leitura do professor com vistas a identificar suas experiências com a leitura no decorrer de sua trajetória leitora e docente.

✓ Identificar as possíveis inter-relações dialógicas entre as práticas de formação de leitores, propiciadas pelo professor em sala de aula, e suas experiências de leitura.

✓ Identificar que leitores estão sendo formados nas interações entre o professor e suas formas de ser leitor, bem como as mediações de leitura que ele promove.

✓ Observar como o ensino de leitura literária, ministrado nas condições adversas do espaço de uma escola pública municipal, repercute na formação do leitor-criança, formando concepções sobre a leitura e seu papel na vida em sociedade.

✓ Analisar e compreender o quanto a formação leitora é capaz de promover a inclusão dos sujeitos-leitores na sociedade, tendo em vista a promoção da leitura enquanto prática social e como um dos caminhos possíveis de encontro com a cultura, com o conhecimento e com a democracia, observando as contribuições da leitura literária para a promoção da emancipação do sujeito.

A partir dessas questões, procurei investigar as memórias leitoras de um professor – cujo trabalho com a literatura junto às crianças se destacava na escola – a partir de suas narrativas produzidas em entrevistas semiestruturadas e da análise de suas memórias leitoras, para compreender como a formação do leitor que forma leitores influencia a prática de formação de crianças leitoras. Vasculhei as reminiscências de memórias do professor em busca de relações entre passado e presente de sua formação leitora. Segundo Kramer (2002), rever o passado permite colocar o presente numa situação crítica e ao mesmo tempo mudar o futuro. Aposto, pois, no poder da narrativa e da rememoração como forma de repensar as experiências do passado, confirmando escolhas, revendo conceitos, refazendo caminhos. A narrativa foi utilizada como caminho metodológico e foi produzida não só por meio das entrevistas, como também pela coleta das memórias de leitura registradas pelo próprio professor.

Ainda utilizei como estratégia metodológica observação participante. As observações de campo aconteceram no período compreendido entre os meses de junho e dezembro de 2008. No decorrer da pesquisa de campo, realizei ainda duas rodas de leitura com as crianças com o objetivo de procurar compreender a relação que estabeleceram com o ato de ler a partir das experiências compartilhadas com o professor no decorrer do ano letivo de 2008.

Ressalto que me interessei por observar uma turma de crianças em fase intermediária do Ciclo de Formação, por saber que ainda nessa fase estão em processo de aprendizagem de leitura e escrita e por ter constatado, por meio de minha entrada na escola observada, que o professor regente da turma realizava um trabalho com a leitura literária expressivo. Inicialmente, percebi que o trabalho estava dentro do perfil leitor que eu buscava analisar, um leitor literário e professor das séries iniciais, cuja prática de ensino conjugava a formação de um leitor literário com o processo de alfabetização e letramento. Os fatos observados foram analisados e interpretados segundo a perspectiva

histórico-social, onde são valorizadas as interações entre os sujeitos e o papel do homem enquanto sujeito social enraizado numa coletividade (KRAMER, 1999). Os referenciais teórico-metodológicos, os sujeitos da pesquisa, a escola observada e os demais aspectos desta investigação serão mais bem explicitados num capítulo específico.

Esta dissertação teve no capítulo I as bases teóricas e metodológicas que fundamentaram os meandros da minha pesquisa. No capítulo II, discorro sobre a importância da leitura e o papel da escola e do professor na formação de leitores, introduzindo as contribuições teóricas do campo da leitura e da literatura. No capítulo III, apresento os sujeitos da pesquisa, apresentando também o lócus desta. O capítulo IV traz as análises das narrativas e das memórias de leitura do professor. No capítulo V, apresento as observações e as interpretações das práticas de formação de leitores do professor, com ênfase para as inter-relações que se estabelecem entre as memórias leitoras do professor e as suas práticas de ensino da leitura. Por fim, trago na seção *Ainda sem concluir* as considerações finais do presente estudo, apontando as contribuições e os desafios da pesquisa.

CAPÍTULO I

INTERLOCUÇÕES ENTRE REFERENCIAIS TEÓRICO- METODOLÓGICOS

Os homens e as mulheres trabalham, quer dizer, atuam e pensam. Trabalham porque fazem muito mais do que o cavalo que puxa o arado a serviço do homem. Trabalham porque se tornaram capazes de prever, de programar, de dar finalidades ao próprio trabalho. No trabalho, o ser humano usa o corpo inteiro. Usa as suas mãos e a sua capacidade de pensar. O corpo humano é um corpo consciente. Por isso, está errado separar o que chama trabalho manual do que se chama trabalho intelectual. Os trabalhadores das fábricas e os trabalhadores das roças são intelectuais também. Só nas sociedades em que menospreza o maior uso das mãos em atividades práticas, colher cacau ou imprimir jornal são práticas consideradas inferiores.

Na sociedade que estamos criando, não separamos a atividade manual da intelectual. Por isso, as nossas escolas serão escolas do trabalho. Os nossos filhos e nossas filhas aprenderão, desde cedo, trabalhando. Vai chegar um dia em que, em São Tomé e Príncipe, ninguém trabalhará para estudar nem ninguém estudará para trabalhar, porque todos estudarão ao trabalhar.

(Paulo Freire. A importância do ato de ler)

Neste capítulo apresento as bases teóricas e metodológicas que fundamentaram os meandros da pesquisa. A presente investigação, cujo objetivo principal foi o de *observar o processo de formação de leitores nos anos iniciais e suas inter-relações com as experiências de leitura que o professor alfabetizador teve ao longo de sua trajetória de vida e formação*, está inscrita no bojo das pesquisas que adotam a perspectiva teórica histórico-dialética (crítica) e que investigam as relações discursivas (dialógicas e polifônicas) empreendidas entre os sujeitos historicamente situados.

Fazer pesquisa é uma prática histórico-social porque encerra uma relação entre os sujeitos, pesquisador e pesquisados, em espaço e tempo específicos. Nesse sentido, encaro a pesquisa como uma prática social e como tal uma prática discursiva, ou seja, uma atividade por meio da qual damos sentido a determinado estado de coisas.

DAR SENTIDO AO MUNDO, [...] é uma prática social que faz parte de nossa condição humana. Desenvolvemos essa atividade nas relações que compõem o nosso cotidiano, o qual, por sua vez, é atravessado por práticas discursivas construídas a partir de uma multiplicidade de vozes. As ideias com as quais convivemos, as categorias que usamos para expressá-las e os conceitos que buscamos formalizar são constituintes de domínios diversos (da religião, da arte, da filosofia, da ciência), de grupos que nos são mais próximos (família, escola, comunidade, meio profissional etc.) e da mídia em geral (SPINK & MENEGON: 2000:63).

No entanto, diferente de pensar que atribuir sentido é algo que apenas se aplica aos fazeres do cotidiano e que diz respeito apenas ao senso comum, a prática discursiva de que resulta a atividade de pesquisa se distingue dos fazeres assistemáticos produzidos no senso comum com objetivos práticos, pois o discurso científico obedece a acurados “princípios, regras e métodos definidos pela comunidade científica, passível, portanto, de produzir conhecimento legítimo [...] em contraposição (quando não em franca oposição) ao senso comum” (SPINK & MENEGON: 2000:64).

Assim, tanto o fazer ciência como a realização das atividades cotidianas são ressignificados como formas de produção de sentidos sobre os eventos da realidade em que nós sujeitos estamos mergulhados. As atividades que provocam a produção de sentidos nos discursos que produzimos no meio social se diferenciam entre si na medida em que há princípios que regulam e linguagens sociais distintas que demarcam a produção desses sentidos em diversos campos de nossas atividades, “incluindo aí os diferentes domínios da pesquisa” (id. p. 65).

Conforme Minayo (apud SPINK & MENEGON, 2000:65), “a pesquisa remete-nos a um processo inacabado e contínuo que exige uma postura de busca permanente, seja no campo teórico, seja no metodológico”. Conceber a pesquisa científica como prática reflexiva e crítica e, por sua vez como prática social, exige empenho contínuo no que se refere ao estabelecimento de critérios utilizados para conferir status de cientificidade às práticas discursivas. Tais critérios estão vinculados aos procedimentos utilizados na construção do conhecimento científico.

Considero que a presente pesquisa situa-se numa abordagem qualitativa quanto ao método de investigação, porque tem, entre as características que configuram os estudos qualitativos, *o ambiente natural como sua fonte direta de dados*.

Apresento a seguir as características a partir das quais julguei mais adequado optar por uma abordagem qualitativa. Considerarei, para meu estudo, os cinco aspectos basilares que configuram os estudos qualitativos apresentados por Bogdan e Biklen (apud LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p.11), que trato a seguir:

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento (id). Os estudos qualitativos implicam uma relação direta do pesquisador com o espaço e a situação que está sendo pesquisada, pois o contexto e as ocorrências particulares em que um determinado objeto se insere são fundamentais para a investigação e interpretação. Identifico neste aspecto uma de

minhas primeiras necessidades no que tange à prática de pesquisa, pois foi preciso estar presente no espaço onde as práticas leitoras aconteciam, a sala de aula e a escola, para observar o contexto em que se davam as práticas de formação leitora do professor.

Os dados coletados são predominantemente descritivos (id.). Nas pesquisas qualitativas, o material obtido contém extensas descrições de pessoas, espaços, situações, fatos sobre os quais o pesquisador precisa estar atento para o maior número possível de elementos relevantes que emergem do contexto pesquisado. Nesse tipo de trabalho, a descrição se lança como ferramenta fundamental ao trabalho do pesquisador, por meio de transcrições das entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa, das observações de campo e das coletas de dados sobre o contexto observado.

A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto (ibid.). Quando se trata de um estudo qualitativo, o pesquisador examina o problema tal como se revela nas ações e interações cotidianas e preocupa-se em dar visibilidade à complexidade que o engloba. Neste estudo, foi minha intenção analisar as práticas de formação de leitores nas séries iniciais agenciadas pelo professor, tendo como pano de fundo a sala de aula, e observar *em que medida essas práticas estabelecem relação com as experiências de leitura que o professor teve ao longo de sua trajetória escolar, de formação e de docência*. Outro objetivo foi identificar *como a prática de formação de leitores impacta o aluno, formando maneiras de ser leitor e conceituar a leitura*, que emergem no contexto das práticas escolares de leitura.

Os significados que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial do pesquisador (ibid.). Existe a preocupação de considerar a perspectiva do sujeito participante da pesquisa, ou seja, sua percepção do assunto em foco. Nesse sentido, minha observação esteve centrada em destacar os sentidos atribuídos ao ato de ler pelo professor nos diferentes momentos de sua vida e na sua prática de ensino de leitura. Não só por meio das narrativas produzidas nas entrevistas, mas também pelas análises que realizei das memórias de leitura e pelas observações que fiz acerca de suas ações na prática educativa.

A análise dos dados é predominantemente indutiva (ibid). No que se refere à pesquisa qualitativa, a análise das evidências com vistas à constatação das hipóteses iniciais e as abstrações que se dão em decorrência do processo reflexivo vão se configurando e se consolidando no decorrer dos estudos e com base nos dados coletados. À medida que mergulhei nas questões, elas produziram sentidos e se

configuraram como fonte de múltiplas indagações, que, ao longo do processo de investigação, foram se refinando à luz do quadro teórico utilizado e das observações mais acuradas do problema, que delinearão os meandros da pesquisa.

No que diz respeito *aos objetivos*, este estudo assume o caráter das pesquisas do tipo *exploratórias*, pois visa conhecer os fatos e fenômenos relacionados ao tema e recuperar as informações disponíveis. De acordo com Lüdke e André (1986), nos estudos exploratórios o pesquisador parte de uma hipótese e aprofunda seu estudo nos limites de uma realidade específica, procurando precedentes e maiores informações. Assim, sua realização se dá, por exemplo, por meio de levantamento de bibliografias, entrevistas com profissionais da área e visitas às instituições.

Entre as formas que a pesquisa qualitativa pode assumir, segundo a adoção de procedimentos adotados para alcançar os objetivos traçados, optei pelo *estudo de caso*, no que se refere a dados fornecidos pelos sujeitos da pesquisa. O estudo de caso é adequado para explorar situações da vida real, descrever a situação do contexto em que a investigação ocorre e explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações complexas. Os resultados obtidos por meio de estudos de caso são válidos somente para o caso que se estuda, não sendo passível de se obter dados generalizados.

Minha escolha por esse caminho metodológico se deve ao fato de que a presente pesquisa debruçou-se sobre uma realidade específica e, embora esteja relacionada a um contexto amplo de discussões, que é a formação de leitores e a formação de professores leitores, e ainda que tenha semelhanças com outros casos, tem como foco sujeitos que se encontram situados num contexto particular.

Ainda no contexto da pesquisa exploratória, no que tange às fontes, lancei mão da pesquisa bibliográfica, a fim de embasar os procedimentos metodológicos e relacioná-los com o quadro teórico, sustentando-me em autores que produziram literatura acerca do tema da pesquisa.

Com a finalidade de analisar as experiências de leitura do professor, utilizei diferentes instrumentos para melhor compreender a realidade analisada e resgatar informações sobre o passado e o presente da formação leitora docente. Conforme ressaltam Lüdke e André (1986), no conjunto dos procedimentos adotados para uma pesquisa de cunho qualitativo é imprescindível saber que:

[...] o pesquisador deve estar sempre atento à acuidade e veracidade das informações que vai obtendo, ou melhor, construindo. Que ele coloque nessa construção toda sua inteligência, habilidade técnica e

uma dose de paixão para temperar (e manter a têmpera!). Mas que cerque seu trabalho com o maior cuidado e exigência, para merecer confiança dos que necessitam dos seus resultados (LÜDKE & ANDRÉ, p.90).

Entre os instrumentos que a abordagem qualitativa oferece, utilizei-me da observa o participante, de entrevistas semiestruturadas, de análise de atividades produzidas pelos alunos e do relato da história de vida do professor. A op o da observa o participante se deu por considerar que pode ser “(...) parte essencial do trabalho de campo na pesquisa qualitativa” (Minayo, 2007, p.70).

Segundo Minayo (id.), “sua importância   de tal ordem que alguns estudiosos a consideram não apenas uma estratégia no conjunto da investiga o das técnicas de pesquisa, mas também um método que, em si mesmo, permite a compreensão da realidade” (p. 70). O pesquisador, por sua vez, precisa problematizar e correlacionar os fatos obtidos por meio das entrevistas, das análises de fontes de papel, como materiais produzidos pelos alunos, verificando o discurso da prática e o discurso na prática, ou seja, o quanto o discurso que o professor produz no decorrer das situa es observadas, nas narrativas produzidas nas entrevistas, está correlacionado com o que ele emprega nas práticas, nas rela es com seus alunos, o quanto   possível, ainda, perceber encontros e desencontros entre os elementos coletados na observa o participante e os obtidos por meio de demais técnicas, tais como entrevistas, relato escrito, entre outros.

Assim   válido que o pesquisador promova uma triangula o dos dados obtidos por meio dos diferentes procedimentos (Alves-Mazzotti e Gewandsznajder, 1998).

Para obter acesso ao lócus da pesquisa, foi solicitada autoriza o prévia junto   Secretaria Municipal de Educa o. Após conseguir a autoriza o da SME e da 1  CRE, levei a autoriza o para a escola onde foi realizada a pesquisa entre os meses de junho e dezembro. Ao me apresentar como pesquisadora, percebi uma resistência da dire o da escola e dos elementos que atuavam junto   dire o da unidade escolar. Já no que diz respeito a minha entrada em sala de aula, fui bem recebida pelo professor e as crianças. A maioria das crianças já me conhecia, uma vez que atuo como professora na referida unidade escolar. Durante os meses que antecederam a pesquisa, tive a oportunidade de conversar com o professor sobre o meu projeto e de observar que ele realizava um trabalho diferenciado dos demais professores da escola, sobretudo no que diz respeito ao trabalho com a linguagem nas séries iniciais. Em minha rela o de trabalho na

escola, tive a chance de verificar que as atividades que o professor realizava junto à sua turma de período intermediário, do primeiro ciclo de formação, estavam indubitavelmente voltadas para a leitura dos clássicos da literatura universal infantil e da literatura brasileira. Por isso interessei-me em observar o trabalho que realizava dentro de sala de aula, para identificar relações entre essas práticas e sua formação leitora. Levei ao professor a proposta de pesquisa e solicitei que me permitisse estar presente em sua sala de aula, registrando as atividades e posteriormente realizando as rodas de leitura com as crianças. O professor conversou com as crianças e explicou que eu estaria presente alguns dias na turma, porque estava interessada em registrar o que eles faziam em sala com a leitura. Elas se mostraram receptivas e senti-me, enfim, autorizada para proceder às observações e ao registro dos eventos. A partir da autorização da secretaria e do consentimento do professor e dos alunos, comecei a entrar concretamente em campo. Estive presente durante seis meses, entre os meses de junho e dezembro de 2008. No que diz respeito ao relato da história do professor com a leitura, que aqui chamo de memórias de leitura, utilizei um trecho do conto Felicidade clandestina, de Clarice Lispector ([1985], 2000), junto a um relato de memória de leitura da pesquisadora Marildes Marinho da UFMG, para em seguida solicitar que o professor escrevesse suas memórias.

O conto “Felicidade clandestina”, de Clarice Lispector, nos fala sobre o desejo de uma menina por um livro. Livro pelo qual ela fora capaz de suportar algumas humilhações, para que pudesse realizar o encontro com o livro e a tão desejada leitura. A leitura pode despertar diferentes sentimentos. Ainda, o ato de ler pode ter diferentes sentidos numa sociedade e variar de sujeito para sujeito. Ao longo da vida lemos por inúmeras razões, desde a alfabetização até a leitura nos seus usos mais cotidianos. Cada um tem a sua própria história com a leitura e com o livro. Algumas lembranças de como fomos alfabetizados e o do primeiro livro que lemos permanecem acesas em nossa memória. Outras lembranças são dos personagens dos contos de fadas e demais histórias que experimentamos no decorrer de nossa vida. O cheiro das folhas, o barulho das páginas virando, o capítulo por capítulo de cada aventura lida por si próprio ou por um adulto na hora de dormir. Cada um de nós tem uma história em particular sobre suas experiências na constituição do leitor que somos hoje. Onde tivemos nossas primeiras experiências leitoras? Como aconteceram? Quais as sensações? Abaixo um trecho das memórias de leitura de Marildes Marinho, pesquisadora do Ceale, UFMG (2004):

“TATU BOTA TOMATI

Esta frase me acompanha desde que descobri a existência da escrita, muito antes de aprender a ler e a escrever. Mas por que mistérios tatu haveria de botar tomati? Eu que já tinha comido tatu, conhecia os

buracos onde o bichinho se escondia do caçador? Pois esse tatu me reaparece numa cena enfumaçada pela luz de lamparina e pelos restos das brasas do fogão de lenha que ia se apagando, depois do jantar, na cozinha da fazenda dos meus avós. A gente era visita: minha mãe e meus irmãos. Em nossa homenagem, meu avô puxava a sanfona (hoje tão pequenininha que parece de brinquedo!) e tocava. Às vezes, mamãe cantava. Depois da sanfona, era a vez dos visitantes mostrarem seus dotes. Afinal, éramos privilegiados, a única família cujos filhos estavam na escola e aprendiam a ler. [...]"

E pra você, como aconteceu? Do que você guardou na memória? Hoje, o que a leitura representa na sua vida? Qual a importância de ler para você? Quais conceitos você atribui à leitura na sua prática docente? Que textos constituem seu acervo bibliográfico? Quais são aqueles livros que suscitam lembranças importantes em você? O quanto de sua trajetória escolar está presente em sua formação leitora e se desdobra nas suas ações e mediações em sala de aula? Vamos adentrar em suas lembranças e fazer um resgate das suas experiências de leitura, sobretudo na escola. Qual sua história com a leitura? E hoje, como as condições do exercício do magistério, a escola, as políticas educacionais e o próprio cenário social influenciam na sua formação leitora e nas mediações que faz, junto aos seus alunos, em sala de aula?

Escreva um pouco dessas memórias de suas experiências leitoras através de uma narrativa. Faça do modo que você julgar melhor. Fique à vontade para acrescentar fotos, anotações da época, referências bibliográficas etc. Conte um pouco de sua experiência leitora no decorrer de sua vida pessoal e escolar, formação pedagógica e acadêmica e a relação que elas têm com as experiências leitoras que você leva para seus alunos em sala de aula.

As narrativas do professor de suas memórias leitoras e das entrevistas realizadas foram fundamentais, pois foi possível estabelecer relações entre as informações dos diferentes instrumentos e compor as análises.

Por meio da utilização da entrevista semiestruturada, objetivei obter informações sobre as práticas de leitura do professor, a presença de diferentes tipos de leitura em suas práticas cotidianas, as práticas de leitura que priorizava em sala de aula, procurando encontrar respostas às questões propostas, as quais me permitissem identificar os sentidos que o professor entrevistado atribuía à leitura em sua prática de formação de leitores, no decorrer de sua própria formação como leitor e ainda na sua formação docente. Ainda procurei compreender, por meio das respostas obtidas, como o professor se relaciona com as condições concretas de formação de leitores que caracterizam seu espaço de atuação docente, ou seja, que tipo de diálogo estabelece com os espaços de formação de leitores que compartilha com seus alunos, tais como a sala de aula e a biblioteca escolar.

Por fim, ressalto, no que se refere às entrevistas realizadas com o professor, que objetivei encontrar possíveis relações entre as práticas docentes de formação de leitores e as suas experiências com a leitura no decorrer de sua trajetória de vida e formação. Pretendi colher lembranças e histórias do professor relacionadas às experiências de leitura na infância, na fase escolar, na formação docente e na vida adulta.

[...] na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema com base nas informações que ele detém e que no fundo é a verdadeira razão da entrevista (LÜDKE & ANDRÉ, 1986:17).

A entrevista tornou possível a interação necessária para abordar questões que remetessem tanto à história de vida do professor e sua relação com a leitura, como também as práticas de leitura, os objetivos de sua ação docente na formação de leitores e as concepções sobre o ato de ler. Segundo Minayo (2007), *entrevista é uma técnica privilegiada de comunicação*, pois agrega diferentes modelos de realização, e cada qual visa acolher os objetivos e o problema de uma determinada pesquisa. Elegi a entrevista semiestruturada por ser a que atende aos objetivos e condições do presente trabalho, uma vez que parti de questionamentos básicos para alcançar uma maior amplitude do tema, algo que uma entrevista semiestruturada pressupõe, pois “combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (id. 64).

Destaco ainda que foram realizadas duas entrevistas em dias diferentes, devido à extensão de cada uma das conversas entre o professor e a pesquisadora. Julguei necessário gravar em áudio as narrativas, com objetivo de poder, posteriormente, utilizar as falas como elementos vivos, que contêm variações que expressam alterações afetivo-emocionais, tais como a entonação de voz, pausas curtas ou prolongadas diante de determinado questionamento, entre outros indícios de alteração da fala. Procedi à transcrição das entrevistas, por meio das quais obtive três horas de material para análise.

Com as crianças foram realizadas duas entrevistas coletivas, por meio do formato da roda de leitura, que tiveram como tema as histórias infantis e os livros que as crianças leram no decorrer do ano letivo. Meu objetivo com as rodas era de tornar o procedimento familiar às crianças, uma vez que, desde a educação infantil, estão expostas na sala de aula a situações em que a roda de conversa é utilizada pelo

professor, ora para contar histórias, ora para fazer alguma brincadeira, para estabelecer combinados ou ainda para as atividades que se dão fora da sala de aula, dirigidas pelos professores. Observei que o professor se utilizava das rodas para contar histórias em algumas oportunidades. Assim, utilizei-me do mesmo procedimento para a entrevista coletiva com as crianças.

A entrevista aponta também a opção pelas narrativas, histórias de vida, fato que foi decisivo para a escolha da entrevista como instrumento para coletas de dados. A partir de um quadro teórico orientado pela perspectiva dos estudos da filosofia da linguagem, tendo como principal teórico o alemão Walter Benjamin (2008), considerei o texto produzido nas entrevistas como narrativas. No decorrer da pesquisa, ao me referir às narrativas que emergiram do relato escrito do professor, utilizei o termo *memórias de leitura*.

Cada entrevista revelou-se um encontro, uma viagem ao vivido, um momento de dividir experiências, memórias, trajetórias de vida com e pela leitura, contando com a presença de personagens inseridos no contexto da história de formação leitora do professor. As narrativas se revelaram como ponto de encontro do professor com suas experiências com a leitura, suas lembranças infantis sobre os primeiros livros, os primeiros espaços onde obteve contato com a leitura, como ela se apresentou no espaço escolar, as lembranças dos contatos com diferentes mediadores em distintos espaços, em casa, com a família, na escola, com os professores e na trajetória de formação profissional.

1.1 - Memórias leitoras, narrativas reveladoras: a formação do leitor que forma leitores

Ao utilizar entrevistas na prática de pesquisa com professores, Goodson (1992, apud KRAMER, 2002:155) atenta para a relevância de dar destaque à narrativa do professor. Segundo Kramer (2002), os relatos de histórias de vida e as histórias de leitura se constituem como um suporte teórico-metodológico importante. Segundo Walter Benjamin (1987, apud KRAMER, 2008), cada objeto, fragmento, resquício, contém *o todo*. O que significa dizer que a completude, a totalidade se revela na singularidade de cada retalho de lembranças do acontecimento vivido. Os estilhaços

compõem imagens, como num caleidoscópio que nos permite ressignificar o passado, que toma sentido, e antes apenas existia enquanto ruínas.

Segundo KRAMER (2002):

Neste sentido, procuramos na pesquisa ler o particular, os fragmentos, as ruínas [...], buscando compreender a totalidade que neles se revela. Nosso compromisso com as ciências humanas implica resgatar o que lhes foi arrancado ao converter o homem em objeto: a história das pessoas. Isso significa vê-las se reconstituírem enquanto sujeitos, reconstituindo também sua cultura, sua história, reinventando a palavra (p.154).

Nessa direção, considero, no que se refere às memórias de leitura do professor, às narrativas de vida, às experiências com a leitura na formação profissional, no círculo familiar, no decorrer do processo de escolarização inicial, os trechos, *flashes*, as lembranças guardadas ou perdidas, tal como nos propõe refletir Benjamin (id.), como retalhos que se juntam em *um todo* passível de compormos uma imagem palpável a partir da qual podemos analisar e obter algumas respostas possíveis às nossas indagações.

Existe uma relação das práticas de leitura do professor com as suas memórias de como se formou leitor? O que essas narrativas podem nos dizer a respeito da formação de leitura do professor? De que forma podem estar relacionadas ao fracasso que se instaura na formação de leitores agenciada por esse sujeito? Como a memória de leitura do professor pode nos ajudar a entender a forma com que ele se relaciona com a leitura dentro e fora de sala de aula, se gosta ou não de ler?

Kramer (2002) constata que o gosto pela leitura resulta de um processo ocorrido na história, ao longo das relações e interações entre os sujeitos e objetos situados num contexto histórico-social (Vygotsky (1984); Kramer, (1993); Jobim & Souza (1994), *apud* Kramer, 2002). Assim, compreender que o interesse pela leitura é construído historicamente atribui valor ao resgate da memória, a história vivida “coletivamente, para que seja possível compreender o gosto e superar o desgosto em relação à leitura. Isso recoloca de outra forma a centralidade do espaço da narrativa” (id. p. 191). A possibilidade de se rever o passado através da narrativa, pela rememoração, nos permite colocar o presente numa posição crítica e acena com a previsão de mudança qualitativa do futuro. Pelo recontar, resgatar, “na linguagem e na narrativa, resgata-se o poder de ser no presente, no passado e no futuro, tecendo a história, não mais como cronologia, mas como processo de recriação do significado” (id. p.155).

Com base na teoria crítica da cultura e da modernidade (BENJAMIN, 2008), a história se apresenta como proposta de ruptura com o “era uma vez”, para deslocar-se no momento que encontra plenitude no “agora”. Esse momento da presença do “agora” é para Benjamin (id.) o cruzamento entre passado, presente e futuro.

Em cada momento vivido, em cada “agora” é necessário desconstruir a tradição do “conformismo” que pretende dominá-lo, estabelecendo verdades e constatações dogmáticas que já não nos são suficientes ao fazer pesquisa. Assim, passado e presente se coadunam e se reconstituem, se restabelecem em novos horizontes, imagens e sentidos. Foi nesse contexto que me posicionei no decorrer da pesquisa, procedendo como quem escava (KRAMER, 2002), pois “quem pretende se aproximar do próprio passado soterrado deve agir como um homem que escava, antes de tudo, não deve temer voltar sempre ao mesmo fato, espalhá-lo como se espalha a terra, revolvê-lo como se revolve o solo” (BENJAMIN, 1987 apud KRAMER, 2002, p.157). Debrucei-me sobre as narrativas do sujeito leitor que ocupa a posição de agente de leitura na escola, o professor. Assim, atuei vasculhando, remexendo entre os resquícios de suas lembranças, acontecimentos que se inter-relacionam, e que me forneceu o “caleidoscópio” que me permitiu enxergar o presente como momento revolucionário e o passado como ruínas sobre as quais precisamos, enquanto pesquisadores, nos debruçar, pois tal como afirma Benjamin (1987, apud KRAMER, 2002).

“os ‘fatos’ nada são além de camadas que apenas à exploração mais cuidadosa entregam aquilo que recompensa a escavação. [...] e se ilude, privando-se do melhor, quem só faz o inventário dos achados e não sabe assinalar no terreno de hoje o lugar o qual é conservado o velho” (p. 157).

Tanto o professor, quanto o pesquisador atuaram no sentido de, no resgate do vivido, salvar o passado massacrado em detrimento da “pré-história” contada pelos vencedores, opressores, dominadores, no lugar dela, a história, a narrativa (KRAMER, 2008).

Assim a tarefa mais importante do intelectual é impedir o esquecimento que se consolidará caso a barbárie continue a ganhar, porque a ameaça que pesa sobre a humanidade é a perda da memória dos oprimidos, que faz com que os vencidos de hoje não mais se lembrem da história de ontem (p.18).

Não busco, porém, dar voz ao narrador, este por si, no ato de narrar, faz com que ressoem vozes outrora emudecidas. Que experiências no contexto de nossas vidas particulares e coletivas podem emudecer as vozes de nossas lembranças? Benjamin

alerta para as experiências que estão escondidas na memória do sujeito oprimido pelo sofrimento e traumas da guerra.

Os combatentes tinham voltado silenciosos do campo de batalha. Mais pobres de experiências comunicáveis, e não mais ricos. Os livros de guerra que inundaram o mercado literário nos dez anos seguintes não continham experiências transmissíveis de boca em boca. Não, o fenômeno não é estranho. Porque nunca houve experiências mais radicalmente desmoralizadas que a experiência estratégica pela guerra de trincheiras, a experiência econômica pela inflação, a experiência do corpo pela fome, a experiência moral pelos governantes. Uma geração que ainda foi à escola num bonde puxado por cavalos viu-se abandonada, sem teto, numa paisagem diferente em tudo, exceto nas nuvens, e em cujo centro, num campo de forças de correntes e explosões destruidoras, estava o frágil e minúsculo corpo humano (BENJAMIN, 2008:115). (grifos meus).

As vozes dos combatentes que o filósofo menciona foram emudecidas pela barbárie da guerra, pela violência física e moral a que esses sujeitos foram submetidos. Essas lembranças dos acontecimentos vividos pelos combatentes são as ruínas de suas memórias que se tornaram experiências não comunicáveis na medida em que foram oprimidas pela violência da guerra. Ressalta Benjamin (id.), que os livros de guerra da época a que o filósofo se refere (1914-1918, *ibid.* p.114) não possuíam as narrativas dos combatentes. A barbárie destituiu-os de suas capacidades de narrar suas experiências. Essas vozes por sua vez podem nos remeter a contextos particulares e coletivos, “a experiência estratégica pela guerra de trincheiras, a experiência econômica pela inflação, a experiência do corpo pela fome, a experiência moral pelos governantes”.

Fazer o resgate do vivido, da experiência passada, é reconhecer a história numa dimensão dialética “semelhante ao despertar de um sonho coletivo” (KRAMER, 2008:17). É tomar o presente como momento revolucionário e o passado como um “a se fazer”, como ação possível, numa percepção que abala o paradigma de passado finito, imutável, acabado e que, desse modo, impacta o futuro.

O resgate das narrativas leitoras, sob o olhar do filósofo na sua teoria crítica da modernidade, acena com a possibilidade de que o presente e futuro da leitura e da formação de leitores sejam subvertidos pela sabedoria transmitida através da experiência do narrador. Os fatos narrados sobre esse passado inacabado, a constatação da memória oprimida nos conduzem à mudança e à transformação. A formação leitora, os personagens que escreveram a história das experiências de leitura que, enquanto práticas sociais, estão inseridas em contextos histórico-sociais, nos cadernos de

anotações das memórias do narrador. O que esses elementos, cacos, ruínas, dizeres registrados nas memórias podem revelar? O que há armazenado nos recônditos da memória desse leitor?

Sendo revolucionário o “agora”, o resgate do vivido, a constatação da memória oprimida, tornar presente o acontecimento passado, antes escondido pela verdade do opressor, é elemento de subversão à opressão a que foram submetidos os sujeitos vitimados pela barbárie. Desse modo, é possível opor-se à história oficial do futuro. Quais os elementos da barbárie que se fizeram presentes na trajetória de formação leitora do professor e hoje estão em sua prática de sala de aula? Sugiro uma reflexão ao leitor ao longo das análises, não centradas apenas nas ações do professor, mas, sobretudo que procure compreender as relações que os sujeitos da pesquisa estabelecem com a barbárie presente na violência do locus de pesquisa; a escola pública como representação da sociedade desigual e excludente, e que “já são velhos conhecidos os entraves e as dificuldades existentes na escola e seus mecanismos de produção do fracasso” (KRAMER, 2002, p.73), que vão desde a crítica do papel social da escola na sociedade de classes, passando pela constatação de suas reais possibilidades de êxito em face de seu caráter emancipatório e contraditório, visto que é possível reconhecer as “raízes e mecanismos desse fracasso na realidade brasileira” (id.).

O resgate da memória leitora do professor é a substituição de uma “pré-história” pela reescrita de uma história nunca acabada, o resgate da memória e a reconstrução de experiências significativas do passado, de uma formação leitora do professor. Como se formou leitor na família, na formação escolar, na formação profissional, na prática docente?

Como essa trajetória de formação de uma identidade leitora tanto de um leitor professor, quanto de um professor leitor tem seus laços individuais relacionados aos contextos coletivos?

Busquei compreender, desses e de outros elementos que surgiram das narrativas leitoras e das memórias reveladoras do professor, algo, uma imagem, que se alcança na completude, na singularidade composicional das imagens, no resgate das ruínas e na contemplação que eu faço do “outro”, numa posição de simetria.

1.2 - O papel do narrador sob o ponto de vista de Benjamin e o lugar da narrativa na prática de pesquisa

A discussão de Benjamin sobre a modernidade, segundo Kramer (2008), pauta-se numa construção dialética do texto. Ele dá uma abordagem crítica e humanista aos temas que lhe conferem uma atualidade, que só na leitura de sua obra pelo pesquisador e a interlocução feita com os campos do conhecimento pode dimensionar, diante da variedade de categorias críticas que emergem de seu pensamento e a reflexão a que elas conduzem.

Na perspectiva benjaminiana, a experiência é pensada na amplitude e na totalidade com que permite a busca da verdade que está para além do saber mensurável científico. Essa percepção nos conduz ao seguinte questionamento: como assumir uma postura crítica questionando aquilo que é dogmático? Como, mais especificamente, é possível entender a experiência sem que esse movimento de compreensão e diálogo com o saber apreendido pela troca de experiências entre sujeitos (pesquisador e pesquisado) comprometa o rigor do conhecimento científico? (KRAMER, 2008)

Para entender o valor que o filósofo atribui à troca de experiências me apoio em Kramer (id.).

A experiência se configura como um traço cultural enraizado na tradição [...] e não se situa apenas no nível psicológico, Benjamin “denuncia o caráter medíocre da experiência no mundo moderno”. O desencanto do mundo na era capitalista significa o declínio da experiência humana e coletiva (KRAMER, 2008:18)

Apoiei-me na crítica à modernidade do filósofo alemão para buscar, na análise das memórias leitoras, as experiências que o professor conserva em suas lembranças, transformadas em saberes comunicáveis no ato na narrativa docente. Procurei saber que vozes emudecidas ressoam e constituem um modo de ser leitor e professor. As vozes que emergem das memórias leitoras e que se agregam ao saber docente no ensinar e aprender a ler, na formação de leitores e na própria identidade leitora, deste que é o principal agente de promoção da leitura na escola, o professor.

Procurei identificar como o discurso sobre leitura e formação de leitores registrado no decorrer da presente investigação é um tecido textual carregado de múltiplas vozes e por isso marcado pela polifonia, pelo coral de vozes que se encontram

na prática (vozes da formação escolar, vozes dos discursos de formação profissional e da relação com a leitura no âmbito familiar).

O professor ocupa uma posição estratégica e singular na formação de outros saberes, os de seus alunos, em face da polifonia dos saberes que carrega. O saber docente se compõe de vários saberes, advindos de diferentes formações ao longo de sua trajetória profissional.

O saber docente se compõe na verdade de vários saberes provenientes de diferentes fontes. Esses saberes são os saberes das disciplinas, os saberes curriculares, os saberes profissionais (compreendendo as ciências da educação e a pedagogia) e os saberes da experiência (TARDIF, LESSARD e LAHAYE, 1991:216).

Há uma relação do professor com os seus saberes que não se reduz à transmissão dos conhecimentos constituídos ao longo da formação docente. A prática docente integra diferentes saberes que se relacionam e integram os seus demais conhecimentos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência, por isso o saber do professor pode ser definido como um saber plural (TARDIF, LESSARD e LAHAYE, 1991).

Desse modo, o professor é um sujeito histórico e social, situado num contexto específico na escola, dentro da sala de aula, como agente de formação leitora, antes encarregado, e logo responsável pelo sucesso e fracasso dessa formação. É ele que rege o coral de vozes que ressoam dos discursos de sua prática de formação de leitores. Minha posição foi a de um “narrador informante” sujeito-pesquisador que procura informar a outrem o que o meu pesquisado, o *narrador clássico* benjaminiano, transmite em sua narrativa sobre sua experiência, o saber que carrega.

Ao me deparar com as reflexões de Walter Benjamin e compará-las com o que fala Santiago (1986) sobre o narrador pós-moderno, fui encontrando o lugar de onde falo enquanto pesquisadora entre os meandros percorridos junto ao sujeito que comigo compartilhou suas experiências de vida escolar e particular com o mundo da leitura. Seus passos pelos espaços onde essa formação se deu e o que têm a nos falar. Como livros, leituras, agenciadores, espaços produziram, de alguma forma, experiências na vida leitora desse professor?

No decorrer da pesquisa, ele assumiu o papel do narrador clássico, lugar de quem narra uma história, sua história, imbricada a todas as outras histórias de sua vida.

O narrador não é um mero informante, um relator, pois narra as ações a partir das experiências que têm delas.

Segundo Benjamin (2008), *o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência de seus ouvintes* (p. 201); isso torna o professor *o narrador benjaminiano*.

O professor, enquanto narrador de sua história, não narra *o puro em si da coisa narrada*, dos atos de leitura que perpassaram sua vida, e sim aquilo que tornou a leitura uma experiência para ele, uma sabedoria comunicável, porque ele narra o fato de seu interior. O narrador clássico é o que transmite uma experiência que emerge no contato com o pesquisador, nas conversas durante as entrevistas, na escrita de suas memórias leitoras (dramatiza os momentos vividos para transmitir as experiências de sua vida na consciência de que essa experiência traz em si uma sabedoria) no encontro com o “outro”, o pesquisador.

Para Benjamin (id.), é necessário que haja condições para a transmissão de uma experiência no sentido pleno, que são: *a experiência transmitida pelo relato deve ser comum ao narrador e ao ouvinte*. No caso da pesquisa, professor e pesquisadora têm horizontes próximos por pertencerem a um grupo em comum, a classe docente, e as experiências do espaço escolar são compartilhadas, o interesse para a subversão da realidade perversa de exclusão e fracasso de nossos alunos faz com que nossos objetivos na formação de crianças e jovens e nossa própria formação se entrelacem. *Atividade narradora é uma maneira de dar forma à imensa matéria narrável*. Essa matéria é a própria vida do professor que se materializa, toma forma ao ser resgatada na narrativa.

Aquele que conta transmite um saber, uma sapiência, que seus ouvintes podem receber com proveito. A sabedoria prática, que por vezes toma forma de moral ou de uma advertência, conselho, algo que se distancia cada vez mais no mundo atual, em que as relações são cada vez mais marcadas pelo individualismo. Apostando no resgate do passado, dos fragmentos da memória, nas vozes emudecidas e nos laços que unem esse passado ao presente e ao futuro, que busco vasculhar as reminiscências, vestígios da formação leitora do professor, através das narrativas que emergem das entrevistas, pois “é no resgate do passado, na memória, na escuta de vozes que foram emudecidas, que reside a possibilidade de realizar o encontro secreto marcado entre as gerações precedentes e a nossa” (BENJAMIN, 1987 apud KRAMER, 2008:17-18).

Para Benjamin (2008), o conselho que o narrador transmite “não consiste em intervir de forma direta e incisiva na vida daquele que é o seu ouvinte, mas em fazer uma “sugestão sobre a comunicação de uma história que está sendo narrada” (p. 200). É esse ponto que me interessa destacar, o quanto a inserção de narrador e ouvinte (pesquisador) dentro de um universo narrativo comum (a prática da pesquisa, os acontecimentos observados na prática de formação de leitores, alunos e professor em sala de aula) e vivo coloca os fatos narrados abertos a novas propostas de um fazer, já que a história está em movimento contínuo de transformação.

Destaco que percebi no decorrer da pesquisa, ao longo das observações, que o professor assume em dois momentos diferentes a posição do narrador. A do que conta a sua história de vida com a leitura a outrem (o pesquisador), transmitindo uma experiência, uma sabedoria que se construiu na sua trajetória como leitor; o outro momento é diante de seus alunos, nas práticas de ensino da leitura.

Ao se assumir como narrador, o professor é tanto aquele que permite o resgate de suas experiências, através das narrativas que produz sobre si mesmo, como aquele que empresta sua voz, seus gestos e que conta histórias aos seus alunos, criando uma ambiência, enchendo de entoação sua voz, emocionando-se, dando suspense aos momentos em que instaura a atmosfera narrativa, contextualizando, interligando as histórias narradas aos fatos de sua vida, às suas experiências pessoais e mostrando sua sabedoria sobre aquilo que se propõe a contar.

O professor não se contenta apenas em narrar, ele mergulha o ouvinte na cadeia de sentidos da narrativa e faz com que o fio da narrativa, dos contos de fada, das histórias clássicas, se entrecruze e interpenetre ao fio da vida real. Age como a *Scherazade*, deixa sempre uma história a incensar a outra, “uma se articula na outra, como demonstram todos os narradores” (BENJAMIN, 2008:211), criando no ouvinte a necessidade do ouvir contar.

A alma, o olho e a mão estão assim inscritos no mesmo campo. Interagindo entre eles definem uma prática. [...] (Pois a narração, em seu aspecto mais sensível, não é de modo algum o produto exclusivo da voz. Na verdadeira narração, a mão intervém decisivamente, com seus gestos, aprendidos na experiência do trabalho, que sustentam de cem maneiras o fluxo do que é dito.) A antiga coordenação da alma, do olhar e da mão, [...] é ela que encontramos sempre, onde quer que a arte de narrar seja praticada (BENJAMIN, 2008:220).

Assim, busquei ao longo da pesquisa uma relação entre esse modo de ser leitor do professor, que as narrativas de sua vida leitora nos permitem entrever, e as experiências de leitura que ele promovia com os alunos.

Assumindo aqui também o sentido de leitura como experiência, como nos propõe Kramer (1999), que significa dizer que para se constituir como experiência é preciso levar algo da leitura para além de seu tempo de realização, da vivência. É o que a autora chama da dimensão do avesso da experiência. Porque esse ato de ler produz uma reflexão interior sobre aspectos da vida humana. Uma leitura que provoca a ação de refletir e experimentar de forma acurada e crítica as coisas da existência do leitor no mundo, a vida e a morte, os amores, os medos, a opressão, as desigualdades e as contradições de um mundo social. Compreender a leitura desse modo, sob esta perspectiva teórica, implica também pensar a leitura como experiência na escola, na sala de aula, em família, com amigos, entre pares, em espaços em que se fale dos livros que se leu, de textos que marcam a trajetória com a leitura de autores preferidos. Trata-se das situações em que “fala-se de livros e de histórias, contos, poemas ou personagens, compartilhando sentimentos e reflexões, plantando no ouvinte a coisa narrada, criando um solo comum de interlocutores, uma coletividade” (KRAMER, 1999:108).

O leitor leva rastros do vivido no momento da leitura para depois ou para fora do momento imediato – isso torna a leitura uma experiência. Sendo mediata ou mediadora, a leitura levada pelo sujeito para além do dado imediato permite pensar, ser crítico da situação, relacionar o antes e o depois, entender a história, ser parte dela, continuá-la, modificá-la. Desvelar (KRAMER, 1999:107).

O que transforma a leitura em experiência é lançar-se nessa teia de interlocução de sentidos e saberes que a leitura permite partilhar. Tanto o leitor quanto o autor, tanto quem lê quanto quem produz o enunciado que permite a leitura o seu estado de acontecimento, produzem experiências na medida em que ambos os sujeitos que participam do processo aprendem, crescem, são desafiados.

De tal modo, indo mais longe com Benjamin (2008), pergunto: “se a relação entre o narrador e sua matéria – a vida humana – não seria ela própria uma relação artesanal. Não seria sua tarefa trabalhar a matéria-prima da experiência – a sua e a dos outros – transformando-a num produto sólido, útil e único?”

Meu compromisso na pesquisa foi o de ler o “particular, os fragmentos, as ruínas [...], buscando compreender a totalidade que neles se revela” (Kramer, 2002:154).

Considerando o homem enquanto ser social, situado num contexto histórico-cultural, e buscando compreender a totalidade de seu ser, negando a aproximação com uma postura que emudecesse a voz do professor, que por si só ressoa da força da narrativa que ele produz. Parafraseando Kramer (2002), meu compromisso com as ciências humanas implicou resgatar o que lhes foi arrancado ao coisificar o sujeito, transformando-o em objeto, para vê-lo se reconstruir como seres humanos, através do resgate de sua cultura, de sua história, em sua linguagem, essencial para a existência humana, privilegiando o olhar sobre as interações entre esses sujeitos no contexto da formação escolar da leitura (ADORNO apud KRAMER, 1999: 114).

1.3 - As vozes que ressoam da narrativa: a polifonia do homem nas relações dialógicas

A construção do referencial teórico-metodológico que serviu de base para a elaboração da pesquisa se deu, sobretudo, pelas contribuições teóricas de Bakhtin (2003, 2005, 2006), Silva (2003, 2004), Soares (1998, 2006), Lajolo (2005, 2009), Zilberman (1997, 2003, 2009), Kramer (1999, 2002) entre outros, no campo da leitura e literatura; Benjamin (2005, 2008) e Bakhtin (2003, 2005, 2006), na filosofia da linguagem; e de Tarfif (1999) e Arroyo (2008), no que diz respeito à identidade e aos saberes docentes.

Essas leituras se fizeram presentes em minhas reflexões e escrita, ora explícita, ora implicitamente, são contribuições teóricas de autores e estudos que permearam minhas elucubrações e prospecções, caminharam comigo com foco nas experiências de leitura literária em sala de aula e o papel do professor nesse processo de formação de leitores intérpretes, críticos, autônomos, emancipados, nas séries iniciais.

O discurso do cotidiano ou a linguagem científica podem ser considerados relações dialógicas, quando têm relação com outros contextos, quando são compreendidas como vozes sociais, visões de mundo, pontos de vista que se cruzam, quando o contexto, os sujeitos, os acontecimentos fomentam a perplexidade e mexem com as nossas bases paradigmáticas, promovendo o debate, ou seja, quando as vozes de outros sujeitos, seja na realização do diálogo interno texto e leitor, seja no confronto entre diferentes sujeitos e diferentes pontos de vista acerca de um dado da realidade, provocam contradições que são responsáveis pela atividade responsiva.

Na modernidade, segundo Mazzotti e Oliveira (2000), a democracia é vista e alcançada com o debate permanente entre interesses díspares. Desse modo, a educação necessária é o saber dialogar, argumentar e contrapor ideias, para se chegar a um ponto de vista comum nos discursos.

“o debate científico nunca se fecha, é factível a permanente mudanças suas teorias, o aperfeiçoamento dos conhecimentos que temos sobre o mundo, as modificações significativas em nossas vidas. Sem debate, sem argumentação aberta e permanente, extinguem-se as ciências, e antes delas a vida democrática” (p.23-24).

As relações entre enunciados e suas relações com a realidade, num contexto de tempo e espaço e ainda com a pessoa falante, carregam consigo os sentidos das relações sociais. No que se refere à análise que realizei, levei em consideração a natureza dialógica das relações empreendidas entre o professor e seus alunos a fim de *observar o processo de formação de leitores nos anos iniciais e suas inter-relações com as experiências de leitura que o professor alfabetizador teve ao longo de sua trajetória de vida e formação.*

Essa pesquisa está inscrita no bojo das que adotam a perspectiva teórica histórico-dialética (crítica) e que investigam as práticas discursivas (dialógicas e polifônicas) empreendidas entre os sujeitos situados num contexto social e histórico-cultural. Ainda que eu tenha recorrido à teoria da crítica da cultura e da modernidade (BENJAMIN, 2008), para ressaltar o papel da narrativa do professor no resgate das experiências desse sujeito com a leitura – utilizando a narrativa tanto como recurso metodológico, quanto como campo teórico, porque entendi a narrativa como tempo e espaço de possibilidade de retomada de um passado inacabado e como caminho de transformação do passado/presente/futuro da formação de leitores – estive igualmente ancorada nos estudos do filósofo russo Mikhail Bakhtin, a partir do qual foi possível refletir a linguagem como espaço de produção de sentidos produzidos nas relações discursivas empreendidas por sujeitos em contextos históricos determinados.

Nesse contexto, a teoria/análise dialógica do discurso esteve presente nas questões que pretendi desenvolver na presente pesquisa, sobretudo a partir dos conceitos de dialogia e polifonia no discurso. Entendo que a partir da perspectiva bakhtiniana é possível compreender as relações entre a linguagem, a história e os sujeitos, que situam os estudos da linguagem como espaços de produção de conhecimento. O arcabouço teórico bakhtiniano nos permite compreender a linguagem

enquanto constructo produzido por sentidos que se apoiam nas relações discursivas que acontecem nas interações sociais entre sujeitos, pois a “a atitude humana é um texto em potencial e pode ser compreendida (como atitude humana e não ação física) unicamente no contexto do diálogo da própria época (como réplica, como posição semântica, como sistema de motivos)” (BAKHTIN, 2003: 312).

Desse modo, o dinamismo histórico-social opera transformações incessantes, as quais influenciam o homem e o contexto social em que se encontra inserido. Portanto, trabalhar com a perspectiva bakhtiniana nas ciências humanas, sobretudo na presente pesquisa, foi olhar para o professor e sua condição de leitor de maneira particular, pois o leitor é um ser múltiplo, histórico, cultural e carrega consigo as marcas decorrentes de sua interação com o meio social.

Essa percepção do sujeito enquanto ser histórico orientou meu olhar, na direção de identificar os sentidos produzidos pelo professor em sua prática de formação de leitores. Em minha prática de pesquisa, procurei manter minha posição de distanciamento, para conservar a *exotopia* de meu olhar, visando preservar a audibilidade da palavra do outro, que quer ser ouvida (BAKHTIN, 2003). E se o pesquisador não espera nada da palavra, ela não promove o diálogo e se coisifica. É necessário compreender todo o enunciado do professor como réplica a um dado advindo do contexto real e social, portanto em cada momento em que estive promovendo a atividade responsiva desse sujeito e estive contemplada em seu horizonte. Segundo Bakhtin (idem), enquanto interpretante fui parte do enunciado a ser interpretado, “do texto (ou melhor, dos enunciados do diálogo entre estes)”, entrei nele como um novo participante, no “encontro dialógico de duas consciências nas ciências humanas”. No entanto, ressalta ainda Bakhtin (ibid.), minha presença não afeta a essência do enunciado como conjunto de sentidos, pois todo “enunciado pretende a justiça, a beleza e a verdade”. Como pesquisadora, procurei manter a relação de tensa distância com o professor, até conseguir contemplá-lo e fazer dele um todo.

A plenitude da imagem externa, o fundo que está por trás dela, a sua relação com o acontecimento e no acontecimento da morte e do futuro absoluto etc., justificá-la e acabá-la desconsiderando o sentido, as conquistas, o resultado e o êxito de sua própria vida orientada para o futuro (BAKHTIN, 2003:12).

Olhar seus gestos, falas, ações, discursos, lembranças, pois ele “exibirá muitos trejeitos, máscaras aleatórias, gestos falsos e atos inesperado” (id.), por isso é preciso

envolver a sua vida e trajetória e “contemplá-la até fazer dela um *todo* com os mesmos elementos que de certo modo são inacessíveis” (ibid.) a esse sujeito.

Quantos véus necessitamos tirar da face do ser mais próximo que nela foram postos pelas nossas reações casuais por nossas posições fortuitas na vida – que nos parecia familiar, para que possamos ver-lhe a feição verdadeira e integral (BAKHTIN, 2003:5).

A luta do artista pela definição do seu personagem é a mesma do pesquisador nas ciências humanas. É preciso tomar todas as manifestações particulares do professor, pois todas as suas definições e avaliações lhes dão o acabamento em um *todo* concreto, conceitual, singular, único e semântico.

Tentei compreender o quanto seu enunciado, ou seja, discurso sobre a leitura, está carregado pelas experiências histórico-sociais que atravessam sua trajetória de formação. Entendo o discurso docente de prática de formação de leitores como enunciado, que não é determinado pela relação apenas entre a leitura (objeto) e com o sujeito (professor), autor e falante no discurso, “mas imediatamente – e isso é o que mais importa para nós – com outros enunciados no âmbito de um dado campo da comunicação” (id. p. 328).

O discurso do professor revela um conjunto de sentidos definidos pela sua relação com enunciados que convivem entre si, de outros sujeitos, e que são indissociáveis do seu enunciado sobre o ato de ler. Sobretudo o saber do professor é um saber que expressa essa multiplicidade de vozes, porque se compõe de vários saberes procedentes de diversas fontes. Segundo Tardif (1991), o saber docente concentra em si os saberes das disciplinas, os curriculares, os profissionais e os da experiência. Em cada um desses momentos de formação de saberes específicos do professor, ele conviveu com outros discursos sobre leitura, ou ainda com sentidos sobre o que é ler, encarnados em gestos de outros leitores, na conformação de espaços de leitura, da cartilha aos murais que enfeitam as salas de aula de sua vida, espaços de leitura, sujeitos e suas vozes, presentes nesses diferentes momentos de sua formação.

Tal como a profissão do professor, que é uma “lenta aprendizagem, de nosso ofício de educadores, aprendido em múltiplos espaços e tempos, em múltiplas vivências” (ARROYO, 2008:124). O aprender a ser professor é não só possuir uma pluralidade de conhecimentos que se combinam no saber docente, como também aprender a ser “um sujeito-professor” a partir da presença das figuras de outros tantos professores que perpassaram o aprendizado do ofício de mestre.

Falávamos como incorporamos o ser professora, professor, como uma outra personalidade, como o outro de nós mesmos. Sabemos pouco sobre como acontece esse processo de internalização, de aprendizagem, de socialização do ofício que exercemos. Somos e continuamos sendo aprendizes de mestres, de professoras e professores. Onde se dá esse aprendizado? Na escola normal? No curso de pedagogia e licenciatura? No exercício do magistério? Na imagem social que nos impregna na mídia, nas formaturas, na literatura, no cinema, na TV? Prefiro pensar que o aprendizado vem dos primeiros contatos e vivências dos mestres que por longos anos tiveram, desde o maternal. As lembranças dos mestres que tivemos podem ter sido nosso primeiro aprendizado como professores. Suas imagens nos acompanham como as primeiras aprendizagens (ARROYO, 2008:124).

A profissão docente expressa bem essa condição de sujeito múltiplo inserido num contexto histórico e enraizado numa coletividade. O professor engloba em sua consciência as vozes dos discursos de tantas imagens do que é ser professor, produzidas em espaços e tempos distantes entre si. Nas relações dialógicas que estabelece com as demais consciências que compõem a imagem do que é ser professor, as quais ele contemplou na visão que teve de seus mestres. A polifonia de seu discurso se caracteriza por essa regência que ele faz sobre tantas vozes de ser professor, em poder e ter independência ideológica para eleger, entre tantas consciências, a sua própria visão da prática docente, definindo o seu próprio sentido de ser docente. O interior do professor não define o seu “eu”, pois é na convivência com o “outro” que “aprendeu a ser” e nas “formas como as professores e as professoras dos primeiros anos de nossa experiência escolar de ser e de dever”, é com esses outros “com eles e elas temos de nos parecer” (ARROYO, 2008). Assim, o homem não é o ser sozinho, individual que define o seu próprio eu sozinho. O seu modo de ser no mundo, leitor, professor, homem, trabalhador, filho, marido, entre tantas outras imagens de um ser social, é a condição coletiva, é o outro em mim que me define. Tal como Bakhtin bem o define a partir da análise da prosa romanesca, ao citar Dostoiévski.

Todo o interior não se basta a si mesmo, está voltado para fora, dialogado, cada vivência interior está *na fronteira*, encontra-se com outra, e nesse encontro tenso está toda a sua essência. É o grau supremo de sociabilidade (não externa, não material, mas interna). Nesse ponto Dostoiévski se opõe a toda cultura decadente e idealista (individualista), à cultura da solidão de princípio e sem fim. Ele afirma a impossibilidade da solidão, da solidão ilusória. O próprio ser do homem (tanto interno quanto externo) é o *convívio mais profundo*. Ser significa *conviver*. Morte absoluta (o não ser) é o inaudível, a irreconhecibilidade, o imemorável (Hippolit). Ser significa ser para o

outro e, através dele, para si. O homem não tem um território interior soberano, está todo e sempre na fronteira, olhando para dentro de si ele olha *o outro nos olhos* (BAKHTIN, 2003:341).

A visão artística aqui utilizada por Dostoiévski e ilustrada por Bakhtin (id.) em sua análise, que aqui transponho para a atividade de pesquisa em ciências humanas, permite percebermos esse conjunto de coisas que é a vida da consciência humana, uma visão *personificada numa forma rica de conteúdo*. Revela a face dialógica da produção da identidade docente e a natureza plural de seus saberes, e não se trata de uma análise de um “eu”, mas de compreender que o ser professor (sujeito-professor) se constitui das “interações de muitas consciências, da análise não de muitas pessoas à luz de uma só consciência, mas precisamente de muitas consciências isônomas e *plenivalentes*” (BAKHTIN, 2003:340).

É o *homem no homem* que revela uma consciência diferente da consciência do autor do discurso, *é o outro sujeito* no sujeito professor, como “eu” investido de iguais direitos no diálogo interativo com os demais falantes, outro eu a quem “cabe autorrevelar-se livremente” (BEZERRA, 2006:192). Reflexão possível a partir de um enfoque dialógico.

Ao mesmo tempo esse olhar dialógico sobre o sujeito, e aqui especificamente sobre a figura do professor, permite um enfoque novo do homem não mais como objeto da consciência de um “eu”, que concentra em si mesmo todo o processo de produção do discurso sobre a leitura, como único irradiador das vozes do discurso, de pontos de vista, de consciências sobre a realidade de uma formação leitora de seus alunos. Essa compreensão monológica do homem não permite a percepção de que haja a consciência *responsiva e isônoma do outro* no discurso do professor. Um saber leitor plural em face da diversidade de seus saberes. O *outro* é sempre o objeto da consciência de um “eu” que é centro desencadeador dos sentidos dos enunciados. A consciência monológica é por assim dizer algo concluído e surdo, que se fecha ao diálogo e à atividade responsiva, *coisifica o outro*, uma vez que o rejeita como entidade viva, “falante e veiculadora das múltiplas facetas da realidade social e, assim procedendo, coisifica em certa medida toda a realidade e cria um modelo monológico de um universo mudo, inerte” (idem). Dessa maneira, “entender o homem como ‘indivíduo’, reduzido a condição de objeto” (ibid.), é negar a riqueza do ser humano que se revela na multiplicidade de vozes da vida social, cultural e ideológica. É o homem visto como matéria muda que se esgota e

se imobiliza no acabamento definitivo que sua ação lhe confere. Para Bakhtin, a reificação do homem é uma visão que surge na sociedade burguesa tendo seu limite no capitalismo.

A reificação do homem surge com a sociedade de classes e chega ao limite com o capitalismo. É levada a efeito por forças externas ao indivíduo, que agem sobre ele de fora e de dentro, sujeitando-o às mais variadas formas de violência – econômica, política e ideológica; essa violência só pode ser enfrentada por outras formas de violência, inclusive a violência revolucionária, e o objetivo de tudo isso é o indivíduo (BEZERRA, 2007:193).

No entanto, se de um lado o capitalismo reduziu os sujeitos à condição de objetos de outro, ao provocar a maior estratificação social, gerou o maior número de conflitos da história da humanidade, em face das contradições da sociedade burguesa, gerando vozes e consciências que resistem a tal redução. No bojo das contradições da sociedade capitalista nasce o romance polifônico, segundo Bakhtin, o único espaço que poderia concebê-lo, devido à diversidade de universos e grupos sociais em conflito.

O rompimento do equilíbrio ideológico gerado pelos conflitos de horizontes sociais cria as premissas objetivas dos múltiplos planos e das múltiplas vozes da existência humana. Revela que a essência conflituosa das relações entre os sujeitos não pode ser explicada pela consciência monológica. Nesse contexto, a multiplicidade de planos, de horizontes e pontos de vista não é mais entendida advindo do espírito do ser humano individual, mas encontrada e explicada no universo social.

Essa passagem da percepção monológica da obra literária para a compreensão dialógica tem a polifonia como marco da libertação do sujeito de sua própria consciência. A polifonia revela o homem no homem.

Eu me projeto no outro que também se projeta em mim, nossa comunicação dialógica requer que meu reflexo se projete nele e o dele em mim, nossa comunicação dialógica requer que meu reflexo se projete nele e o dele em mim, que afirmamos um para o outro a existência de duas multiplicidades de “eu”, de duas multiplicidades de infinitos que convivem e dialogam em pé de igualdade (BEZERRA, 2007:194).

O discurso dialógico se caracteriza pela ação do sujeito enquanto agente e regente da polifonia, porque ele rege vozes que participam de seu enunciado. O sujeito na condição de autor assume um ativismo específico, permitindo que as vozes

participem de seu discurso, que se manifestem com autonomia e que revelem no homem o outro homem, “eu para si” infinito e inacabável.

Esse é o modo pelo qual busco a compreensão sobre as vozes que se manifestam no discurso do professor sobre leitura, entendido como enunciado que conserva em si as relações dialógicas que perpassam toda uma trajetória do professor com a leitura em diferentes momentos de sua vida. Num único discurso, outros se entrecruzam e se colocam lado a lado, em pé de igualdade na disputa pelos sentidos do que é a leitura e a formação do leitor, consciências que se encostam, mas não se misturam. Diferentes personagens e seus discursos no discurso que um só rege, este é o professor, o *herói* do discurso da sua prática de formação de leitores, posição singular assumida uma vez que esse sujeito possui a competência ideológica e independência para tomar a posição de regência das vozes que caracterizam esse saber plural. Sobre o herói na poética de Dostoiévski, diz Bakhtin (2005):

Cada personagem entra em seu discurso interior, mas não entra em um caráter ou como um tipo, como uma personagem da fábula do enredo da sua vida (a irmã, o noivo etc.) e sim como símbolo de alguma diretriz de vida ou posição ideológica, como o símbolo de uma determinada solução vital daqueles mesmos problemas ideológicos que martirizam. Basta uma pessoa aparecer em seu campo de visão para tornar-se imediatamente para ele uma solução divergente daquela a que ele mesmo chegara. Por isso cada um o perturba e ganha um sólido papel no seu discurso interior. Ele coloca todas essas personagens em relações mútuas, confronta umas com as outras ou as coloca em oposição recíproca, forçando-lhes a responderem umas às outras, a se acusarem. Como resultado, seu discurso interior se desenvolve como um drama filosófico, onde as personagens são concepções de vida e mundo personificadas no plano real (BAKHTIN, 2005: 242).

Acredito que é possível no olhar apurado sobre as narrativas, sobre as lembranças de formação leitora docente, perceber essas vozes: vozes dos discursos da formação leitora em família, da formação escolar desde as séries iniciais até a formação acadêmica, do currículo e das disciplinas pedagógicas docentes. São as vozes na voz da prática docente do professor: esse sujeito que assume a posição de *herói* de seu discurso, em meio às contradições de uma vida docente, permeados pelas adversidades do ensino da leitura, que se confrontam com suas concepções sobre o que é ensinar e aprender a ler. Por sua vez, tais concepções são formadas nesses confrontos entre o seu discurso interior e o discurso de cada personagem que penetra em sua consciência como símbolo de alguma diretriz ideológica. É mais uma vez a partir das análises do romance

em Dostoiévski, feitas por Bakhtin (2005), que consigo perceber essa independência entre os caracteres e os destinos que define o todo do discurso do professor, *herói* de sua prática de formação de leitores.

Dostoiévski não cria escravos mudos (como Zeus), mas pessoas livres, capazes de colocar-se lado a lado com seu criador, de discordar dele e até rebelar-se contra ele. *A multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis e a autêntica polifonia de vozes plenivalentes constituem, de fato, a peculiaridade fundamental dos romances de Dostoiévski.* Não é a multiplicidade de caracteres e destinos que, em um mundo objetivo uno, à luz da consciência una do autor, se desenvolve nos seus romances; é precisamente a *multiplicidade de consciências equipolentes e seus mundos* que aqui se combinam numa unidade de acontecimento, mantendo a sua imiscibilidade (BAKHTIN, (2005:4).

Cada sujeito que participa dessa relação discursiva presente em sua vida com a leitura, não só através da linguagem verbal, mas com gestos, com modos de tratar a leitura, com a composição de espaços que lhe serviram de cenário nas relações cotidianas ou mais refinadas com o ato de ler, imprime no interior da consciência do professor uma réplica que “perturba e ganha um sólido papel no seu discurso interior” (id.). E assim, penso que, por meio das narrativas reveladoras e das memórias de leitura docente, é possível conhecer estes personagens cujas vozes participam em pé de igualdade do todo semântico sobre o que é a leitura e a formação do leitor, assumido no contexto da prática pelo professor. É possível identificá-las nas narrativas de suas memórias, uma vez que elas são imiscíveis e equipolentes e permanecem produzindo réplicas cada vez que o professor se confronta com os enunciados na atualização de seu enunciado e como continuação do anterior. Conhecer o papel que cada um desses personagens e suas consciências desempenham na diretriz axiológica e ideológica do professor em suas práticas educativas, pode nos remeter a contextos mais amplos de conhecimento sobre as causas de suas experiências de sucesso e fracasso na formação de leitores, não mais percebendo o professor como ser individual, único responsável pela formação do aluno. Mas como um ser cujas práticas, levadas a cabo em sala de aula, possuem uma relação de diálogo com diversas consciências sobre o que é ensinar a ler. É desse confronto de horizontes axiológicos e ideológicos que se define o todo semântico do discurso desse professor-leitor.

Não há processo de formação do pensamento, nem mesmo nos limites da consciência de personagens isoladas (com raríssimas exceções). O

material semântico sempre é dado todo de uma vez à consciência do herói, e não é dado em forma de ideias e teses isoladas, mas em forma de diretrizes semânticas humanas, na forma de vozes, resumindo-se o problema apenas em escolhê-las. A luta ideológica interior travada pelo herói é uma luta pela escolha de meio de significação entre os já existentes, cujo número permanece quase inalterado ao longo de todo o romance (BAKHTIN, 2005:242).

Que vozes se fazem presentes em seus relatos? Que sujeitos permanecem em suas memórias travando diálogos e promovendo réplicas ao discurso sobre o que é ensinar a ler? Que sujeitos proferiram discursos sobre o ensinar e o aprender que constituíram as consciências imiscíveis e equipolentes que conformam esse saber leitor do professor? Essa convivência e interação de consciências, *o homem no homem*, define a polifonia que caracteriza o enfoque dialógico que pretendi dar ao saber leitor do professor. São essas vozes introduzidas no discurso interior do professor que entram em confronto específico, irrealizável no diálogo no plano real. O professor assume a condição de *herói*, pois sua posição singular no discurso permite o distanciamento necessário para contemplar o outro que ele reconhece presente em seu discurso, como sujeito de seu ato discursivo. Ele não reduz a consciência dos personagens dos quais ressoam seus discursos – seus alunos, seus pais, professores, colegas de trabalho, todo sujeito que se mostra presente em seu *campo de visão para tornar-se imediatamente para ele uma solução divergente daquela a que ele mesmo chegara*, pois dialoga com esses outros sujeitos-consciências, os sente ao seu lado e a sua frente, dialogando com ele, em pé de igualdade, numa relação de simetria.

No entanto, a sua posição de distanciamento, a sua posição exterior, lhe confere a particular condição de *herói* e cada um desses sujeitos “o perturba e ganha um sólido papel no seu discurso interior”. Da presença dos mediadores de leitura em diferentes espaços de sua vida à sua presença em sala de aula junto aos seus alunos e o seu compromisso com a formação para uma atuação igualmente liberta como a sua. É impedir que a barbárie se instale por meio da coisificação do ser humano em meio a nossa sociedade desigual. A reificação do ser humano, que é levada ao ponto maior no capitalismo, pois se realiza por forças externas que agem de fora e de dentro do homem, em todas as suas fronteiras, é a violência em todas as formas realizáveis, econômicas, políticas e ideológicas, possível de ser combatida apenas externamente, com “forças exteriores (a violência revolucionária justificada); o indivíduo é o fim” (BAKHTIN, 2003:354).

O enunciado de agora, o texto que produzimos, é a reminiscência, lembranças, memórias de textos anteriores, vivenciados em contextos anteriores, em tempo e espaço que coexistem nas consciências, nos discursos, do tempo espaço presente do professor. Quando esse, ao negar-se pronto, ao permitir-se responsivo, ao proferir a réplica, aponta para seu caráter dialógico, por meio de sua estrutura polifônica, e soa e ressoa como resistência ao autoritarismo das verdades absolutas, tendenciosas, sobretudo sobre a humanidade.

Enquanto professores, esses sujeitos que ocupamos a posição singular no diálogo com nossos alunos, posso dizer, a partir dessas reflexões, e pensando no papel de minha prática enquanto responsável pela formação da autonomia e emancipação das consciências livres de meus alunos, que a prática pedagógica não deve ser responsável pelo emudecimento do outro que é o meu aluno, que me contempla e me completa naquilo que eu de meu interior não posso ver. É meu aluno que dá sentido à minha existência. Portanto, percebo o quanto é importante que a prática docente não provoque o monologismo emudecedor, autoritário e pretensioso que assume a postura de sedução das massas pelo ideal que falseia a transformação pela crítica, pela contradição, pela confrontação, pela concordância dialógica, e o faz pela pseudorréplica, pseudoatividade-responsiva, que, se tirada seus véus, revela-se uma repetição pura e simples, uma conformação, no autoritarismo autorizado pela posição singular, que, por fim, torna-se posição de privilégio.

A promoção de outro, o *herói*, livre e independente ideologicamente, para posteriormente assumir essa posição de simetria diante dos inúmeros enunciados que circularão pelas vidas desses sujeitos, e diante dos quais eles terão condição de se reconhecerem também polifônicos e regentes do coral de vozes que os atravessam. Tanto para o professor como para seus alunos, como resultado dessa convivência, seus discursos interiores encontram cada um a sua própria voz. Ao encontrá-la, orienta-a entre as outras vozes. Com algumas vozes que percebe, combina a sua. Contrapõe ou a separa de outras. Separa a sua voz da outra a que se funde imperceptivelmente. E por fim, o que determina o discurso de cada sujeito, enquanto *herói* entre as demais personagens e consciências, das quais ressoam as vozes que disputam o todo semântico do seu discurso, é “encontrar a si mesmo, revelar a si mesmo entre outros discursos na mais tensa orientação de reciprocidade com eles” (BAKHTIN, 2005:243).

CAPÍTULO II

LEITURA: UM PROCESSO HISTÓRICO, UMA PRÁTICA SOCIOCULTURAL

Eu estava estonteada, e assim recebi o livro na mão. Acho que eu não disse nada. Peguei o livro. Não, não saí pulando como sempre. Saí andando bem devagar. Sei que segurava o livro grosso com as duas mãos, comprimindo-o contra o peito. Quanto tempo levei até chegar em casa, também pouco importa. Meu peito estava quente, meu coração pensativo.

Chegando em casa, não comecei a ler. Fingia que não o tinha, só para depois ter o susto de o ter. Horas depois abri-o, li algumas linhas maravilhosas, fechei-o de novo, fui passear pela casa, adiei ainda mais indo comer pão com manteiga, fingi que não sabia onde guardava o livro, achava-o, abria-o por alguns instantes. Criava as mais falsas dificuldades para aquela coisa clandestina que era a minha felicidade. A felicidade sempre iria ser clandestina para mim. Parece que eu já pressentia. Como demorei! Eu vivia no ar... Havia orgulho e pudor em mim. Eu era uma rainha delicada.

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.

*(Clarice Lispector. **Felicidade clandestina**)*

Enquanto leitora e admiradora da arte literária e também na qualidade de professora creio que seria sentimento semelhante ao retratado na cena acima, de *êxtase puríssimo*, que todo professor gostaria de despertar em seu aluno. Principalmente, quando preocupamo-nos com a constituição de um leitor interessado pelo texto literário, tal como a personagem de Clarice Lispector, no conto *Felicidade clandestina*, entre a criança e o livro: desejo, euforia. Esse desejo de formar leitores é convertido em dever no dia a dia de nossa prática docente. Afinal, somos nós, professores, incumbidos e cobrados de tais tarefas no ensino da leitura: despertar a vontade de ler, estimular a estima pelo objeto livro, promover práticas de leitura, fazer com que o ato de ler um determinado texto seja um ponto de partida para outras leituras – não só de textos no sentido estrito, mas de mundos, de situações cotidianas onde a comunicação verbal, oral ou escrita, exija um posicionamento ativo, participante, reflexivo.

A leitura é um ato que envolve relações com a linguagem, produção de significados, apreensão de sentidos. Em que pese a complexidade dos elementos exteriores e interiores que englobam o ser humano, o meio social, as relações humanas, os sentidos que se estabelecem nessas relações, a sua percepção da realidade, sua condição existencial no mundo, a leitura está longe de ser um ato mecânico de

decifração de palavras, pois implica atividade de reflexão, construção de saberes, relações entre sujeitos. A leitura, nesse sentido, é um fenômeno social e portanto está ancorada em relações históricas e culturais. Compreendê-la em sua dimensão social e histórico-cultural é considerar a amplitude de suas variações, nas suas diferenças e dissonâncias.

O ato de ler, assim entendido, ultrapassa o estágio inicial de contato do leitor com o texto escrito, aquele em que acontece a decodificação necessária ao reconhecimento do código linguístico utilizado, em que o sujeito ao ler aciona o seu saber idiomático na identificação dos sinais gráficos, grafemas e fonemas da sua língua. A partir desse primeiro ato leitor, no movimento de interpretação realizada em espaço e tempo específicos de cada sujeito, o texto adquire profundidade. Quando o ato de ler extrapola a decifração da escrita, a decodificação de símbolos, a leitura instaura uma atmosfera de produção de sentidos, de troca e construção de saberes – que surgem ou se renovam no espaço de interação entre leitor e enunciado. Mas a leitura cotidiana, em seu lugar-comum, não é o caminho possível dessa troca simbólica de saberes. A leitura literária, por sua vez, permite a experiência simbólica. É libertadora e tem como consequência dessa libertação a emancipação do sujeito leitor; assim mostra Zilberman (1997), citando Jauss (1975), para quem *a literatura compete à emancipação da humanidade de suas amarras naturais, religiosas e social, esse papel é consequência da experiência da leitura* (JAUSS, 1975, p.154 apud ZILBERMAN, 1997:153). A leitura literária permite uma experiência segundo a qual o leitor é liberado do lugar-comum de suas ações práticas na vida cotidiana e utiliza a linguagem como caminho a uma nova percepção das coisas. Na leitura literária, essa percepção diferenciada é detonada porque o horizonte de expectativas da literatura diferencia-se do horizonte de expectativas da vida prática, social, cultural e, logo, histórica, do sujeito leitor. O contato com o texto literário 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 abre caminho à experiência futura* (JAUSS, 1975, p.150 apud ZILBERMAN, 1997:153).

Assim, a leitura conjuga em si não apenas a possibilidade de atuar nos diferentes espaços sociais, que se apresentam sobre a rubrica da palavra escrita, sobretudo porque estamos inseridos numa sociedade grafocêntrica, que faz do ato de ler um caminho para a inserção social, uma vez que, nas vozes oficiais, ter acesso a leitura significa mais

oportunidade de participação em atividades mediadas pela escrita, “ser usuário competente da escrita é, cada vez mais, condição para a efetiva participação social” (MEC, 1997:22). É também pela leitura, e especificamente pela leitura literária, que o sujeito tem a possibilidade de ampliação de conhecimentos, de interação no mundo de forma criativa e transformadora.

A definição da leitura como ato distinto, que abrange tanto um exercício sensível como uma atividade crítica e analítica, nos propõe pensar que, por meio da leitura, o sujeito não só se apropria de algo, informação ou conhecimento, *mas fica, irremediavelmente, diferente do que era antes* (BELLI, 2004).

Ao professor, “considerando as especificidades de sua formação profissional, cumpre a maravilhosa tarefa de ensinar a ler, ou seja, habilitar as crianças e os jovens para servir-se do patrimônio da experiência comum e milenária que a tradição escrita pode oferecer” (SILVA, 2003). O ensinar a ler que se dá em nossa atuação junto aos alunos, desde os primeiros rabiscos e desenhos das letras ou nas vezes em que emprestamos a nossa voz para dar vida às narrativas infantis, que eles ainda não acessam sozinhos, e que se perpetua até as leituras mais complexas que os orientamos a fazer ao longo de suas experiências escolares.

Logo, cabe a nós, profissionais do magistério, a formação de um leitor-cidadão, o que significa formar um sujeito crítico e atuante num meio dominado pela palavra escrita, pelos discursos, pelo enunciado. Destarte, nossas práticas pedagógicas precisam partir de uma concepção tanto do que é ensinar e aprender, quanto do significado que ensejamos construir junto a crianças, adolescentes e jovens, sobre a função da leitura e da escrita para suas experiências com outros sujeitos no meio social.

Percebo, a partir de minhas vivências na escola pública, enquanto professora das séries iniciais, que o sentido da leitura nem sempre se esclarece para o sujeito que dela se beneficia. Por vezes, esse desconhecimento do alcance social da leitura, como uma prática que perpassa quase que a totalidade de nossas ações no mundo e sobre o mundo, é algo que produz um efeito “inverso, levando o aluno a afastar-se de qualquer leitura” (ZILBERMAN, 2009). Portanto, compartilho das suas palavras quando ela afirma que para evitar esse resultado catastrófico é imprescindível que alunos e professores tenham claro “o significado da leitura como procedimento de apropriação da realidade” (p. 30), que promove a participação social, a emancipação e a aquisição da autonomia, e, por

consequente, a inserção do sujeito leitor em espaços cuja habilidade de ler se faz essencial.

A leitura é uma prática social. Porque é interação entre sujeitos. O ser humano é essencialmente um leitor, a linguagem está onde o homem está, pela necessidade de interagir, de trocar, de comunicar (GOULART, 2006). O valor social da leitura, por vezes, se perde no decorrer do longo processo de escolarização da leitura, em meio a técnicas e métodos de alfabetização e letramento e às condições de seu ensino e aprendizagem. É o que constato, não apenas por minhas relações com o trabalho docente nas escolas da Rede Municipal de Ensino da cidade do Rio de Janeiro, desde 2001, quando me vi face a face com as questões problemáticas que circundam a prática de ensino de leitura, mas também pela produção científica do campo nos últimos anos.

Estudos mostram que a escola tem falhado em seus objetivos quando estes são formar leitores. E se a escola falha em sua meta, falha seu principal agente formador, o professor, que figura como agente deflagrador do processo de formação de leitores e, por esse motivo, também como principal responsável por uma conseqüente não formação de leitores.

Em princípio, as experiências que envolvem o ato de ler, e que a escola tem a incumbência de promover junto aos seus alunos, precisam ter como meta possibilitar que o aluno esteja habilitado para manipular de forma competente a leitura dentro e fora da escola, lidando com a “imprevisibilidade das situações de leitura (no sentido amplo e no sentido restrito da expressão) exigidas pela vida social” (LAJOLO, 2009:106). Por isso interessa-me entender a natureza das questões problemáticas que se assentam nas práticas de formação de leitores nas séries iniciais, período em que as crianças dão seus primeiros passos na direção de uma formação leitora, pois o “bom leitor começa a nascer ou morrer a partir dos 7 anos, na alfabetização, nos primeiros contatos com o texto. Tudo o que vem depois é só reforço e terapia” (id. p.100). Nesse período de formação inicial da leitura, o fazer docente ocupa uma posição singular.

Parto do pressuposto de que as experiências de leitura compartilhadas entre professores e alunos são algo que se reveste de significados, de sentidos, e, portanto, essas vivências acompanham o leitor ao longo de sua vida e nas demais experiências com a leitura. A criança tem na escola um ambiente privilegiado para sua formação leitora, um espaço reservado à iniciação da leitura. Para propiciar essa formação “espera-se que o professor seja um agente fundamental na mediação entre alunos e

suportes textuais, um impulsionador e guia, no sentido de um contato cada vez mais intenso e desafiador entre leitor e a obra a ser lida” (SANTOS & SOUZA, 2004:81).

Para que tal propósito se concretize é necessário que o professor se perceba como “um sujeito leitor, um ente que se sinta desafiado diante dos objetivos de leitura” (id.). Porém, segundo Santos e Souza (2004), essa condição de “sujeito leitor encontra-se abalada e fragilizada e no Brasil o quadro que se configura remete a uma situação que demanda atitudes emergenciais: os professores estão a cada dia mais ameaçados em sua condição de sujeitos leitores e de agentes de leitura qualificados para o ensino da mesma. Por seu turno, alunos que não leem ou vivem a possibilidade de leitura da forma mais restrita têm a emergência de que tal situação de exclusão seja revertida. Uma vez que nas sociedades grafocêntricas, chamadas assim porque “no dia a dia dos cidadãos, a escrita está presente em todos os espaços e a todo o momento, cumprindo diferentes funções” (VAL, 2006:20), a leitura possui um grande peso social e a aquisição desta capacidade determina o grau de participação em espaços cujos significados das ações estão atravessados pela cultura escrita.

Nesse caminho, a leitura se coloca como condição para se ter acesso ao mundo letrado e a habilidade de manipular escrita por meio da leitura baliza o sujeito de várias maneiras, pois é um “marcador e separador social forte, também entre analfabetos e os alfabetizados, gerando preconceitos e afastando milhões de pessoas de uma participação cidadã no espaço social” (GOULART, 2006:73) e apontando para uma sociedade que separa o ler e o não ler, criando uma relação dicotômica de exclusão e inclusão, que, *grosso modo*, ilustra uma sociedade desigual.

Se, de um lado, a sociedade conforma a escola como espaço que deve garantir o acesso à leitura, assegurando a efetiva participação social, igual e justa dos sujeitos, de outro, os professores são responsáveis por garantir a aprendizagem de habilidades e conhecimentos leitores necessários para a vida em sociedade, favorecendo a participação dos alunos em relações sociais segundo as incumbências docentes descritas na Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB (BRASIL, 1996).

Entretanto, a formação de leitores tem se mostrado uma tarefa árdua e o fracasso dos alunos na aquisição de uma identidade com a leitura tem sido atribuído, de maneira recorrente, ao insucesso do trabalho que o professor realiza junto ao seu alunado. É o que pode constatar através de estudos como os de SILVA, (2003, 2004), MARINHO (2004), LAJOLO (2009), SOARES (1998, 2005), VERDINI (2004), SANTOS e

SOUZA (2004), entre outros que evidenciam algumas situações em que as práticas escolares de leitura mediadas pelo professor resultam em descaminhos de uma formação leitora.

Ora a formação docente para a leitura, ora a relação particular do professor com o ato de ler – se é ou não um leitor, ou, ainda, as condições desfavoráveis em que o trabalho docente acontece nas escolas – não acesso aos livros, escassez de tempo para ler, inexistência de bibliotecas, todos esses fatores agem contra a formação do leitor e implicam a atuação do professor na formação de leitores. E é importante salientar algumas dessas questões, para que possamos perceber, entre outros fatos, que o professor está no cerne da questão que é a formação de leitores na escola e ainda para destacar o quanto se torna válido, diante de discursos sobre leitura, que traçam um perfil pouco otimista do professor, quase sempre considerado culpado das condições precárias em se encontra o aprendizado da leitura (MARINHO, 2004), pesquisar de que maneira a identidade docente e leitora do professor, sua trajetória escolar, sua história e memória de como aprendeu a ler, suas experiências leitoras dialogam com sua prática pedagógica na formação de alunos leitores.

Para SILVA (2004), as dificuldades encontradas na formação de leitores são advindas da má formação do magistério para o trabalho com a leitura, e exercem uma grande influência no trabalho docente com a leitura. O autor faz uma análise da inversão do *valor da escola* e do *valor do magistério* na sociedade brasileira atual. Como a escola passa de lugar de recriação e produção de conhecimento, para um espaço vazio de consciência crítica. As razões para tal fato são atribuídas às condições de trabalho na escola, à falta de estrutura do espaço físico e organizacional e à desvalorização do profissional do magistério, mas, principalmente, ao fato de a leitura ser tratada em segundo plano nos cursos de formação de professores. Essa formação “deficiente” e “insuficiente”, como destaca o pesquisador, leva o professor à falta de encaminhamento teórico em seu trabalho e à ausência de suporte no momento de realizar, por exemplo, o planejamento, a organização e a implementação das práticas de leitura em sala de aula. Há ocasiões em que o trabalho do professor passa a ser orientado pelo livro didático ou por metodologias que tornam a leitura uma atividade penosa e equivocada.

A preocupação dos professores é com a decifração de palavras e com a reprodução ou cópia de mensagens, e não com a produção de sentidos para os textos; além disso, muitas vezes fica-se apenas no circuito fechado da palavra, não sobrando tempo nem iniciativa para os saltos dos textos para a realidade histórico-social.

O chamado “prazer da leitura”, tão proclamado nos discursos e nas propagandas oficiais dos governos, permanece fora das salas de aula, como uma meta inatingível nos contextos escolares. E torna-se uma meta inatingível em decorrência de *concepções redutoras de leitura, presentes no imaginário dos professores*. Além disso, as atmosferas controladoras e quantitativistas da educação escolarizada brasileira também levam as crianças ao desprazer, ao desgosto, à *desleitura*. Na escola tudo tem que ser medido, quantificado, repetido pelos toques das didáticas cartilhescas, deixando pouco ou nenhum tempo ou espaço para a alegria, criatividade, fantasia e imaginação. Daí, também, a didatização da literatura – esta arte, na escola, infelizmente, perde a sua natureza de fruição para se transformar em objeto de dissecação e de estudo (vocabulário, gramática, escolas literárias, vida de autores etc.) (SILVA, 2003:19-20). (Grifos meus)

Nesse texto, o professor aparece como um mediador sobre o qual recai a responsabilidade nas problemáticas assentadas na formação de leitores na escola. A forma de atuar sobre a prática de leitura em sala de aula está calcada numa concepção de leitura que prioriza a *decifração de palavras* e a *reprodução ou cópia de mensagens*. É uma concepção de leitura que está *presente no imaginário dos professores*. E Silva (2003) em outro estudo alerta sobre o modo como a leitura é superficialmente tratada nos cursos de formação de professores, sublinhando as falhas na formação docente no que diz respeito ao saber sobre a leitura.

Ainda que a leitura seja um instrumento fundamental na aquisição do saber, ela é superficialmente, ligeiramente tratada – ou, o que é pior, *totalmente esquecida ou relegada a um segundo plano – nos cursos de magistério do ensino médio e/ou nos cursos de graduação e de licenciatura* (SILVA, 2003:18). (grifos meus)

O trecho acima mostra que embora a leitura seja um instrumento essencial na produção de saberes, tarefa exercida pelo professor junto a seus alunos em sala de aula, não é um tema que recebe tratamento específico no decorrer do curso de formação de professores; a formação do professor para atuar como mediador na formação leitora de seus alunos torna-se ineficiente devido ao seu despreparo. A partir da fala de Silva (2003, 2004), é possível inferir que a ação de formar leitores, protagonizada pelo professor, tem uma relação estreita com a formação desse profissional. Na medida em que esta formação é tratada com superficialidade, contribui para a ocorrência de equívocos.

Ainda sobre a formação de leitores, Wander Soares (2005) fala do papel da escola enquanto instituição responsável pela movimentação do mercado editorial no

Brasil e, dentro da instituição escolar, o papel do professor na multiplicação de leitores. No artigo *A solução está na escola*, ele afirma que o governo brasileiro é o maior consumidor individual de livros escolares do mundo. Mesmo assim, o número de alunos matriculados nas instituições escolares públicas recebe uma proporção de 3,3 livros por criança, incluindo os livros didáticos. Ou seja, ainda há uma distribuição reduzida de material de leitura para alunos das escolas públicas. Assim, a reflexão gira em torno de fazer com que um número cada vez maior de sujeitos adquira livros, o que para ocorrer depende de que seja formado o leitor, com hábitos e gosto adquirido ainda no ensino fundamental, fase crítica da aquisição do gosto pela leitura.

Nessa perspectiva, mais uma vez é apontada a figura do professor como principal responsável pela realidade do baixo número de leitores que movimentam o mercado editorial no país. *A leitura feita por obrigação e a falta de prazer* nas atividades que envolvem o ato de ler afastam a criança em formação do objeto cultural livro, fator que contribui para a não fidelização desse sujeito como consumidor livresco.

Sabemos da forte *influência dos professores na formação de seus alunos* e seu efeito no que diz respeito ao gosto *pela leitura vai depender do grau de afetividade do professor com o hábito de ler*.

Ler por obrigação, sem curtir o texto, só para cumprir um dever escolar, longe de criar leitores, pode até “vacinar as crianças contra o hábito de ler” (SOARES, 2005:7). (grifos meus)

Assim se expressa o entendimento de que a tarefa de formar leitores, e também tornar as crianças e jovens desde o ensino fundamental consumidores de livros em larga medida, é do professor. Para obter sucesso nessa tarefa a autora afirma que é essencial que o professor seja leitor e que tenha uma relação de afeto com o ato de ler. Do mesmo modo que o efeito contrário, como o de “vacinar as crianças contra o hábito de ler”, decorre de equívocos da ação docente nas práticas leitoras em sala de aula. A escola, na figura do professor, é uma *fábrica* de leitores em potencial, com capacidade para produzir grandes consumidores de livros de literatura e movimentar o mercado editorial, basta que para tanto seu principal agente esteja integrado e empenhado nesse propósito, apresentar variedade de textos, livros, programar visitas a biblioteca da escola, a bibliotecas públicas, comunitárias. A autora ainda ressalta que há uma forte influência dos professores na formação de seus alunos e seu efeito no que diz respeito ao gosto pela leitura e o quanto ser um professor-leitor tem implicações nesse processo de formação.

Ainda no que se refere à essencialidade do papel do professor na formação de leitores, Verdini (2004) reflete sobre o fato de que desde que chegamos ao mundo somos mergulhados em situações nas quais a escrita é a intermediária. Pouco a pouco percebemos, nessa convivência com o escrito, que temos a possibilidade de nomear, desvendar, reconhecer, construir e desconstruir sentidos na concretude dos atos atravessados pelas palavras. No entanto, ao iniciarmos o aprendizado da leitura no espaço escolar, a escola nos destitui do contexto concreto pelo qual até o presente momento experimentamos a leitura. A autora mostra que a escola nos faz enveredar pela decifração mecanicista, didatizada e pragmática da leitura escolar. Nesse contexto, a sala de aula deixa de ser espaço que prima pela leitura significativa e passa a operar como espaço de atividades vazias de sentido, que afastam a criança das experiências fundamentais com o texto nessa fase de iniciação à leitura.

A reflexão engendrada no presente texto remete, mormente, as práticas de leitura que ocorrem nas salas de aula mediadas pelo professor. As experiências equivocadas com cartilhas, com cópias descontextualizadas de textos e palavras, decorrentes da ação docente no contexto da sala de aula, são exemplos enumerados.

“A macaca é má. Ma ma Ca Ca” ... E essa decepção me acompanha até hoje, quando, por exemplo, vejo num recente noticiário de jornal na TV, e numa reportagem de revista, sobre um local que se pretende destinado à renovação educacional, *uma sala com paredes nuas e a professora num grande quadro de giz escrevendo: A E I O U*.

Realmente, é um quadro vazio das práticas de leitura que ainda são vivenciadas em espaços que se pretendem destinados ao aprendizado da língua escrita. De que leitura estão tratando?(VERDINI, 2004:31).
(grifos meus)

É interessante observar que, do ponto de vista da autora, há um equívoco em relação ao modo de se trabalhar a leitura nas séries iniciais. A pobreza e a falta de significados nas experiências escolares de leitura proporcionadas ao aluno, que se revelam através de *um quadro vazio das práticas de leitura, nas paredes nuas*, no uso do *giz*, registram um modo de pensar o ensino da leitura. A leitura aparece associada a métodos e técnicas de alfabetização presentes no cotidiano escolar que se apresentam em exercícios mecanicistas, como o descrito por Verdini (2004). Com o giz na lousa, a professora escreve: “A E I O U”. A pesquisadora expressa seu descontentamento e perplexidade através da pergunta: “De que leitura estão tratando?”

Os estudos remontam a um modo de o professor ensinar a leitura, e enfatizam implícita ou explicitamente a forma com que cada professor se relaciona com ela, ou seja, como é leitor. Ainda percebo que há subentendida uma maneira de o professor relacionar-se com o outro, seu aluno, no modo que ele julga ser o ideal para que a criança venha a formar-se leitor e de como esse leitor em formação lançará mão da leitura em suas práticas cotidianas. O ensinar a ler é um ato complexo, pois é “a construção de um conhecimento pelo outro que é o meu aluno” (SILVA, 2004). O que permite que o professor promova o conhecimento junto ao seu grupo de alunos é a busca que ele faz do seu próprio conhecimento, e, no caso da leitura, trata-se do conhecimento leitor, sobre *os livros que leu, e como leu e, ainda, se gosta de ler ou não*. Ao professor cabe “ensinar bem, e para ensinar bem ele deve aprender sempre e ler continuamente ao longo da vida” (idem, p.26).

Para interpretar essas questões, parti da hipótese de que as experiências de leitura do professor, ao longo de sua vida, influenciam sua prática de formação de leitores em sala de aula, sobretudo as experiências de leituras que ele teve nos anos iniciais de aprendizagem de leitura e escrita. Desse modo, a formação leitora de seus alunos, enquanto “acontecimento” entre sujeitos, é composta por todas as manifestações particulares entre esses personagens (do professor e suas experiências com a leitura em tempo e espaços distintos no decorrer de sua vida) e de seus alunos (nos sentidos que atribuem ao ato de ler nessa relação com o professor) e que são importantes para definir o “todo” desses sujeitos.

Entendo dessa maneira que a condição de sujeito, de ser social, histórico, múltiplo: professor, trabalhador, estudante, homem/mulher, pesquisador, são papéis e funções que se interpenetram, se inter-relacionam, e desse modo há um intercâmbio de experiências, de saberes leitores, de discursos leitores que se cruzam na unidade do *acontecimento*, no seu fazer pedagógico do ensinar a ler. As experiências com a leitura que o professor teve ao longo de sua vida fazem com que a pedagogia de ensino da leitura deixe de ser uma proposta fechada, uma transmissão de conhecimentos anteriormente adquiridos pelo professor e posteriormente transferidos para seus alunos, em referência à crítica que fez Freire ([1992] 2005) à educação bancária, e seja uma ação criativa do professor, com base na sua experiência, sua imaginação, sua memória e seus saberes.

De tal modo, nos fala Bakhtin (2003) que *os três campos da cultura humana – a ciência, a arte e a vida – só adquirem unidade no indivíduo que os incorpora a sua própria unidade* (p. 33). Assim, entendo que o professor carrega consigo um discurso sobre leitura constituído de várias experiências leitoras ao longo de sua vida. Essas experiências dialogam entre si e, por isso, constituem a polifonia de seus saberes que se encontram e se fundem no todo semântico de seu próprio discurso sobre o que é leitura. Só há unidade em seus discursos porque esses *acontecimentos* estão inteiros em sua prática, em sua atuação social, ou seja, porque *todos os seus momentos devem não só estar lado a lado na série temporal de sua vida, mas também penetrar uns nos outros na unidade da culpa e da responsabilidade* (p.34). Minha percepção sobre o discurso leitor do professor está fundamentada na análise da obra de arte feita por Bakhtin, no que diz à responsabilidade do autor na criação da obra, atravessada pelos fatos de sua vida, onde o resultado da obra, o seu todo, é o todo da vida do autor e não resultado de sua inspiração. A inspiração “*que ignora a vida e é ela mesma ignorada pela vida não é inspiração mas obsessão* (p. 34). Assim para o filósofo e linguista, *quando o homem está na arte e não está na vida e vice-versa. Entre eles, não há unidade e interpenetração do interno na unidade do indivíduo* (id).

Dialogo com Bakhtin (id.) sobre o autor e a obra de arte para analisar o professor e sua ação no ensino da leitura, cujo sentido da prática não está relacionado apenas ao seu prazer, ao hábito e ao seu gosto pela leitura, mas sim pela interpenetração de suas vivências com a leitura, tendo como responsabilidade pela ação do ensinar a sua própria vida e não a falta de *inspiração* (SILVA, 2004).

Parto da premissa de que a identidade leitora do professor resulta de consciências *imiscíveis* e *independentes* e da convivência de vozes *plenivalentes* (BAKHTIN, 2005) que ecoam dos saberes leitores, saberes da formação docente e das práticas pedagógicas do professor, que se encontram na consonância e na dissonância, numa atividade reflexiva, responsiva, dialética no interior da consciência do sujeito-leitor-professor e que se deparam na unidade do *acontecimento*, que é a leitura. Essas vozes e saberes, sentidos de ser leitor, entram em jogo e disputam espaço nos modos de ser leitor e de ser professor-leitor, que por sua vez marcam outros sujeitos que compartilham desse espaço dialógico que é a sala de aula, enquanto espaço de relações discursivas (dialógicas, polifônicas) empreendidas entre sujeitos historicamente situados.

Bakhtin (2006) atribui valor à *enunciação*, como *réplica do diálogo social* (diálogo consigo mesmo ou exterior), porque ela não acontece fora do contexto social, o locutor, tem um *horizonte social*, ou seja, “há sempre um interlocutor, ao menos em potencial. O locutor pensa e se exprime para um auditório social bem definido” (BAKHTIN, 2006:15). É importante procurar contemplar o todo do sujeito, conhecê-lo em suas atividades, sua condição de ser múltiplo, seu enraizamento na história, na cultura e no meio social para entender a natureza de suas ações (BRAIT, 2006).

Parto do pressuposto teórico de Bakhtin (2003), que considera os sujeitos como seres histórico-sociais. Nessa perspectiva, cada sujeito presente em nossa sociedade é formado pelas experiências ao longo de sua vida. Dessa forma, é relevante saber como acontece em relação às experiências de leitura do professor. A partir de minha experiência docente com o ensino de leitura, participação nas discussões teóricas do campo e no decorrer de minha formação acadêmica, me vi tomada por uma atitude reflexiva mediante essas questões que remetem ao fracasso do professor na formação de leitores. Meu contato com uma realidade profundamente marcada pela adversidade dos processos de ensinar e aprender a ler me levou a uma busca das razões que estão imbricadas com a ação do professor em sala de aula. Associei minhas reflexões às contribuições teóricas das quais me apropriei, sobretudo a teoria da enunciação de Bakhtin (2003, 2005, 2006). Percebi que é preciso ir além da mera constatação dos problemas e equívocos que permeiam a formação de leitores, da constatação do fracasso do professor na formação de leitores, pois se não esperamos mais nada do enunciado, se sabemos de antemão tudo o que ele pode dizer, o *enunciado sai do diálogo e se coisifica*, assume, por assim dizer, uma posição dogmática e não se abre para o diálogo, se fechando num monólogo, que se cerra às réplicas, a atividade responsiva, reflexiva a que a produção da pesquisa se propõe.

Tal como afirma Mazzotti & Oliveira (2000), *o processo que nos conduz ao conhecimento confiável da prática educacional requer a problematização de argumentos que nos parecem óbvios* (p. 32), por isso não basta afirmar que existe uma relação problemática na formação de leitores na escola e que o professor figura como principal responsável pelo fracasso dessa formação. É preciso ir mais fundo nestas questões e englobar o *todo* do professor. O professor é um sujeito social, histórico e cultural e como tal sua “fala está indissolivelmente ligada às condições da comunicação, que, por sua vez, estão sempre ligadas às estruturas sociais” (BAKHTIN,

2006). O enunciado é arena onde se confrontam interesses, ideologias, contradições e seguindo essa perspectiva teórica indago o quanto a fala do professor, sua narrativa de como se formou leitor e de como atua junto aos seus alunos nos remete para *acontecimentos* de contextos mais amplos que o seu em particular. Ou seja, seus enunciados se relacionam não só com a sua formação, mas com os contextos macro e microsociais em que essa se deu, pois, como supracitado, *a enunciação é uma réplica do diálogo social (diálogo consigo mesmo ou exterior), porque ela não acontece fora do contexto social* (BAKHTIN, id.). E por considerar a leitura também como prática social, construída nas diversas situações vividas na família, na escola, no trabalho e em outras esferas em que o sujeito circula, interessou-me conhecer as histórias de leitura do professor, as memórias de leitura que carrega consigo e onde elas foram construídas. O quanto cada experiência vivida com a leitura em cada uma dessas esferas revive no dia a dia de suas práticas de formação de leitores em sala de aula. Fitar o trabalho docente no decorrer da pesquisa, durante as observações participantes realizadas no contexto de suas práticas em sala de aula, foi importante para identificar que concepções têm o professor sobre o que é ler, sobre o ensino da leitura e a formação leitora de seus alunos. Assim, levantei algumas questões que me inquietaram sobremaneira em face da constatação de um perfil negativo do professor em pesquisas da área. Pois se afirmamos que o professor tem fracassado em seu trabalho de formar leitores, seria possível a partir do conhecimento das experiências que esse sujeito teve no decorrer de sua trajetória de vida com a leitura encontrar elementos que contribuam para a mudança da realidade vigente?

2.1 - Ler para quê? A leitura: uma prática social

Tomo como ponto de partida que, no mundo letrado, a leitura promove a efetiva participação social e consequente cidadania que resulta dessa participação. Faço menção à leitura literária, como modalidade privilegiada, mas também considero a relevância da leitura de outros gêneros discursivos e sua importância na participação no capital cultural de uma sociedade (LAJOLO, 2005).

Em nossa sociedade grafocêntrica, grande parte das relações interpessoais é mediada pela linguagem verbal escrita. Somos sujeitos encarnados e enraizados em culturas que atribuem valor ao escrito e fazem da habilidade de ler um instrumento de

inserção social e cultural. Se, de um lado, a escrita permite o registro de nossas manifestações no mundo, dos conhecimentos que produzimos, a leitura é a prática sob a qual esses dados armazenados se tornam inteligíveis, transmissíveis e multiplicáveis. Logo, ler é uma atividade fundamental e não *apenas para aqueles que almejam participar da produção cultural mais sofisticada, dos requintes da ciência e da técnica, da filosofia e da arte literária [...]*, mas para todo aquele que *quer ou precisa ler jornais, assinar contratos de trabalho, procurar emprego através de anúncios, solicitar documentos na polícia, enfim, para todos aqueles que participam, mesmo que à revelia, dos circuitos da sociedade moderna, que faz da escrita seu código oficial* (LAJOLO, 2005:106).

Antes de seguir adiante nesta discussão sobre o universo complexo que envolve a tríade leitura-leitores-escola, julgo fundamental dar visibilidade à concepção de leitura que orientou minhas reflexões e elucubrações enquanto professora e de pesquisadora, no decorrer dessa pesquisa.

Quando penso numa definição para a leitura e seus reflexos na vida em sociedade, entendo a importância de retomar a tese de Paulo Freire ([1992] 2005) acerca da leitura de mundo que precede a leitura da palavra. Há quase quarenta anos, pensando suas práticas docentes e vivências pessoais com a leitura, o educador propôs uma compreensão do ato de ler: a leitura da palavra supõe a leitura de mundo. A leitura encerra uma relação dinâmica de interação do sujeito leitor com a vida, numa interlocução entre o sujeito e a realidade. A conquista das habilidades de ler e escrever, para além da decodificação da palavra e da manipulação mecânica e utilitarista da palavra escrita e da linguagem, é significação, produção de sentidos, que se imbricam com os contextos reais que demandam as práticas de leitura, variáveis conforme os contextos concretos em que se dão.

Na escola, quando damos os primeiros passos na aquisição da leitura da palavra escrita, esta leitura vem acompanhada de inferências e sentidos que nos acompanham desde antes de aprendermos a *ler como na escola*, e dos quais nos apropriamos na leitura que fazemos das coisas do mundo. Digo *ler como na escola* porque a criança é leitora antes mesmo de passar pelo processo de alfabetização. A leitura implica um mergulho do sujeito naquilo que ele significou a partir de suas experiências e a consolidação da aquisição da capacidade de ler se dá quando a criança consegue relacionar o mundo a sua volta com o mundo do texto escrito. Como afirma Lajolo

(2005:7), *se ler livros geralmente se aprende nos bancos da escola, outras leituras se aprendem por aí, na chamada escola da vida.*

As crianças que vivem em contextos letrados sabem, desde muito cedo, que a leitura possui um estatuto social, porque compartilham práticas sociais em que os textos escritos apresentam muitos usos e exercem diferentes funções. Observam os portadores de textos, o valor que os adultos atribuem a eles, o tempo gasto na leitura, o lugar que livros, revistas, jornais ocupam na casa. Estas crianças, desde pequenas, são chamadas a participar de eventos de letramento. Quando ouvem histórias, por exemplo, observam as pessoas se detendo algum tempo com o olhar nas páginas abertas do livro, percebem gestos como passar os dedos nas linhas dos textos, virar as páginas, a forma fixa do texto quando solicitam as releituras, entre outros.

A leitura se apresenta para a criança antes da apropriação do sistema de escrita porque lê sinais, imagens, fotografias, desenhos, brinquedos, figurinhas, expressões não verbais. Antes de ler no sentido estrito, aprende a ler e a interpretar o sentido das coisas concretas da vida, é leitora ouvinte de textos escritos lidos por outros. Nesse momento, para a criança, ler é interpretar com os próprios olhos, a partir de uma experiência particular com o mundo e de uma perspectiva histórico-social, como mostra Queirós (1998):

Daí eu ter tentado, de todas as maneiras falar de leitura. Agora, quando eu escrevo, eu faço uma extensão de mim: toda essa afetividade da minha vida, toda essa dor do parto, toda cigana que passava na porta da minha casa, lendo a mão... nossa, tudo isso foi para mim uma leitura, e enquanto eu escrevo ela, está presente (p.146).

Esse modo de ler é a maneira pela qual o sujeito atribui sentido às suas relações com o mundo, no mundo e com outros sujeitos. É um ato de compreensão e interpretação de sentidos. Ler, nesse contexto, é mais do que operar a decifração de palavras. O leitor-intérprete, ao atribuir sentidos ao que lê, transforma os códigos em objetos dotados de sentidos. O leitor é por assim dizer um *intérprete* e não um decodificador das palavras (FERREIRO, 2007).

A leitura enquanto ato de interpretação vai se aperfeiçoando à medida que o saber de mundo torna-se cada vez mais elaborado, a tal ponto que a capacidade de ler o mundo torna-se cada vez mais acurada e crítica, permitindo-nos perceber as contradições que vivenciamos no cotidiano. A leitura é, sob esses termos, um

instrumento de ampliação de saberes e permite que o sujeito interaja nos espaços sociais de forma criativa e transformadora. É, principalmente, pela leitura que se torna hábil para se apropriar dos conhecimentos e saberes culturais acumulados pela sociedade através dos tempos e espaços.

Ler é um ato de interação entre sujeitos e nunca um ato isolado. Ainda que seja um ato individual entre o leitor e o texto, esse momento é marcado pela interação entre o leitor e as vozes que ressoam do texto que ele lê, numa interação entre enunciados. Qualquer leitura – enunciação, discurso - é de natureza social e está relacionada às condições contextuais em que acontecem, isto é, o ato de ler está vinculado às estruturas sociais. São as relações sociais que determinam a leitura e constituem seu sentido. E tal como afirma Bakhtin (2003), na sua teoria da enunciação, quando um sujeito produz um enunciado – palavra, frase, texto –, este constitui apenas *um elo na cadeia social que caracteriza o discurso*, ou seja, *qualquer enunciação, por mais significativa que seja, constitui apenas uma fração de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta (concernente à vida cotidiana, à literatura, ao conhecimento, a política etc.)* (BAKHTIN: 2006:128).

A concepção de leitura que emprego neste estudo está pautada nesta perspectiva histórico-social. Entendo que a *leitura* abarca a dimensão das *relações humanas*, permitindo entendê-la como uma trama plural, que *engloba as interpretações de cada sujeito leitor – suas percepções particulares e momentos históricos também particulares* – mas que acontece a partir de um lugar social comum, instaurado pela troca de saberes que são culturalmente construídos, portanto, o ato de ler está enraizado numa coletividade.

A leitura é aqui compreendida como um *fenômeno social* e, portanto, inserida num contexto cultural. Assim cada leitor, em seu tempo e espaço, lança mão de uma dinâmica que envolve concentração, sensações, gestos, emoções num esforço para ultrapassar a decifração da palavra escrita e adentrar nos símbolos, enquanto espectros socioculturais da leitura construídos nas relações humanas mediadas pela linguagem.

É a partir dessa concepção de leitura, que reconhece o seu caráter multicultural, pois considera o espaço, o tempo e as experiências de cada sujeito, que percebo a possibilidade de analisar as práticas de formação de leitores, tendo como *espaço* de produção de sentido a escola, a sala de aula, o contexto social extraescolar, e um *tempo*

histórico, em que ocorre a produção dos discursos sobre leitura e formação de leitores, tendo como *personagens*, sujeitos dessa intrincada trama, *professores e alunos*.

A leitura enquanto prática social inscrita dentro de contextos histórico-sociais é ainda caminho de acesso aos bens culturais que a sociedade conserva através do registro da escrita. É pela linguagem que os seres humanos intercambiam experiências (BENJAMIN, 2008), quando contam sua história a outro, quando narram fatos de sua vida, oralmente, ou por escrito, quando deixam para seus pares rastros de sua experiência no mundo.

Nesse contexto, a leitura como prática social é também compreendida na sua dimensão histórica e cultural, pois nos permite compartilhar as experiências de outros sujeitos, reais ou fictícios, que nos modificam à medida que identificamos na vida desses personagens um pouco de nós mesmos ou de nossas contradições.

Encarar a leitura como prática cultural enseja a compreensão do que ela representa enquanto fenômeno social, muito além de hábitos e atitudes mecânicas, mas como rede de significados apreendidos, negociados, que permite ler o mundo de um lugar enquanto sujeito. A leitura como prática cultural, tomando como base a teoria da interpretação das culturas proposta por Geertz (1978), é constituída por teias de significados, numa concepção semiótica de cultura. O que permite entender a leitura como forma privilegiada de produção e disseminação de culturas do escrito, pluralidade que lhe é conferida pela diversidade de vozes que disputam e negociam sentidos do que é ler e de como se lê. Sob essa visão de leitura como prática cultural, que incorpora as particularidades, os significados socialmente construídos e as visões de mundo nos seus contextos, é possível se pensar em práticas de formação de leitores igualmente plurais, levando em conta a diversidade dos sujeitos englobados nessa pretensa formação e a adversidade dos espaços em que essa formação acontece.

O tema cultura tem sido central nas produções teóricas do campo da educação e é válido ressaltar que, ao falarmos de cultura letrada, cultura escrita, e posteriormente cultura escolar e cultura infantil, o conceito de cultura esteja delineado no presente trabalho. A centralidade da cultura está associada ao entendimento de que as práticas sociais são práticas de significação permeadas por códigos e sentidos que organizam e regulam as relações sociais, permitindo que os pares expressem e comuniquem significados factíveis de compreensão. Parafraseando Geertz (id), o homem produz teias

de significados às quais ele se encontra amarrado; tais teias são as culturas. Assumimos neste trabalho cultura como sistemas simbólicos:

Para Geertz, os símbolos e significados são partilhados pelos atores (os membros do sistema cultural) entre eles, mas não dentro deles. São públicos e não privados. (...) Estudar a cultura é, portanto estudar um código de símbolos partilhados pelos membros dessa cultura. (LARAIA, 1986:64)

Nessa perspectiva, por cultura letrada entendo o conjunto de códigos e símbolos partilhados por um grupo que tem suas interações mediadas pela linguagem escrita e seu valor simbólico. São os sentidos que circulam nas práticas sociais de leitura e escrita e o valor atribuído à linguagem escrita nos processos sociais que fazem com que pensemos a cultura letrada na sua pluralidade.

Numa sociedade grafocêntrica, os símbolos e sentidos que circulam nos discursos são múltiplos, conforme a multiplicidade de sujeitos que os partilham e os produzem. Sob esse aspecto, consideremos a cultura letrada e as leituras como práticas que dela decorrem, em sua pluralidade constitutiva. Nesta perspectiva, embora se use o termo no singular, há numa mesma sociedade culturas do letrado.

Os estudos teóricos, as minhas experiências de professora e todo processo de interlocução que vivencio com *a multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis* (Bakhtin, 2005) me permitiram entender a leitura como uma trama plural.

Penso que investir na leitura literária é fundamental, pois ela abarca com justeza a dimensão complexa da vivacidade dos sujeitos e das vozes sociais que dialogam entre si, a partir de suas experiências particulares com a cultura, disputando sentidos numa cultura letrada. Nesse contexto, a leitura literária é fundamental, porque plural.

2.2 - A leitura literária: a magia da linguagem

É a literatura enquanto arte da linguagem que recria a realidade e em que se confiam os diferentes imaginários e sensibilidades. A leitura literária difunde uma modalidade de conhecimento particular que não se assemelha ao saber que é produzido pela ciência. Ela é, ao mesmo tempo, representação e análise, reflexo e refração da realidade. Um ponto de vista histórico-social situado já que, como anuncia Vigotski (2001), *a arte é o social em nós*. A leitura literária, por sua natureza, possibilita a crítica

e a contradição e o faz por intermédio de uma linguagem não linear, que se diferencia da linguagem usual e comum.

No texto literário, o autor lança mão de seu conhecimento de mundo, recria experiências através do seu imaginário, se expressando pela linguagem artística. A literatura é arte que se relaciona com a realidade e com a experiência humana, pois, tal como afirma Bakhtin (2003:23), os *três campos da cultura humana – a ciência, a arte e a vida – só adquirem unidade no indivíduo que os incorpora à sua própria unidade*. Para o filósofo, não há arte que não esteja ancorada na responsabilidade, naquilo que o sujeito viveu e experimentou, porque *todos os seus momentos devem não só estar lado a lado na série temporal de sua vida, mas também penetrar uns nos outros na unidade da culpa e da responsabilidade* (ibid.), ou seja, a relação da vida do autor interpenetra na sua arte e vice-versa. E o leitor interpenetra nesta arte, portanto, mantém uma relação viva com o autor e sua vida. A leitura é interação entre sujeitos, é diálogo, não no sentido de conversa entre pessoas que estão frente a frente, mas o diálogo no sentido bakhtiniano. Diálogo provocado pela interação dos sujeitos, pelas pontes de sentidos que se lançam entre eles através dos enunciados partilhados, pela confrontação de ideias, de horizontes sociais. O dialogismo instala a imagem do homem numa ação de comunicação interativa, na qual eu vejo e me percebo através do olhar do outro, na imagem que outro sujeito tem de mim. E a leitura literária instala essa relação dialógica da linguagem, pois deixa espaço para que o leitor estabeleça a relação entre a sua verdade e a verdade do outro.

A leitura literária, por ter uma relação com a realidade e com a experiência humana, desempenha uma função significativa, enquanto forma de expressão, atuando na conquista da emancipação do leitor. Ao seu tempo pode libertar o sujeito do processo de massificação a que está submetido pela informação dirigida, pela pobreza de experiências (BENJAMIN, 2008), que ocultam as contradições.

A leitura literária é local de multiplicidade de sentidos e de leituras, por isso envolve a dimensão plural da leitura. Qualquer sujeito, independentemente de sua classe social e condição econômica, política e enraizamento histórico ou cultural, vencidas as questões de acesso, pode compartilhar um texto, discordar, concordar, numa posição de simetria com o autor, de debate e embate.

A opacidade da linguagem literária abre passagem para uma série de significações autorizadas pelo texto, exigindo esforço e interação do leitor e propiciando crescimento e ampliação de suas competências de leitura.

Por fim, destaco que entre os benefícios propalados pela leitura literária encontra-se sua dimensão política, porque suas especificidades, a natureza reflexiva, a relação com a realidade que revela as contradições, a emancipação que promove contribuem para a formação do pensamento crítico, funcionando como instrumento de reflexão: porque pode *questionar a supremacia do discurso oficial e o consenso estabelecido pela ideologia dominante, que mascaram nossas contradições* e reforçam as desigualdades (ZINANI & SANTOS, 2004:65).

O que a leitura representa para nós professores e o que queremos que ela represente para nossos alunos é pensado a partir de um ponto de vista que temos sobre o que é a leitura. Ainda, se ler é verbo transitivo, como nos propõe pensar Lajolo (2009), não é de qualquer texto que falamos. Quando falamos que queremos ensinar a ler, o contexto nos pergunta, *ler o quê?* Pois não é qualquer leitura que promove a transformação e a emancipação do sujeito e nem todo texto precisa necessariamente se converter em mudança para o leitor.

As funções que atribuímos ao ato de ler variam de acordo com os contextos históricos e sociais em que esse ato se dá. A leitura pode estar relacionada a um contexto prático imediato, funcional, cotidiano: a leitura de manuais de instrução, de receitas culinárias, de bulas de remédios, ou seja, leituras que perpassam nossas práticas diárias de atuação no mundo social. Embora sejam práticas leitoras que nos remetem a circunstâncias contextuais concretas, daquilo que somos e que fazemos em nossas relações no mundo e que nos são necessárias, elas dificilmente alcançam a profundidade da experiência no sentido benjaminiano.

A leitura que buscamos para o processo de formação do leitor tem uma perspectiva abrangente. A relação entre o leitor e o texto é uma atividade reflexiva. A dinâmica da leitura envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, culturais, econômicos e políticos. São atividades de leitura que provocam indagações, respostas, textos que instigam e que permitem a contraposição de ideias, a reflexão, a produção de sentidos, que colocam o sujeito em diferentes lugares, onde a linguagem sai do seu lugar-comum. Ler é um ato de interação verbal entre sujeitos socialmente situados e por

esse motivo, quando nos perguntamos *ler o quê?*, é a leitura literária que temos como resposta ao *verbo transitivo ler*.

Por entre as pedras no caminho do leitor em formação, o ensinar, o ler e o aprender vão se desenhando na vida de cada sujeito englobado nesse amplo e complexo processo de produção de sentidos, cujo resultado é o conhecimento.

2.3 - Era uma vez: a leitura e a escola

Se de um lado o professor está como agente principal de formação de leitores é porque, de outro, a escola, foi, há muitos séculos, designada para conformar-se como espaço que tem por meta assegurar aos sujeitos essa formação para a leitura e a escrita. Não é uma tarefa fácil. Sobretudo quando precisa ser realizada dentro das condições precárias em que se encontram as instituições públicas de ensino em nosso país: escolas lotadas, falta de professores, falta de estrutura física e administrativa.

A esse respeito vale destacar as constatações de Silva (2003), quanto à inversão do valor “escola” e do valor “magistério” na sociedade, que mostram que, no mundo atual, as instituições escolares passam “de lugar para a prática de recreação e produção de conhecimentos”, para lugar onde “existe mais a mediocridade ou a ignorância” do que a consciência crítica das relações sociais, “principalmente a escola pública”, que, sob essas condições, torna-se infecunda, “vazia”, “oca” (idem), em decorrência das políticas educacionais e de formação de leitores, cujas “ações para a superação das carências vêm sendo irrisórias, descontínuas e pontuais, não conseguindo transformações substantivas no quadro; desta forma, ao longo do tempo, esse quadro vai agregando um número cada vez maior de carências, o que aumenta o tamanho do problema” (SILVA, 2003:13-14).

Mesmo com os discursos oficiais que têm no “domínio da língua oral e escrita” a condição fundamental para a “participação social efetiva” e a garantia para o exercício da cidadania como “direito inalienável de todos” (MEC, 1997:15), o fracasso na formação de leitores mostra que as condições para a promoção da leitura em nosso país ainda são restritas e, por vezes, inexistentes para uma grande parcela da população. O ato de ler é o resultado mais importante da ação da escola na vida de uma pessoa em seus primeiros anos de vida. No entanto, diagnósticos de fracasso escolar de alunos, no que

tange à aquisição da leitura e da escrita e, por seu turno, a formação desse leitor para as variadas formas de ler, como refinamento dessa prática, revelam em si a crise do ensino.

A menção à crise da leitura, tão frequente em diagnósticos de procedência diversa (Pisa, Saeb, entre outros), reflete uma crise da escola em decorrência da parceria historicamente estabelecida entre ensino e a aquisição das habilidades de ler e de escrever. A crise da escola relaciona-se a problemas de ordem variada, que, no Brasil, começam no âmbito da administração da educação, disseminada entre órgãos relacionados aos níveis federais, estaduais e municipais, sem que esses busquem afinar-se, e estendem-se à política de remuneração e qualificação dos professores, à conservação física dos prédios, incluindo-se salas de aula, bibliotecas e equipamentos de ensino, alcançando o plano da competência no exercício da missão para a qual foi edificada na sociedade moderna (ZILBERMAN, 2009:28).

O surgimento da escrita constituiu um grande marco na história da humanidade e ao longo de séculos sua utilização foi aperfeiçoada e democratizada. Os usos e funções para a escrita foram variando e acompanhando as necessidades do homem. Nas sociedades que a utilizam, como é o caso da nossa, ganhou peso jurídico, a tal ponto que deixou de ser suficiente, em diversas situações sociais, a nossa palavra e a nossa voz, é “necessário escrever e assinar” (GOULART, 2006:73).

Assim, a escrita nos permite, enquanto atividade humana e como forma de interação com o outro, mediada pela palavra, o registro de nossas memórias, de nossas experiências no mundo, de informações e conhecimentos. Por sua vez, a leitura é o meio de difusão de todo o conteúdo histórico, social, cultural e intelectual acumulado durante séculos e que a escrita registra. A escrita está, dessa forma, associada à leitura, e pressupõe a escola como lugar de sua aprendizagem, domínio e uso, “conforme uma ligação que o tempo não dissolve” (ZILBERMAN, 2009:19) e que cada vez mais se consolida. A esse respeito vale destacar Zilberman (2009), no que tange à relação entre a escrita, a leitura e a escola como lugar de perpetuação das práticas leitoras.

Desde a Antiguidade, a escrita e a leitura ocupavam um lugar relevante como instrumento necessário ao funcionamento da sociedade, já que conferem materialidade aos bens em circulação – fossem propriedades e negócios, ou crenças e literatura. Contudo, seu emprego não era hegemônico, ainda que contassem com instituições destinadas à sua transmissão, como a escola, criada para tal fim [...] (ZILBERMAN, 2009:23).

Acima é possível observar que as habilidades de leitura e escrita, embora estivessem vinculadas, desde muito cedo, às atividades sociais, não alcançavam a

população de forma equitativa. Logo, a escola figura como instituição encarregada de consolidá-las como práticas sociais. Ainda, como ressalta a autora, na modernidade, a escrita e a leitura atingem um estatuto diferenciado, que as deixa em posição de destaque ante outras formas de interação entre os sujeitos nos diferentes espaços sociais. Nesse caso, ambas passam a configurar um marcador social entre sujeitos alfabetizados e não alfabetizados.

[...] escrita e leitura alcançam um estatuto diferenciado, que as coloca acima das demais maneiras de interlocução entre os indivíduos e o meio social, representando seu domínio um dos instrumentos de distinção entre as pessoas, diferenciadas entre alfabetizadas ou não alfabetizadas, letradas e iletradas, a partícula negativa recaindo sobre a privação das habilidades de ler e de escrever (ZILBERMAN, 2009:23).

Por seu turno, a escola tem também sua relação reafirmada com a leitura: garantir a inclusão dos sujeitos na sociedade a partir da aquisição das habilidades de leitura e de escrita. Pois se a leitura e a escrita ganharam força entre os processos de informação, comunicação e formação de saberes entre as demais atividades socioculturais, “na mesma proporção, reforçou-se o papel da escola como responsável pela habilitação à escrita e à leitura, processo que não se restringe mais à aprendizagem dos processos de decifração de textos” (idem). É o que é possível verificar abaixo a partir do que preconizam os discursos oficiais sobre a função da educação escolar e seu compromisso com a cidadania, que tem a leitura como uma das vias de acesso à mesma.

Toda educação verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça necessidades pessoais – que podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e busca e informações, ao exercício da reflexão (MEC, 1997:30).

A disseminação da leitura como prática escolar deve-se, em parte, ao fato de a escola ter adotado a alfabetização como sua principal tarefa, “tornada um direito constitucional das nações modernas” – também a ascensão da sociedade capitalista pela necessidade de instrumentalizar a mão de obra do operário que se utilizava da leitura e da escrita em algumas situações de trabalho e ainda a inserção do homem no mundo do consumo de produção cultural, de que são exemplo os livros. A escola desencadeia um processo de democratização do conhecimento e de ingresso no circuito de bens culturais

circunscritos pela leitura. Portanto, há no cenário educacional uma transformação operada pela aquisição das habilidades de leitura e de escrita. A criança é um exemplo da mudança que a leitura promove na vida de um sujeito. Antes de aprender a ler, ela depende da voz adulta para ter acesso à leitura, o adulto, quando lê histórias, empresta sua voz, gestos, expressões.

Para a criança, que, enquanto não lê, depende exclusivamente da voz adulta que decodifica o mundo ao seu redor para ela, também a aprendizagem da leitura repercute como possibilidade de emancipação. Os bens culturais, que privilegiam a transmissão escrita, tornam-se acessíveis para ela, por conseguinte, manipuláveis.

Por isso, seja no âmbito coletivo, seja no plano individual, a conquista da habilidade de ler é simultaneamente o primeiro passo na direção da liberdade, de uma parte e de outra, para a assimilação dos valores da sociedade (ZILBERMAN, 2009:27).

Por isso, entendo que a aprendizagem da leitura e da escrita representa um marco significativo na vida escolar e cultural de uma criança. Tanto os discursos teóricos, quanto os discursos oficiais referem-se ao ato de ler como caminho para uma participação social ativa, autônoma, equânime e emancipada do sujeito.

Numa sociedade marcada pela cultura da escrita, o ato de ler se coloca como condição *sine qua non* para a concretização da cidadania, pois é o caminho de ingresso às práticas sociais, que vão desde ações cotidianas da vida em uma sociedade letrada às situações mais refinadas de seu uso.

Nesse sentido, percebo uma grande contradição entre o discurso oficial, que propala a prática da leitura como caminho à cidadania, e os investimentos reais para a superação das condições precárias de trabalho que muitos professores e alunos vivenciam nas escolas públicas. As pesquisas sobre políticas educacionais têm constatado a distância entre o que se projeta como política e sua implementação na escola e indicado *que muitas das políticas e reformas delineadas para melhorar a qualidade da educação têm sido mais retóricas que substantivas no seu impacto sobre a organização da escola e das salas de aula* (Minardes, 2007:26).

E me pergunto o porquê desse cenário problemático, uma vez que se tem bem definida a necessidade de se formar cidadãos a partir da sua entrada no mundo da leitura, como forma de assegurar a ampla participação social, como registram as vozes dos documentos oficiais:

(...) compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercícios de direito e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia a dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito (MEC, 1997, p. 7).

Uma resposta possível fica a cargo do entendimento do poder de que se reveste o ato de ler *se criticamente feito por grandes parcelas da população* e ainda, o quanto entender e assumir a leitura como uma prática social e, portanto, política, ideológica, cultural e inscrita em variados contextos históricos “*significa mais poder aos cidadãos*”, ou seja, a efetiva participação social proclamada no discurso oficial. E nessa direção, o leitor ou os leitores cidadãos, quando passam a exercer seu direito à leitura, conquistam “*maior capacidade para enxergar as contradições sociais, melhores fundamentos na hora da tomada de decisões (até mesmo na hora de votar nas eleições), competências mais apuradas para chegar às raízes da injustiça e da desigualdade*” (SILVA, 2003). Até aqui percebemos que o ensino e a aprendizagem das práticas de leitura em nossa sociedade, tarefa conferida a nós, *professores*, pela singularidade da posição que ocupamos em face da natureza de nossas atribuições profissionais, são perpassados por contradições que se fixam como contratempos e descaminhos da formação de leitores na escola.

Em nossa sociedade, a escola é o lugar de produção de saberes, incluso os saberes sobre a leitura e a escrita, e também os saberes e conhecimentos registrados por escrito; em seu interior, destaca-se o papel do professor, cuja mediação influencia em algum grau os sentidos que os leitores em formação atribuem à leitura: prazer, fruição, obrigação, interação, interlocução, sentidos.

Na mesma direção, discursos teóricos apontam também o professor como um dos descaminhos percorridos por crianças e adolescentes quando se trata do formarem-se leitores. O professor figura como principal e, por vezes, único responsável pelo fracasso na formação leitora de seus alunos, sobretudo de leitores literários.

Diante de discursos sobre a formação de leitores que traçam um perfil negativo do professor, de não leitor, de despreparado, de inadequação ao trabalho como texto literário, parece importante problematizar essa atuação do professor, a priori entendida como ineficiente e improdutiva para a formação de leitores na escola. No entanto, sendo a identidade leitora de cada sujeito, efeito de situações históricas e sociais que eles percorrem ao longo de toda uma trajetória de vida com a leitura, no caso do professor,

essa identidade pode ter algo a nos revelar sobre a sua forma de ser leitor, sua trajetória de leitura, suas experiências com a leitura literária.

Nessa direção, é possível pensar que a forma com que cada sujeito se relaciona com a leitura recebe influência, não apenas do trabalho do professor, agente privilegiado de promoção da leitura, mas sobretudo é marcado pelas condições em que essa leitura se apresenta para nós, e isso diz respeito à escola como cenário em que personagens, professores e alunos, ensaiam cenas de produção de identidades leitoras.

Quando o ensino da leitura engloba a leitura literária, essa relação torna-se ainda mais complexa, diante da especificidade que o trabalho com o texto literário demanda, dentre as demais formas de leitura, enquanto fenômenos sociais que são. Ensinar a ler e escrever requer dos educadores o domínio da técnica da leitura, de um conhecimento metalinguístico, da metodologia de ensino de leitura. O ensinar a ler o texto literário abrange um processo ainda mais intrincado, pois para além do conhecimento de métodos, de técnicas e do domínio sobre a própria decifração da palavra escrita, requer do professor a condição de sujeito leitor.

A relevância da leitura para o meio social e os seus impactos sobre ele são questões que merecem críticas e reflexões acuradas, pois acirram debates importantes na produção de conhecimento sobre leitura, escola e formação de leitores, que podem conduzir a algumas soluções, ainda que provisórias, para o resgate do caráter revolucionário da leitura para a sociedade e para o desmonte da barbárie que se instaura, entre outras razões, em decorrência da sociedade desigual e injusta, que se revela não só por meio da má distribuição de bens materiais, bem como sobre a desigual distribuição de bens culturais que a alimenta e mantém.

Essa discussão abarca, entre outros elementos, personagens, professores, alunos, família, profissionais da educação, espaços e tempos de ensinar e aprender, escola, contextos de produção de discursos de leitura, macro e microsociais.

Quando falamos dos benefícios promovidos pela leitura – prazer, fruição, emancipação, libertação, consciência crítica, participação social, cidadania –, que conceito de leitura tomamos como base? O que é leitura? Que leitura promove a emancipação dos sujeitos, a interlocução de saberes, a apropriação de bens culturais? O que é alcançar a emancipação, a criticidade, a cidadania e a autonomia pela leitura?

Para além de agenciar momentos de prazer e de produção de conhecimentos, é ter a leitura como caminho possível de libertação (da opressão social, da pobreza

econômica, da pobreza de experiências culturais, da sonegação do conhecimento), de intervenção sobre a realidade, através do qual encontramos condições para participar ativamente da sociedade, compartilhando bens culturais e ocupando lugares sociais que só tem acesso o sujeito cuja habilidade de ler é tomada para si, incorporada na dimensão mais significativa possível, política, cultural, social, intelectual. E partindo da relação inicialmente individual do leitor com o texto, ampliar esta relação com o coletivo, uma vez que o ato de ler, inicialmente solitário, posteriormente nos lança a contextos exteriores e macrosociais: o sujeito em sua relação com o mundo, com as condições socioeconômicas, culturais e históricas em que acontece esse encontro (leitor-texto-leitura).

Tomo por base as contribuições teóricas de Lajolo (2005, 2009), Soares (1998, 2005), Zilberman (2003, 2009), Kramer (1999) e Bakhtin (2003, 2005, 2006) para firmar aqui o conceito de leitura que orientou minhas investigações e direcionou minhas análises no decorrer da pesquisa. A leitura enquanto prática cultural e social, enraizada num contexto histórico e entendida como ato político e instrumento de politização, de transformação, de emancipação. É ter a leitura como instrumento de transformação a que todos nós, enquanto sujeitos históricos e sociais, imersos em contextos atravessados por práticas que só ganham sentido, se permeadas pela escrita e pela leitura, temos direito. E, por conseguinte, e em posse da habilidade sobre esse instrumento de luta que é a leitura, da forma mais ampla possível, nas mais variadas situações, usá-la para ajudar a libertação da opressão vivida na sociedade de classes.

Nesse caminho, pergunto: qual é o lugar da leitura na emancipação do sujeito e de sua inserção equânime na sociedade? Em relação à formação de leitores, o que precisamos fazer, enquanto sujeitos encarregados dessa formação, para promover e municiar a emancipação através da leitura? Que leitura promove a libertação, a emancipação e a transformação – interior e exterior – dos sujeitos?

Na impossibilidade de encontrar receitas prontas, respostas precisas, nos aventuramos pelo labirinto escurecido, pela adversidade do ensinar a ler. A leitura é uma atividade complexa e plural e se desenvolve em variadas direções e, portanto, pode ser abordada e compreendida sob diferentes perspectivas de análise, por isso nos permite observá-la sob diferentes pontos de vista, tais como: *a teoria do conhecimento*, por envolver a relação sujeito/objeto do conhecimento, ou seja, a relação leitor texto, em que o leitor é considerado, tanto quanto o autor, um produtor de sentidos; *uma*

psicologia/psicanálise, “ao envolver estados e disposições psíquicas, conscientes ou inconscientes, que determinam o ato de ler ou nele interferem”; *uma sociologia*, quando se ocupa de condições sociais que englobam o processo de formação de saberes da leitura e considera que as marcas sociais acompanham esta formação e expressam os valores, poderes, limitações e expectativas de um determinado grupo social; *uma pedagogia*, que leva em consideração o desenvolvimento das habilidades de ler no processo de ensino e aprendizagem da leitura e ainda tem relação com o cotidiano da escola, com a vida para a cidadania em sociedades letradas; uma *teoria da comunicação*, ao debruçar-se sobre a formação de sentidos onde o texto implica uma relação de circulação e consumo do que se produz e requer pensar sobre “*para quem se escreve, para que se escreve e como se escreve*”; e ainda a *análise do discurso*, que abarca a textualidade, a interação verbal e demais fatos específicos da língua em seu uso pelos sujeitos em sociedade, sua dialogicidade, sua dimensão política e econômica, sua natureza social, como elementos necessários à leitura; e por sua vez *uma teoria literária*, quando se instaura a experiência estética a partir do acesso e do contato com o texto literário. Em todas as abordagens encontramos um sentido atribuído para a leitura, que é definido historicamente de acordo com o contexto social. Embora partindo de pontos de vista distintos, essas abordagens se interpõem. Assim é importante considerar que as variações nas práticas de leitura se dão em decorrência de sua produção “em tempos e espaços diversos” (PAULINO, 2001).

Mesmo sabendo da importância de se formar leitores e dos inúmeros benefícios que essa formação traz, encontramos obstáculos, de natureza diversificada, na realização dessa tarefa. Questões como estas estão na ordem do dia entre as discussões daqueles que conjecturam desvendar o melhor caminho para a conquista de leitores. No que se refere ao trabalho do professor, estaria essa cena fadada a ilustrar apenas as páginas da ficção e não as páginas da vida de milhares de estudantes em fase de escolarização e a contiguidade de suas vidas antes e depois da escola? Preocupação legítima, uma vez que a leitura exerce um papel fundamental na sociedade, este é, por assim dizer, ponto pacífico. Leitura: o que é esse tema que há tanto tempo nos provoca a discussão? Que tema é esse que, por mais tempo que esteja em evidência, não se esgotam as possibilidades de análise e reflexão das suas mais variadas facetas?

CAPÍTULO III

OS SUJEITOS DA PESQUISA

*Sou eu, eu mesmo, tal qual resultei de tudo,
 Espécie de acessório ou sobressalente próprio,
 Arredores irregulares da minha emoção sincera,
 Sou eu aqui em mim, sou eu.
 Quanto fui, quanto não fui, tudo isso sou.
 Quanto quis, quanto não quis, tudo isso me forma.
 Quanto amei ou deixei de amar é a mesma saudade em mim.
 E, ao mesmo tempo, a impressão, um pouco inconsequente,
 Como de um sonho formado sobre realidades mistas,
 De me ter deixado, a mim, num banco de carro elétrico,
 Para ser encontrado pelo acaso de quem se lhe ir sentar em cima.
 E, ao mesmo tempo, a impressão, um pouco longínqua,
 Como de um sonho que se quer lembrar na penumbra a que se acorda,
 De haver melhor em mim do que eu.
 Sim, ao mesmo tempo, a impressão, um pouco dolorosa,
 Como de um acordar sem sonhos para um dia de muitos credores,
 De haver falhado tudo como tropeçar no capacho,
 De haver embrulhado tudo como a mala sem as escovas,
 De haver substituído qualquer coisa a mim algures na vida.
 Baste! É a impressão um tanto ou quanto metafísica,
 Como o sol pela última vez sobre a janela da casa a abandonar,
 De que mais vale ser criança que querer compreender o mundo —
 A impressão de pão com manteiga e brinquetes
 De um grande sossego sem Jardins de Prosérpina,
 De uma boa-vontade para com a vida encostada de testa à janela,
 Num ver chover com som lá fora
 E não as lágrimas mortas de custar a engolir.
 Baste, sim baste! Sou eu mesmo, o trocado,
 O emissário sem carta nem credenciais,
 O palhaço sem riso, o bobo com o grande fato de outro,
 A quem tinem as campainhas da cabeça
 Como chocallhos pequenos de uma servidão em cima.
 Sou eu mesmo, a charada sincopada
 Que ninguém da roda decifra nos serões de província.
 Sou eu mesmo, que remédio! ...*

(Fernando Pessoa)

Entendo por sujeitos da pesquisa o professor, as crianças, a pesquisadora, a escola como um todo. Nessa perspectiva, estas personagens e espaços encontram-se situados num contexto histórico e social singular, que tornam peculiar o acontecimento sobre o qual pretendi me debruçar, que é a formação de leitores nas séries iniciais mediada pela figura do professor. Neste sentido, é importante situar os sujeitos dessa pesquisa, para que o leitor-intérprete dessa dissertação possa contemplar cada parte que constitui o todo desses sujeitos e, ao visualizar o seu todo, tenha condições, tal como me

proponho, de confrontá-lo intelectualmente e de problematizar os fatos que serão apresentados.

3.1 A pesquisadora

Entendo que as ações, os discursos produzidos no decorrer das interações, são provenientes da relação social estabelecida cotidianamente entre os sujeitos da pesquisa, são acontecimentos carregados de sentidos. Por essa razão, não são elementos “naturais”, e sim construções simbólicas nas quais se encontram impressas as marcas culturais de cada uma dessas personagens e espaços. Para Bakhtin (2003), “as ciências humanas são as ciências do homem em sua especificidade, e não de uma coisa muda ou um fenômeno natural” (p. 312). Assim o filósofo afirma que o que falamos e somos, a maneira como nos relacionamos e interagimos expressa uma relação com o espaço e tempo, com o contexto social, com nossa visão de mundo.

“Todo o sublime e belo” é não uma unidade fraseológica no sentido comum mas uma combinação de palavras de tipo especial dotada de entonação ou expressividade. É o representante do estilo, da visão de mundo, do tipo humano, cheia a contextos, nele há duas vozes, dois sujeitos [...] (BAKHTIN, 2003:312).

A ação do homem (não física, mas atitude humana) é um texto em potencial e só pode ser tratada no contexto das relações dialógicas de seu tempo e espaço, “como réplica”, como “posição semântica”, como “sistema de motivos” (id.). É necessário “des-naturalizar” os fenômenos, apontando para o fato de que as práticas, concepções e valores são artefatos simbólicos e constructos sociais.

A esse respeito afirma Dauster (2003) que “situar o problema na especificidade do social significa mostrar que fatores como as atitudes, os comportamentos, os gostos, a formação do leitor e a relação com livros são fenômenos socialmente construídos”, que pertencem à ordem das relações entre “sujeito/sujeito” e “sujeito/objetos”. São sistemas simbólicos e culturais que organizam e orientam a existência humana.

Segundo a acepção antropológica, a cultura significa “crenças, valores, visão de mundo, significados entrelaçados, ideias e práticas que orientam os sujeitos no seu dia a dia” (GEERTZ, 1979, *apud* DAUSTER, 2007:155). Estes significados negociados e apreendidos me permitem ler o mundo. De acordo com Geertz (1978), “o homem é um

animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu” (p. 15), por isso, ao operar com o universo dialético das práticas discursivas decorrentes das inter-relações humanas, considere a especificidade do contexto simbólico que envolve as ações comunicacionais ocorrentes no decorrer da pesquisa.

Para tanto, foi preciso, ao assumir a posição de pesquisadora, buscar uma atitude de “estranhamento”, que me permitisse refletir a partir de outros sistemas de códigos que não os meus próprios. Foi necessário descobrir outras maneiras de “representar, definir, classificar, organizar a realidade e o cotidiano” (DAUSTER, 2003). Isso porque, como já citei em algumas passagens dessa dissertação, sou professora e atuo na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. Portanto, encontro-me no contexto da escola pública, atuando como professora na formação de leitores nos primeiros anos do ensino fundamental, tal como os demais sujeitos da pesquisa.

Desse modo, posso afirmar que a minha prática docente contribuiu de forma considerável para a construção de meu objeto de pesquisa. Foram as minhas experiências docentes e o meu compromisso com a promoção de meus alunos que me fizeram assumir uma postura reflexiva e crítica diante de questões que emergem do cotidiano escolar.

No decorrer desses oito anos na rede pública, atuando junto aos alunos e aos companheiros de trabalho, foi possível observar de perto a formação de leitores e seus descaminhos. Por isso posso dizer que minhas experiências docentes associadas a minha formação acadêmica são responsáveis por meu interesse particular, bem como profissional e acadêmico, pela compreensão das práticas educativas de formação de leitores.

Não pude deixar de me sentir incomodada profissional e intelectualmente com os prognósticos sobre o trabalho docente quando se trata da tarefa de formar leitores. Acompanho diariamente a luta de meus companheiros na formação de leitores, percebo o esforço diante das adversidades e limitações das escolas públicas – a descontinuidade das políticas educacionais, o zigue-zague das políticas públicas, a precarização e o desprestígio da profissão docente, entre outros problemas, e compartilho da consciência que cada um tem de sua função social e seu papel na escola. Todavia, também percebo que meus alunos saem da escola com uma formação leitora restrita e tenho noção, sobretudo por minha formação acadêmica e pelo curso de minha prática docente, do

quanto isso coloca essas crianças numa condição desprivilegiada no contexto das práticas sociais de utilização da leitura.

Assim, essas questões foram fulcrais para suscitar meu interesse em pesquisar as práticas de formação de leitores nas séries iniciais, bem como para que eu tivesse esse interesse específico em observar como as práticas docentes de ensino da leitura estabelecem relações dialógicas com as experiências leitoras que o professor teve ao longo de sua trajetória de vida e de formação escolar e profissional.

Desse modo, procurei captar os sistemas simbólicos, significados, sentidos e o horizonte ideológico e axiológico que essas práticas coletivas e culturais deixam entrever. Daí decorre o desmonte de uma visão monológica do sentido produzido na ação humana, uma vez que eles estão situados num contexto histórico e social, constituído por um tecido polifônico, desmistificando a visão “hegemônica” e “estereotipada” dos sujeitos pesquisados e dos acontecimentos observados, já que levam em conta as diferentes manifestações simbólicas e a diversidade das práticas sociais (DAUSTER, 2007). Entendo que o importante é ver nesses acontecimentos o que os sujeitos e os espaços querem significar, o que dizem com determinadas ações e reações. A partir de Geertz (1978), percebo que na interpretação dos eventos “o que devemos indagar é qual é a sua importância: o que está sendo transmitido com a sua ocorrência e através da sua agência, seja ela um ridículo ou um desafio, um ironia ou uma zanga, um deboche ou um orgulho” (p. 22).

A atitude de “estranhamento” me permitiu o distanciamento necessário do meu campo empírico para olhar uma realidade tão próxima a minha com outras lentes, buscando ultrapassar os estereótipos e explicar a diferença e a especificidade desse universo social (DAUSTER, 2003).

A possibilidade de partilharmos patrimônios culturais com os membros de nossa sociedade não nos deve iludir a respeito das inúmeras descontinuidades e diferenças provindas de trajetórias, experiências, e vivências específicas. Isto fica particularmente nítido quando fazemos pesquisa em grandes cidades e metrópoles onde a heterogeneidade provinda da divisão social do trabalho, a complexidade institucional e a coexistência de numerosas tradições culturais expressam-se em visões de mundo diferenciadas e até contraditórias. Sob uma perspectiva mais tradicional poder-se-ia mesmo dizer que é exatamente isto que permite ao antropólogo realizar investigações na sua própria cidade. Ou seja, há distâncias culturais nítidas internas no meio urbano em que vivemos, permitindo ao “nativo” fazer pesquisas antropológicas com grupos diferentes do

seu embora possam estar basicamente próximos (VELHO, 1980 *apud* DAUSTER, 2003).

Essa ação de estranhar o que nos é familiar e próximo de nosso horizonte axiológico, ideológico e cultural vislumbra a contestação de categorias abstratas e do senso comum para que assim seja possível alcançar um conhecimento mais amplo e complexo da realidade.

Nessa direção, tornou-se possível para mim encarar intelectualmente os eventos observados num contexto do qual faço parte, porque a postura teórico-metodológica adotada me permitiu interpretar os acontecimentos e minha posição a partir de um “mergulho em outro sistema de referências” (DAUSTER, 2003).

Desse modo, procurei tomar do professor seus enunciados, seu ponto de vista, seus discursos, sua forma de ensinar, gestos, concepções de leitura, os espaços sociais em que sua prática de leitura ocorria, os sujeitos dessa prática – ele e seus alunos, o contexto político, ideológico e axiológico, como sistemas de sentidos, de símbolos organizados numa realidade social. Nesse contexto, é preciso o rigor para não provocar o diálogo surdo, a nulidade de sentidos, a coisificação.

Cada conjunto verbalizado grande e criativo é um sistema de relações muito complexo e *multiplanar*. Na relação criadora com a língua não existem palavras sem voz, palavras de ninguém. Em cada palavra há vozes às vezes infinitamente distantes, anônimas, quase impessoais (as vozes dos matizes lexicais, dos estilos etc.), quase imperceptíveis, e vozes próximas, que soam concomitantemente. Toda observação viva, competente e imparcial feita de qualquer posição e de qualquer ponto de vista sempre conserva o seu valor e o seu significado. A unilateralidade e as limitações do ponto de vista (da posição do observador) sempre podem ser corrigidas, completadas e transformadas (enumeradas) com o auxílio das mesmas observações levadas a cabo de outros pontos de vista. Os pontos de vista pobres (sem observadores vivos e novos) são estéreis (BAKHTIN, 2003: 330).

Evitar a explicação em lugar da compreensão, da interpretação da *re-novação* do enunciado, que mesmo já tendo sido dito, é outro enunciado, visto o novo contexto, que se formam com as vozes posteriores do outro sujeito, outras visões, olhares.

Ver e compreender o autor de uma obra significa ver e compreender outra consciência, a consciência do outro e seu mundo, isto é, outro sujeito [...]. Na *explicação* existe apenas uma consciência, um sujeito; na *compreensão*, duas consciências, dois sujeitos. Não pode haver relação dialógica com o objeto, por isso a explicação é desprovida de elementos dialógicos (além de retórico-formal). Em certa medida, a compreensão é sempre dialógica (BAKHTIN, 2003:316).

Assim entendo que o meu esforço enquanto pesquisadora é o de promover o diálogo e de tomar os discursos produzidos em cada momento da pesquisa como entidade vivas, como vozes que ressoam do encontro com o meu enunciado, com o enunciado dos sujeitos da pesquisa, de um confronto, da réplica dos enunciados de cada sujeito dessa pesquisa com outros enunciados distantes entre si, tanto no espaço quanto no tempo.

A compreensão dos enunciados integrais e das relações dialógicas entre eles é de índole inevitavelmente dialógica (inclusive a compreensão do pesquisador de ciências humanas); o entendedor (inclusive o pesquisador) se torna participante do diálogo ainda que seja em um nível especial (em função da tendência da interpretação da pesquisa) (BAKHTIN, 2003:332).

Cada fala, cada oração, cada gesto, cada enunciado foi tomado como texto, como realidade do pensamento e das experiências, “são pensamentos sobre pensamentos, vivências das vivências, palavras sobre palavras, textos sobre textos (id. p. 307). Cada narrativa, os dados fornecidos no decorrer das entrevistas, os gestos, a fala e a hesitação, a emoção dos entrevistados, o que ele não disse, o que esqueceu, suas memórias, são entendidos como textos, são a própria razão de ser da pesquisa, pois entendo, com Bakhtin, que “onde não há texto não há reflexão” (ibid.).

3.2 - O professor

Minha relação com a escola escolhida se deve ao fato de que compoño seu corpo docente. Mesmo com toda a riqueza histórica e cultural e a beleza estrutural do espaço, a referida unidade escolar passa por um período de obras que já dura, pelo menos, três anos, um fator que contribui para uma imensa adversidade organizacional do espaço.

No entanto, em decorrência da convivência diária, percebi que mesmo com tantas dificuldades de funcionamento da escola, um professor realizava um trabalho muito específico com a leitura, levando a literatura para a sala de aula. Enquanto eu me organizava para a seleção da escola a ser observada, pensando em critérios que seriam relevantes para a pesquisa de campo, tive minha atenção atraída para o trabalho desse

professor com a leitura, sobretudo com a leitura literária nas séries iniciais de escolarização. Em comparação com as escolas de referência em leitura da rede – escolas Pólo de leitura, com sala de leitura ativa, com o profissional de sala de leitura atuando com projetos, com acervo bibliográfico organizado e com uma boa quantidade de obras, posso dizer que a escola pesquisada estava bem longe de possuir as características de uma escola modelo na formação de leitores e no fomento à leitura. A referida escola estava com a sala de leitura desativada e com seu acervo bibliográfico ensacado. A professora de sala de leitura não atuava junto às crianças, pois exercia a função de coordenadora pedagógica, a qual se dedicava integralmente. Logo, ao refletir sobre a importância do espaço para a formação de leitores, é possível entender que, em tese, a escola em que foi realizada a pesquisa não oferecia um espaço propício de formação de leitores.

Entretanto, comecei a focar no trabalho desse professor. A lógica que segui para a escolha foi a de que numa escola de referência para formação de leitores o trabalho com a leitura tem condições físicas e materiais que – biblioteca, sala de leitura, professor de sala de leitura – contribuem para o acesso à leitura. Porém, numa escola que tem uma realidade totalmente avessa a esta, o que permite que o professor realize um trabalho com a leitura? Como o professor consegue realizar um trabalho com a leitura literária sem ter acesso aos livros da escola? Como lida com a desestruturação do espaço? Como as experiências da sua formação leitora contribuem para o seu trabalho – na seleção de livros, na subversão desse apagamento de um espaço específico de iniciação e promoção à leitura que é a sala de leitura? O que faz com que ele consiga realizar um trabalho de qualidade com a leitura num espaço tão marcado pelas adversidades estruturais?

Tracei assim um perfil de professor que me pareceu interessante pesquisar, um sujeito que realiza um trabalho contínuo com a leitura em sala de aula e que extrapola os limites da sala de aula, a ponto de ter seu trabalho percebido pelos demais professores da escola, tal como foi percebido por mim em nossa convivência profissional. Além disso, interessei-me em pesquisar as ações de um professor que atuasse em classes de crianças nos anos iniciais do ciclo de escolarização, porque esse é o período inicial de aprendizado de leitura na escola. É neste período também, conforme afirma Lajolo (2009), que “o bom leitor começa a nascer ou morrer a partir dos anos, na alfabetização, nos primeiros contatos com o texto” (p. 100).

O primeiro ciclo de formação é composto pelo período inicial, que seria a antiga classe de alfabetização da rede municipal de ensino, o segundo ano de ciclo, equivaleria à antiga primeira série e o terceiro ano, à segunda série. Pareceu-me proeminente estar presente numa classe de crianças que estão dando os passos iniciais na formação leitora, tanto para observar de que forma as experiências promovidas pelo professor são significadas pelas crianças, como para entender como elas se formam leitoras.

Assim, organizei meu trabalho de campo a fim de observar como a prática de leitura do professor está relacionada com suas experiências de leitura nas séries iniciais e, do mesmo modo, compreender como seus alunos se formam leitores a partir das experiências que ele promove em sala de aula. Procurei indícios que me permitissem entender que relações dialógicas que o professor estabelece entre o trabalho que realiza em sala de aula, junto aos seus alunos, e as suas experiências com a leitura em diferentes momentos de sua vida. Como suas experiências com a leitura se materializam em sua ação docente na formação de leitores nas séries iniciais, de forma implícita ou explícita, de forma concreta ou simbólica, em gestos, olhares, sentidos ou discursos? O que essas relações entre esses sujeitos professores e alunos podem nos dizer sobre a importância do professor e suas experiências de leitura na formação de leitores nas séries iniciais?

3.2.1 - O professor e o leitor: identidade em formação

Entendo que a profissão docente ilustra de modo especial a multiplicidade de experiências sociais que constitui o ser humano. Por isso uma das primeiras perguntas feitas numa das entrevistas com o professor foi sobre a profissão docente, ou seja, o *ser professor*.

Nessa direção, tencionei, para além de investigar a relação que o entrevistado estabeleceu com a docência ao longo das experiências práticas do magistério, no dia a dia da escola, bem como na condição de aluno do curso normal, analisar os discursos produzidos pelo professor na prática de ensino de leitura e o diálogo desses discursos com as experiências leitoras do professor no decorrer de sua formação escolar e docente. Entendendo que para essa análise os sujeitos dessa pesquisa precisam ser

reconhecidos como *entidades vivas, falantes e veiculadores das múltiplas facetas da realidade social* (Bezerra, 2006).

O objetivo central dessas indagações dirigidas ao professor no tocante à sua formação docente era o de, percorrendo a narrativa referente à sua formação profissional, evidenciar o papel da leitura nesse momento de formação para o trabalho docente e de construção de concepções do que é ser professor. Conhecer as relações do professor com seus professores, e como esses últimos contribuíram para a formação leitora do professor entrevistado, era o princípio orientador desses questionamentos.

Ao tocar em aspectos referentes à profissão docente tem-se a oportunidade de refletir sobre a construção do *ser professor* e os desafios mais recentes que implicam a profissão docente, entre os quais destaco o desafio imposto na tarefa de formar leitores. Nessa direção, se faz importante problematizar as afirmações que atribuem ao professor a culpa pelo fracasso na formação de leitores na escola. Refletir tanto sobre as implicações na formação de professores-leitores, quanto sobre as problemáticas que envolvem a formação docente, é voltar o olhar para um processo experimentado ao longo de trajetórias pessoais e profissionais, conglomerando dimensões individuais e coletivas das histórias de vida dos sujeitos envolvidos nesse contexto de formação.

Discorrer sobre esse processo complexo requer entender como a docência é constituída e conhecer e compreender o que está implicado na construção da profissão docente e que podem ser valorizados nas concepções do sujeito professor.

Essa reflexão sobre os aspectos relativos a trajetórias de vida, com a finalidade de identificar elementos importantes à formação de leitores, significa rever caminhos percorridos até o momento atual de formação desse leitor, o professor. Esse processo de formação se inicia muito cedo e permanece em movimento, uma vez que a condição de *sujeitos sócio-históricos no mundo* nos permite participar de uma produção de conhecimentos que não se esgota, que por isso se define como permanente.

Assim, a condição de “ser professor” é uma identidade construída pelo sujeito no transcorrer dos anos de sua vida, desde sua formação inicial, perpassando todos os professos de escolarização experimentados na escola, até a fase profissionalizante. Essa condição depende de uma produção ao mesmo tempo subjetiva e conjunta, entendendo que essa produção de sentidos do que é *ser professor* ocorre no contato com os estudos teóricos, na troca de experiências, no contexto das práticas próprias da profissão, ou

seja, pela vida afora. O saber docente é um saber que conjuga distintos saberes oriundos de diversas fontes.

Por sua vez, a formação da identidade leitora percorre caminhos semelhantes e eles coincidem entre si, essas experiências estão, por assim dizer, intimamente ligadas. Logo, essa produção de sentidos na construção, tanto da identidade docente, quanto da identidade leitora, coexiste e se congrega num sujeito. Desse modo, integram uma forma possível, entre tantas de *ser professor*, de produzir discursos nas práticas de ensino de leitura e na participação ativa na construção dos conhecimentos que partilha com seus alunos na sala de aula e com os demais sujeitos constituintes do espaço escolar como um todo.

Procurei saber, a partir dos dados fornecidos nas entrevistas e no registro das memórias de leitura, como esse professor se situava entre tantas imagens idealizadas do que é ser professor, construídas socialmente, nos mais diferentes espaços, acadêmico – por meio das pesquisas – e institucional, nas políticas públicas, nas instituições de ensino e formação docente. E como se formou leitor para ser formador de leitores, posteriormente?

Segundo Arroyo (2008) o ideário pedagógico se define socialmente, a partir do modo como se comportam professores, das posições políticas que assumem, da maneira como exercem seu modo de ser, professor e sujeito, no meio social, no qual atuam como agentes na produção de saberes e que por esse motivo se diferenciam dos demais sujeitos histórico-sociais. A ideia do que é *ser professor* se consolida a partir das tarefas que são atribuídas à figura desse sujeito pela sociedade e da maneira como exerce seu “ofício de mestre”, e ainda por uma escolha sobre si mesmo, de como se vê nesse papel. Tal como nos expõe Arroyo (id.), o vocábulo “ofício” é utilizado na perspectiva do aprendizado, do fazer, do ato quase artesanal de compor o seu objeto de arte, a “arte de educar”, concernente ao “ofício de mestre”.

Para Arroyo (idem), alguns de nós, professores, assumimos essas identidades, não só na apropriação desses discursos socialmente produzidos sobre o que é *ser professor*, mas ainda nas nossas interações com outros mestres, enquanto estamos na condição de alunos. Há mestres cuja escolha da profissão docente foi influenciada, de alguma forma, por outro mestre, que lhe serviu como espelho ou incentivador. De alguma maneira somos atravessados também pelas vozes desses mestres que habitam nossas lembranças escolares.

Conhecer a história da profissão docente na vida desse professor foi importante para que eu pudesse compreender o impacto produzido por seus mestres na formação docente e leitora ao longo de sua trajetória escolar de formação. Como esses sujeitos, que outrora tomavam a posição assumida atualmente pelo agora mestre, na escola fundamental, e no curso de formação de professores, contribuíram para a sua forma de conceber o ensino da leitura? Algumas lembranças de seus mestres e de suas experiências com leitura na escola trazem à tona informações que podem ser caras ao entendimento do que atualmente orientam as mediações de leitura que protagonizam o professor em sala de aula.

Neste sentido, é válido contextualizar a formação docente do professor e sua produção e concepção de trabalho docente, retomando algumas experiências com outros professores, sobretudo no que diz respeito às experiências com a leitura. Assim, destaco algumas passagens das entrevistas, que, entendidas aqui como narrativas, revelam aspectos relevantes na vida do professor sobre sua fase de escolarização e profissionalização, que evidenciam experiências marcantes na formação leitora.

3.3 - A percepção da criança na produção cultural

Como assinalei acima, o grupo de crianças que formava a turma atendida pelo professor pesquisado também estava dentro da realidade que me suscitava interesse de pesquisa. Tratava-se de crianças que estavam nos anos iniciais do processo de escolarização, período marcado pelo foco na aquisição das habilidades de leitura e de escrita. Falar, pensar e apresentar as crianças exige do pesquisador, sobretudo, um olhar crítico sobre a infância.

Na perspectiva dialógica adotada pela presente pesquisa, a criança é o outro do adulto. Um sujeito cuja presença inquieta nosso olhar e nossos saberes (SALGADO, PEREIRA & JOBIM e SOUZA, 2005:15). Segundo Bakhtin, é pela linguagem que nos constituímos enquanto sujeitos, nossos discursos se encontram e se cruzam em tempo e espaço sociais. Nossa forma de ser e estar no mundo se transforma em enunciados que carregam sentidos, expressos por meio de nossos gestos, olhares, falas. De tal modo, a

forma como nos relacionamos com esse outro, que é a criança, expressa uma visão que temos da infância.

A pesquisa com crianças, nesta perspectiva dialógica (Jobim e Souza & Castro, 1997; Jobim e Souza, 1994), abre brechas para a construção de uma “contraimagem” da própria criança. Assumir o princípio metodológico da dialogia no processo de pesquisa com crianças, no qual o pesquisador é sempre o adulto – um Outro por excelência com relação à criança –, significa deixar ouvir as vozes que foram ou que estão emudecidas (SALGADO, PEREIRA & JOBIM e SOUZA, 2005:15).

Procurei deixar “ouvir vozes”, pressupondo que os enunciados são parte de outros enunciados que se unem na cadeia da comunicação verbal. Assim, daquilo que posso ouvir a criança falar, assim como todo enunciado que emito na cadeia de comunicação, percebo com um elo, como a continuação de outros enunciados. As falas das crianças são réplicas das falas de seu outro, o professor. Cada gesto, cada desenho, cada enunciado produzido por ela em sala de aula no decorrer das interações com seus pares, seu professor, é parte, continuação e réplica do discurso sobre a leitura de seu professor, um atividade responsiva às práticas de leitura que experimenta em sala de aula.

Bakhtin (2003) renuncia à possibilidade de que um enunciado seja novo, pois ele afirma que cada discurso, fala, frase, é um “elo na cadeia da enunciação verbal”. Porém, esse enunciados se renovam de acordo com o locutor, o falante ou o leitor de um texto. Assim, entendo ser possível interpretar os enunciados produzidos pelas crianças sobre a leitura, no decorrer das práticas leitoras encenadas em sala de aula, como continuação dos enunciados emitidos pelo professor sobre como pensa a leitura, como a compreende e o que ela representa na vida dele.

Entendo a criança como ser ativo na produção de cultura. Como um sujeito capaz de criar e recriar nas suas experiências com o mundo cultural, nesse convívio com o universo cultural no qual já nasce imersa, “dando-lhe feições próprias e significados particulares” (PERROTI, 1986:22).

De acordo com PERROTI (1986), dentro da visão evolucionista a criança é vista como um organismo em formação, por isso um ser ainda incompleto, cuja fase de “ser evoluído” só é atingida na fase adulta. Essa corrente de pensamento deixa sublinhada em si a valorização do mundo adulto em detrimento do da criança.

Nesse sentido, a criança é esse ser que precisa ser moldado pela mão do adulto, ou seja, precisa ser educada. Segundo a concepção evolucionista de infância, essa transformação da criança em ser evoluído, completo, fica à mercê do adulto, de acordo com seus critérios, uma vez que representa a fase mais avançada do organismo vivo dentre suas fases. Assim, a criança é representada numa percepção adultocêntrica e redutora, na qual a criança não é nada além de um ser na busca da completude, que acontece na fase adulta e nela se cristaliza, pois alcança sua capacidade máxima de evolução.

Para além disso, a criança é um sujeito ativo no meio social, propenso a sofrer influências dos espaços por onde circula e capaz de atuar sobre a realidade, por isso mesmo é um ser histórico, e como tal sofre diferentes influências de acordo com o contexto no qual se encontra inserida.

Essa visão adultocêntrica do que seja uma criança é redutora. Nela a criança é apenas um “vir a ser”, um “futuro adulto”. Este, por sua vez, não é jamais alguém em transformação constante. Tudo se passa como se ao atingir um estágio determinado o ser humano estivesse condenado à cristalização. Ora, tal visão deve ser problematizada, uma vez que a criança não é um simples organismo em mudança, não é apenas uma quantidade de anos, um dado etário, mas algo bem mais complexo e completo. Certas pesquisas mostram isso[...] a criança é também um ser profundamente enraizada em um tempo e um espaço, alguém que interage com estas categorias, que influencia o meio onde vive e é influenciado por ele (PERROTI, 1986:12).

Compreender a criança como ser passivo no circuito das produções culturais, que envolvem entre tantas práticas a leitura, é inferiorizar tanto a criança quanto o gênero literatura infantil. A criança, embora tenha as particularidades referentes à sua faixa etária, para qual se desenvolve toda uma produção voltada de acordo com mesma, necessita ser reconhecida como ser histórico.

As condições sociais das crianças e seu meio sociocultural (família, alimentação, moradia, lazer, comunidade, escola etc.), operam na formação de diferentes sujeitos. Esse é um fator de influência, que nos permite compreender a diversidade na formação do grupo de crianças da turma observada, além disso, há outras características pessoais das crianças que as diferenciam, tais como, a religião assumida pela criança e pela família, a etnia, a posição política, a organização familiar, crianças que ajudam no trabalho, outras que cuidam de seus irmãos em casa, crianças que moram em comunidades, outras que moram na rua.

Logo, compreendo a criança como um sujeito que vivencia, experimenta, carrega as sensações e emoções percebidas desde o útero de sua mãe, por isso esse sujeito histórico está predisposto a variações. “Se é verdade que, ao menos em princípio, todas as crianças crescem, é verdade, também, que a direção desse crescimento estará em relação constante com o ambiente sociocultural” (PERROTI, 1986:15). Desse modo, a criança é um sujeito formado pela inter-relação dinâmica entre a “esfera natural” e a “esfera histórica”. A ausência de uma percepção da criança enquanto ser político e, portanto, marginalizada dessa esfera de atuação deixa-a fora da participação política, assim como outras minorias estigmatizadas: negros, mulheres, índios, doentes mentais, deficientes físicos etc.

Essa concepção de cultura advém de uma visão classista que impõe a cultura dominante. Nessa lógica, age também a cultura do adulto sobre a cultura infantil, ignorando-se completamente a complexidade e o valor e significado desta última.

3.3.1 - As crianças da Escola do Imperador

As crianças observadas na pesquisa pertencem, em sua maioria, à comunidade da Mangueira e do Tuiuti, as demais são filhos de comerciantes da região do entorno da escola. Em 2008, ano de realização da pesquisa de campo, estavam com idade entre sete e oito anos e cursavam o período intermediário, do 1º ciclo de formação, o que chamaríamos na linguagem da seriação de 1ª série. O ciclo 1 (6 a 8 anos) tem agrupado em si as antigas Classe de alfabetização, 1ª e 2ª séries. Na lógica de organização do tempo escolar dos ciclos de formação, os três primeiros anos do 1º ciclo correspondem, no que se refere à aquisição da linguagem verbal oral e escrita, ao tempo de escolarização voltado, essencialmente, para as experiências com a leitura e a escrita, a alfabetização. Nesse sentido, se pressupõe que, no ano intermediário, as crianças já carregam consigo experiências de leitura do período inicial, onde a alfabetização é o foco de ensino e de aprendizagem, e ainda experiências de leitura com o texto literário, uma vez que na escola, supostamente, têm contato com material escrito a partir do encontro com os suportes do texto literário na escola, como o livro didático, livro de literatura infantil e no momento em que circula pelos espaços de leitura, como a biblioteca escolar ou a sala de leitura e a própria sala de aula.

A turma observada era bem pequena, com um quantitativo de 13 alunos, o que não é uma realidade comum às demais turmas da escola onde foi realizada a observação. Na escola onde ocorreu a pesquisa é possível verificar, nas turmas do segundo e terceiro ciclos, a grande quantidade de alunos enturmados em sala de aula. Segundo o professor da turma observada, a turma possuía esse número reduzido de alunos devido à falta de espaço.

Com a obra da escola em andamento e como as aulas não foram interrompidas, não havendo a possibilidade de deslocar a escola para outro prédio, foi necessário improvisar salas de aula na própria unidade de ensino e reduzir o quantitativo de alunos de algumas turmas. As salas de aula foram construídas com divisórias de madeira, sem janelas e apenas com uma porta para passagem de entrada e saída dos professores e alunos. Esses espaços eram chamados pelas crianças, professores e demais funcionários da U.E de “caixotes”, pois se assemelhavam a caixotes de madeira. O espaço era bem pequeno nas salas improvisadas, com precária iluminação e ventilação. Por esse motivo, as turmas foram reduzidas, tal como aconteceu com as turmas de ciclo final, igualmente divididas em grupos reduzidos de alunos. As crianças que comporiam as turmas do ano intermediário foram distribuídas em duas turmas, 1201 e 1202; uma atendia os alunos no turno da manhã e a outra no turno da tarde. As crianças que acompanhei durante a presente pesquisa eram as enturmadas no turno da manhã, turma 1201, cujos nomes dos alunos preservarei para efeitos de sigilo dos sujeitos da pesquisa. Assim, os nomes que seguem são fictícios.

NOME FICTÍCIO	QUANTOS ANOS EM AGOSTO DE 2008	SEXO
MARIANA	7	Feminino
DAVID	7	Masculino
GUSTAVO	7	Masculino
ANA LUIZA	7	Feminino

MARIA ISA	7	Feminino
GIOVANA	7	Feminino
JESSICA	8	Feminino
ALFRÂNIO	8	Masculino
JHONATAN	7	Masculino
RENAM	8	Masculino
KESSIANE	8	Feminino
CINDY	7	Feminino
ESTEFANI	7	Feminino

3.4 - A escola, seu papel de espaço-agente de formação de leitores

A escola é lugar privilegiado de encontro com a leitura, é nela que se constroem os alicerces para toda a formação de saberes. É no espaço escolar que geralmente seria basilar privilegiarmos a leitura, pois, tal como assegura COELHO (2000), mais do que qualquer outra atividade, ela estimula o exercício do pensamento, a reflexão, a imaginação, no decorrer da formação dos sujeitos.

Além disso, é possível afirmar que a leitura, sobretudo a leitura de literatura dinamiza o conhecimento e o estudo da língua, da expressão verbal. Esse exercício de imaginação e crítica é que situa essa pesquisa no mote da leitura literária, por aqui se concebe o ato de ler como exercício da percepção e compreensão apurada do real, do entendimento de que o real permite uma pluralidade de significações e de que a leitura consiste num momento de tomada de consciência do eu em relação ao outro. O saber literário provoca a descamação das múltiplas leituras que adornam esse mundo do real, que, longe de ser mera cópia dele, o mimetiza nas entrelinhas do ficcional.

Tal valor atribuído à escola está relacionado, portanto, a sua imensa capacidade de “ser libertária (sem ser anárquica) e orientadora (sem ser dogmática), para permitir ao ser em formação chegar ao seu *autoconhecimento* e a *ter acesso ao mundo da cultura* que caracteriza a sociedade a que ele pertence” (COELHO, 2000:17).

Nessa perspectiva, a literatura acena com diretrizes para seu uso em sala de aula. Estes princípios orientadores, pressupostos por COELHO (2000) em seus estudos literários, de teoria, análise e didática, da literatura Infantil, são interessantes para a

compreensão da natureza do papel da escola no ensino da leitura literária e suas peculiaridades.

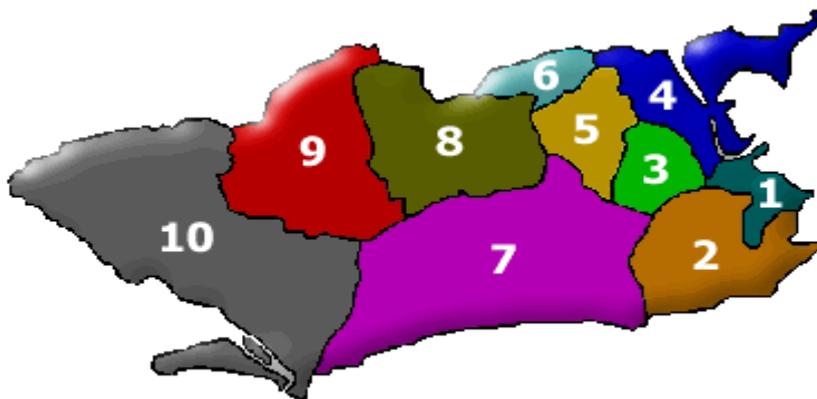
- ✓ A concepção de infância, enquanto sujeito capaz de interagir de forma crítica e construtiva no seu meio cultural ao longo de suas experiências de vida.
- ✓ A concepção da literatura enquanto “fenômeno de linguagem” decorrente do legado da humanidade “existencial, social, cultural”.
- ✓ Valorização da inter-relação entre a literatura, a história e a cultura.
- ✓ Compreensão da leitura como “diálogo leitor e texto”, estímulo emocional, intelectual e ao imaginário dos sujeitos, protagonistas da leitura, alunos e professores, do imediato da informação (situação e conflito da história) à “formação interior” que consiste na fruição desses sentimentos e “gradativa conscientização dos valores ou desvalores que se defrontam no convívio social”.
- ✓ Compreensão do ato de produção da escrita como resposta da leitura ou estímulo produzida por ela, situada num contexto cultural.
- ✓ A neutralidade dos meios didáticos, quando estes dependem em maior grau, para ser eficazes, de fatores como o grau de preparo de quem o manipula, da adequação entre o conhecimento compartilhado e os meios didáticos e, ainda, a intencionalidade de quem manipula o material didático.
- ✓ A convicção de que a escola é o “espaço privilegiado” de produção do conhecimento cultural, histórico e social que se inicia e que prolonga por toda vida.

Com base nesses princípios ou pressupostos, tal como expõe COELHO (2000), fica assinalada a responsabilidade da escola e do professor na transformação que se dá no diálogo entre leitor e texto e que tem a escola como espaço de difusão.

3.4.1 - A escola pesquisada

As escolas da rede municipal de ensino estão distribuídas entre as 10 coordenadorias de educação administradas pela Secretaria Municipal de Educação. A Rede Pública Municipal de Ensino abrange, segundo dados da Multieducação de 2008,

1.061 Unidades Escolares, 255 Creches, 19 Polos de Educação pelo Trabalho, 10 Núcleos de Artes, 13 Clubes Escolares, 1 Centro de Referência em Educação Pública, 1 Centro de Referência em Educação de Jovens e Adultos e o Instituto Helena Antipoff, este último um centro de referência em Educação Especial.



A princípio, ao pensar em como seria feita a seleção do espaço a ser observado, e qual seria a fonte para perfazer o caminho reflexivo dessa pesquisa, cogitei selecionar uma das escolas que possuem **Salas de Leitura Polo** no município do Rio de Janeiro. Essas **Salas de Leitura Polo** concentram um rico material de mídia – núcleo de mídia educação (equipamentos de TV, som, rádio, fotografia, jornal e internet), um abastado acervo bibliográfico, condições físicas e estruturais – espaço físico e material – e contêm ainda uma equipe de professores que funcionam como “professores multiplicadores” para as demais salas de leitura da rede, que são denominadas Satélites. Segundo dados da SME/RJ, há aproximadamente 1.004 Salas de Leitura Satélites localizadas nas escolas da rede municipal. É importante destacar que, durante a pesquisa, ao buscarmos informações junto à secretaria de educação, fomos informados de que as escolas que concentram as **Salas de Leitura Polo** se destacam por um bom trabalho com a leitura. Além dessas escolas, também recebemos indicação de outras unidades de ensino, que, embora não sejam polos de leitura, igualmente realizam um trabalho de qualidade de acordo com a Divisão de Educação da 1ª Coordenadoria Regional de Educação. Pensei então que seria interessante observar o que acontece num espaço onde a sala de leitura funciona e permite que os alunos tenham dias e horários para visitar e ter acesso ao acervo bibliográfico da escola. Seria a oportunidade de

registrar os diferenciais de uma escola que tem um trabalho positivo com a leitura e que por isso se destaca entre as demais. Uma escola que tem um ambiente propício à formação de leitores, onde possivelmente a proximidade a um centro de referência em leitura permite que o trabalho do professor com a leitura tenha suporte e condições físicas para acontecer. Ainda que não tenhamos a certeza do que ocorre nessas escolas, de imediato se imagina que exerçam algum tipo de efeito positivo sobre a formação de leitores. O fato de se ter um ambiente privilegiado para o acontecimento do ato de ler, espaço onde estão reunidos vários títulos de variados autores já é em si um exemplo de indício de incentivo, ao menos material, à leitura. Ter um lugar onde se reserve um tempo em especial para o contato com o livro e com os textos, em que o aluno vai visitar deixando o ambiente de sala de aula, já tão comum a sua presença na escola, parece-nos, em tese, estimulante para o leitor incipiente. Entendo que seria interessante ter a oportunidade de entrar nesse espaço e observar as práticas de leitura, compartilhar, discorrer e dividir nesta pesquisa sobre como a formação de leitores em ambientes propícios à leitura acontece. Saber que tipo de formação recebe o profissional selecionado para atuar como professor de sala de leitura, por quais motivos foi eleito para tal atribuição, o que pensa sobre a tarefa que desenvolve junto às crianças na formação com a leitura, e como as desenvolve.

Entretanto, esse interesse em descobrir sobre tais experiências foi substituído pelo desejo de compartilhar as experiências de leitura de um professor, que trabalha numa escola cuja realidade para a leitura é oposta a de uma **Escola Polo de Leitura** da rede municipal. Embora o contexto da escola observada fosse marcado pelas dificuldades em compor um ambiente de formação leitora, percebi que o professor pesquisado realizava um trabalho que privilegiava a leitura literária nas séries iniciais de escolarização e conseguia subverter as adversidades pela qualidade de suas mediações.

A escola pesquisada pertence à 1ª Coordenadoria Regional de Educação, que contava até 2008 com um total de 84 Unidades Escolares e abrange as seguintes adjacências: Bairro de Fátima, Rio Comprido, Turano, Vasco da Gama, Caju, Centro, Gamboa, Cidade Nova, Praça Mauá, Paquetá, Saúde, Catumbi, São Cristóvão, Mangueira, Morro dos Telégrafos, São Cristóvão, Tuiuti, Santo Cristo, Benfica, Santa Teresa, Morro dos Prazeres, Estácio, Praça Onze, Benfica.

Assim, a unidade escolar selecionada nessa investigação está localizada numa zona central do Rio de Janeiro, próxima a logradouros como Praça da Bandeira, Rodoviária, Santo Cristo e Mangueira.

Essa escola, que chamarei de **Escola do Imperador**, situa-se em São Cristovão, próxima à Quinta da Boa Vista, onde estão também situados o Jardim Zoológico do Rio de Janeiro e o Museu Histórico Nacional, administrado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Estão no território que foi uma das moradas da família real no Brasil. Desse modo, a Escola do Imperador está no que foi o quintal da casa que abrigou Dom Pedro I e seus descendentes e que por isso possui muitas histórias para contar.

Neste lugar, estudaram ilustres como o ex-presidente João Baptista Figueredo e o compositor Jamelão, da escola de samba Mangueira. Durante sua obra de restauração, foram encontrados objetos da época da monarquia e por seu valor histórico ela está entre as 44 escolas tombadas pelo Patrimônio Histórico e Cultural. O prédio remete ao estilo neoclássico e até a sua municipalidade servia como residência de um marechal e sua esposa. Em 12 de dezembro de 1910, a escola foi fundada e sua preservação pelo Patrimônio Histórico e Cultural expressa a relevância política e cultural do Rio de Janeiro, além de preservar a memória.

A comunidade da Mangueira é uma entre tantas outras atendidas por essa escola, entre as quais estão: a Barreira do Vasco, Tuiuti, Arará, e demais moradores das adjacências.

Essa diversidade de comunidades torna ainda mais peculiar a escola, pois, em geral, as escolas da rede municipal estão bem próximas a comunidades, quando não ficam situadas dentro delas. Já esta é o que alguns profissionais da rede chamam de escola de passagem, pois por ser de fácil acesso atende a várias comunidades ao mesmo tempo.

Por fim, os elementos que contribuíram para que eu elegesse a escola onde atuava o professor foram a figura desse professor e sua atuação num espaço que, num primeiro olhar, não favorecia as práticas de leitura, sobretudo a leitura literária, tal como será possível perceber no decorrer das observações de campo; também considerei as crianças que estavam em fase de iniciação da escolarização; por fim, as condições físicas e estruturais da escola, principalmente o fato de possuir uma sala de leitura e no entanto ela estar fechada. Esses fatores ofereceram subsídios importantes para a reflexão sobre práticas de leitura na escola mediadas pelo professor.

CAPÍTULO IV

LEITURAS, NARRATIVAS, MEMÓRIAS E FORMAÇÃO: O RESGATE DAS EXPERIÊNCIAS LEITORAS DO PROFESSOR ALFABETIZADOR

O narrador figura entre os mestres e os sábios. Ele sabe dar conselhos: não para alguns casos, como o sábio. Pois pode recorrer ao acervo de toda uma vida (uma vida que não inclui apenas a própria experiência, mas em grande parte a experiência alheia. O narrador assimila à sua substância mais íntima aquilo que sabe ouvir dizer). Seu dom é poder contar a sua vida; sua dignidade é contá-la inteira. O narrador é o homem que poderia deixar a luz tênue de sua narração consumir completamente a mecha de sua vida. Daí a atmosfera incomparável que circunda o narrador [...]. O narrador é a figura na qual o justo se encontra consigo mesmo.

(Walter Benjamin. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov)

Neste capítulo é meu objetivo trazer as narrativas produzidas pelo professor no decorrer das entrevistas e por meio das memórias de leitura produzidas. Antes proponho uma reflexão sobre a importância dos mediadores, dos espaços, dos livros de literatura infantojuvenis na formação leitora inicial de um sujeito. Esses elementos fundamentais à formação leitora são citados em diferentes momentos nas narrativas. O professor registra experiências com a leitura na família, na escola no decorrer das séries iniciais, na formação profissional ou na sua experiência na prática docente. As memórias recolhidas, as lembranças resgatadas, os espaços, o diálogo com outros sujeitos na formação de leitura, professores e familiares, os exemplos de leitores que o incentivaram a partir de uma relação dialógica interna estabelecida em sua consciência, todos esses indícios, de participações de diferentes cenários e personagens na formação leitora do professor, aparecem nesses relatos, os quais me propus a refletir e interpretar, na medida em que os identifiquei ao longo das memórias leitoras e das narrativas reveladoras das experiências do professor. Desencadeio a reflexão sobre essas narrativas partindo de um trecho das memórias de leitura de Ana Maria Machado, registradas nas primeiras páginas de seu livro *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo*.

Não sei direito com que idade eu estava, mas era bem pequena. Mal tinha altura bastante para poder apoiar o queixo em cima da escrivaninha de meu pai. Diante dele sentado escrevendo, eu vinha pelo outro lado, levantava os braços até a altura dos ombros, pousava as mãos uma por cima da outra no tampo da mesa, erguia de leve o pescoço e apoiava a cabeça sobre elas. A ideia era ficar embevecida, contemplando de frente o trabalho paterno. Bem apaixonadinha por ele, como já explicava Freud, mas eu só descobriria anos depois...

Só que no meio do caminho tinha outra coisa. Bem diante dos meus olhos, na beira da mesa. Uma pequena escultura de bronze, esverdeada e pesada, numa base de pedra e lustrosa. Dois cavalos. Mais exatamente, um cavalo esquelético seguido por um burrico roliço. Montado no primeiro, e ainda mais magrelo, um tristonho cavaleiro de barbicha segurava uma lança numa mão e um escudo na outra. Escarrapachado no jumento, um gorducho risonho, de braço estendido para o alto, erguia o chapéu como quem dá vivas.

Um dia perguntei quem eram.

- O da frente se chama Dom Quixote. O outro, Sancho Pança.

- Quem são eles?

- Ih, é uma história comprida... Um dia eu conto.

Em seguida, eu quis saber onde eles moravam. Se era ali perto de casa, em Santa Teresa, no centro do Rio. Ou em Petrópolis, onde moravam meus avós e a gente às vezes passava uns dias, depois de uma viagem de trem. Ou mais longe ainda, em Vitória, onde viviam os outros avós. Eram essas as referências de minha geografia infantil – só aos seis anos esse mundo se alargaria, quando nos mudamos para a Argentina.

- É na Espanha, muito longe daqui – disse meu pai.

Fez uma pausa e completou:

- Mas também moram aqui pertinho, quer ver? Dentro de um livro.

Levantou-se foi até a estante, pegou um livro grandalhão, sentou-se numa poltrona e me mostrou. Lá estavam várias figuras dos dois, em preto – e - branco.

- Outra hora eu conto, agora vá brincar...

Saí de perto, porque ele tinha que trabalhar. Mas eu sabia que depois ia ter história. E isso já me deixava feliz.

Não recordo bem o que pensei. Posso até ter lembrado da cantiga de roda que dizia: "Fui na Espanha/ Buscar o meu chapéu/ Azul e branco/ Da cor daquele céu..." Afinal era para lá que eu iria quando chegasse a hora de ouvir a história prometida. A verdade é que não faço a menor ideia. Não sei, há coisas que a memória da gente não guarda. **Mas nunca vou esquecer as aventuras de Dom Quixote que meu pai foi me contando aos poucos, com suas próprias palavras, enquanto me mostrava as ilustrações.** (MACHADO, 2002:7-9) (*grifos meus*)

Quadro 1 – Trecho com as memórias de leitura de Ana Maria Machado

Segundo MACHADO (2004), o papel de estimular o interesse por uma leitura, por um livro pode ser desempenhado por alguém da família, por um amigo ou pode surgir *como na maioria dos casos, em nível institucional, na escola, nas bibliotecas escolares ou públicas*. O sentimento de curiosidade causado pelo seu orientador, um leitor maduro, alguém com quem a autora possui um laço afetivo. Acima o registro das lembranças do leitor no momento que marca o início de sua relação com o livro. O pequeno trecho do relato das memórias de leitura de Ana Maria Machado é um ponto de partida que nos leva a pensar no quanto a mediação escolar, feita pelo professor e outros mediadores de leitura na escola, é relevante para a formação de leitores. A presença de um sujeito que estimule, que apresente a leitura de livros e de textos em diversidade, é algo fundamental.

Um dia perguntei quem eram.

- O da frente se chama Dom Quixote. O outro, Sancho Pança.

- Quem são eles?

- Ih, é uma história comprida... Um dia eu conto (MACHADO, 2002:8).

Eis que a semente desafiadora da curiosidade foi lançada pelo leitor experiente, que sabe que o misterioso para a criança é tudo aquilo que suscita interesse, o

desconhecido, o novo, o “Ih, é uma história comprida... Um dia eu conto”. E depois de plantada a semente da curiosidade o desejo é regado, alimentado, com o livro, e este passa de objeto inanimado para universo fantástico do imaginário infantil, objeto do desejo pueril.

- É na Espanha, muito longe daqui – disse meu pai.

Fez uma pausa e completou:

- Mas também moram aqui pertinho, quer ver? Dentro de um livro.

Levantou-se foi até a estante, pegou um livro grandalhão, sentou-se numa poltrona e me mostrou. Lá estavam várias figuras dos dois, em preto e branco.

- Outra hora eu conto, agora vá brincar...

Sai de perto, porque ele tinha que trabalhar. Mas eu sabia que depois ia ter história. E isso já me deixava feliz.

(MACHADO, 2002:8)

O mediador cuida para que se mantenha o suspense, institui o espaço da troca e seu tempo “Outra hora eu conto, agora vá brincar...” e faz com que todo o interesse da criança esteja voltado para o livro, para a história daqueles dois personagens, que moravam “muito longe daqui”, mas que também estavam “aqui pertinho”, nele, “Dentro do livro”.

O momento do encontro leitor incipiente-mediador-livro é a constituição de uma tríade ímpar de experiência com a leitura. Esse encontro pode imprimir significados do que é leitura: desafio, prazer, descoberta, fantasia. Os primeiros contatos entre leitor, mediadores e texto podem ser a chave que abrirá as portas para outros encontros. O desejo provocado permanece na lembrança da criança pequena, cujo mundo da leitura, as fantasias, histórias, personagens ela desconhecia até então, descobrir que, além de morarem na sua imaginação, moram nos livros que ficam guardados em algum lugar da estante em casa ou na escola. Para MACHADO (idem), as lembranças dos sentimentos de desejo e ansiedade causados por esse encontro permanecem. O papel do contador de histórias, do mediador, é acionado. Ele é o narrador, que passa seu conhecimento, suas impressões do momento vivido ao leitor em iniciação, como num rito de passagem, preparação para novas descobertas, novas experiências, “as aventuras de Dom Quixote que meu pai foi me contando aos poucos, com suas próprias palavras, enquanto me mostrava as ilustrações”; um mundo novo é revelado.

No relato de MACHADO (2002), fica exposta a importância dessa interação da criança em fase de iniciação à leitura com um leitor que forma leitores a partir de

experiências com a leitura, de vivências com os livros, leitor experiente, ele conhece as histórias que conta, “meu pai foi me contando aos poucos, com suas palavras, enquanto me mostrava as ilustrações”.

Na escola, quem divide com o aluno o espaço privilegiado de experiências com a leitura é o professor regente. A história da leitura avança para além do texto e das obras literárias. Tem relação com a história de socialização do conhecimento histórico e cultural que a sociedade acumulou através do registro da escrita. No processo de socialização dos conhecimentos feito pela escola, o professor ocupa uma posição estratégica. E no caso de crianças das séries iniciais é o professor alfabetizador um dos primeiros a apresentar o mundo dos livros para as crianças.

Na educação infantil, por exemplo, os livros são utilizados com função lúdica. A partir da fase que compreende a segunda infância, na escola ou em casa, há a predominância dos valores vitais (saúde) e sensoriais (prazer ou carências físicas e afetivas), é um período marcado pela “passagem da indiferenciação psíquica para a percepção do próprio ser” (COELHO, 2000:33). Essa fase se define basicamente pela busca da adaptação ao meio físico e o interesse pela expressão verbal. É a procura pela descoberta do mundo concreto e a exploração do mundo da linguagem por meio das atividades lúdicas. Desse modo, tudo o que ocorre em volta da criança se faz significativo. Nesse tempo, é interessante que os livros de leitura infantis priorizem a experiência com um cotidiano familiar à criança. No que tange à linguagem e à estilística, é importante o predomínio da imagem, sem texto escrito; a leitura de texto deve ser feita pelo adulto, com o objetivo de que a criança comece a se dar conta de que a realidade que a cerca, o mundo da escrita e o mundo real conservam entre si uma relação, uma vez que a palavra nomeia esse real e desse modo a representa. “É a nomeação das coisas que leva a criança a um convívio inteligente, afetivo e profundo com a realidade circundante” (COELHO, 2000:34). Nesse período, a ação do mediador já se faz presente e importante, é ele quem fará a seleção dos livros, promoverá o contato deles com a criança, que emprestará sua voz, seus gestos, dando vida às histórias, revelando os movimentos, os personagens, dramatizando suas emoções, alegrias, tristeza, medos.

Se já na segunda infância o livro para criança compreende uma série de especificidades e funções no uso e nas mediações, no período de alfabetização eles assumem um papel de associar a ludicidade a um conhecimento que é expresso pela palavra escrita. É uma tarefa complexa articular leitura e escrita, sobretudo a leitura literária à escrita, sem que a primeira perca sua função formadora, inscrita na capacidade que a leitura literária tem de deixar brechas ao sujeito, que ao ler uma história preenche esses espaços. A leitura nesse período passa pela reflexão sobre as possibilidades de realização daquelas situações ficcionais, em que o leitor se percebe capaz de intervir na lógica da realidade vigente, alterando sua própria condição ou estado no mundo. Assim, para o leitor iniciante, termo usado por Coelho (2000) para designar essa fase de aprendizagem da leitura, a leitura tem também as especificidades de seu tempo.

O leitor iniciante (a partir dos 6/7 anos) Fase de aprendizagem da leitura, na qual a criança já reconhece, com facilidade, os signos do alfabeto e reconhece a formação das sílabas simples e complexas. Início do processo de *socialização* e de *racionalização* da realidade. Nessa fase, a presença do adulto, como “agente estimulador”, faz-se ainda necessária, não só para levar a criança a se encontrar com o mundo contido no livro, como também para estimulá-la a decodificar os sinais gráficos que lhe abrirão as portas do mundo da escrita. Nesse sentido, um dos melhores incentivos a lhe ser dado é o aplauso ou o estímulo carinhoso a cada uma de suas pequenas “vitórias” (COELHO, 2000:35).

A mediação mostra-se fundamental nas fases de formação leitora apontadas por Coelho (2000). No caso do leitor iniciante, este depende de outro leitor que lhe apresente a leitura, que o oriente para os livros adequados, encurtando o caminho entre o leitor e o livro de literatura infantojuvenil. Ele intervém quando necessário, mostra a atividade leitora enquanto prática cultural enriquecedora e instigante, uma prática de produção de conhecimento que passa por relações sócio-históricas. Pois a leitura é ato de compartilhar as diferentes realidades nas entrelinhas do texto literário. E a leitura literatura nos permite participar de situações vividas pelos personagens, presenciar a reflexão em torno de histórias que se relacionam com a natureza humana, experimentando tensões, sentimentos, jogando com os sentidos, autotransformando-se de acordo com as transformações que ocorrem no texto, durante a leitura, as quais convertem a vida do leitor; ninguém sai o mesmo após acionar sua imaginação e percepção na leitura de textos literários.

A literatura nos permite participar de situações vividas pelos personagens, presenciar a reflexão em torno de histórias que se relacionam com a natureza humana, experimentando tensões, sentimentos, jogando com os sentidos durante a leitura. *Ela* tem a capacidade de tratar de questões de natureza humana, tais como gênero, etnia, política, religião, história da humanidade, mostrando-se inerentemente plural, no sentido mais estrito da palavra. Ao ler um texto, o sujeito sai com algo dele, ou o modifica, é também autor e personagem das situações narradas, é o eu lírico de um poema, é nesse sentido que a leitura permite que se experimente simbolicamente outras vidas, outros mundos, outras situações culturais e históricas, por vezes distantes do contexto atual do leitor, mas com alguma relação. Os sujeitos-leitores saem de uma leitura diferentes de quando a iniciaram, carregados de algum conhecimento que a experiência com o texto literário proporciona. Não ter acesso ao patrimônio da leitura é no mínimo um desperdício.

No caso de crianças das séries iniciais, é o professor alfabetizador um dos primeiros a apresentar o mundo dos livros para as crianças.

Parafraseando Machado (2002), pergunto: o que é verdadeiramente o prazer na leitura, que não pode ser confundido com subterfúgio da realidade? Uma viagem pelo desconhecido, pelo conhecimento do outro, pela confrontação com a diversidade. É a satisfação de se deixar levar para outros tempos e lugares, outras situações de vida que ora se imbricam ora são díspares do nosso cotidiano. A satisfação de ler acontece na percepção dessa troca que se faz ao ler bons livros, quando o sujeito identifica na ficção um pouco de si mesmo.

Lendo uma história, de repente descobrimos nelas umas pessoas que, de alguma forma, são tão idênticas a nós mesmos, que nos parecem uma espécie de espelho. Como estão, porém, em outro contexto e são fictícias, nos permitem certo distanciamento e acabam nos ajudando a entender melhor o sentido de nossas próprias experiências. Essa dupla capacidade de nos carregar para outros mundos e, paralelamente, nos propiciar uma intensa vivência enriquecedora é a garantia de um dos grandes prazeres de uma boa leitura (MACHADO, 2002:20).

Ensinar a ler e a escrever, formar o leitor para as práticas sociais e para participar igualmente de práticas culturais que dependem da leitura é também conseguir coadunar essa formação leitora à formação literária, tarefa das mais difíceis entre as atribuídas ao professor. Articular o ensino da palavra escrita, alfabetizar e promover a experiência

com a leitura literária, sem que ela assuma um caráter secundário de servir à primeira como tábua de salvação, de tripé, reservando-lhe como fim um uso pedagogizante e utilitarista.

Aprender a ler e a escrever para as práticas sociais, para o uso cotidiano é algo basilar, fundamental, necessário, mas não está em oposição a uma prática da leitura que prioriza o estético, o artístico, o cultural.

No entanto, equilibrar essa dupla dimensão da leitura é algo que tem se mostrado problemático. E o professor, por ocupar essa posição estratégica na formação de leitores, é o cerne das questões que ao longo dos anos revelam os sabores e dissabores da formação de leitores na escola.

4.1 – Memória e narração: o resgate do vivido

Ao analisar as memórias de leitura, as entrevistas, bem como as experiências proporcionadas pelo professor, procurei encontrar indícios que apontassem para as experiências desse leitor que é o professor com o mundo da leitura. Os exames das entrevistas, das observações de campo e das memórias recolhidas apontaram para eixos temáticos que procurei desmembrar de acordo com seu grau de importância e especificidade. Desse modo, ao organizar as questões mais amplas, percebi que elas congregavam questões mais específicas, políci-me para contemplar cada caso observado. No entanto, tenho a certeza da impossibilidade de esgotar as questões que emergem das situações observadas, tendo em vista as limitações de tempo para um trabalho de mestrado e da diversidade encontrada quando o assunto sobre o qual se cogita discorrer é extremamente polêmico e complexo, como o é a leitura.

Após examinar os materiais que serviram de coleta de dados, constatei os seguintes eixos temáticos:

- ✓ Primeiras experiências com a leitura;
- ✓ Espaços de leitura na escola: do ensino fundamental ao normal;
- ✓ Formação Profissional;
- ✓ Leitura na formação profissional;

- ✓ Mediadores de leitura: do ensino fundamental ao curso de formação de professores;
- ✓ Espaços que democratizam a leitura na escola
- ✓ Concepção de leitura
- ✓ Concepção de alfabetização
- ✓ A função da leitura e da escola
- ✓ Indícios de uma exclusão da leitura e do mundo social
- ✓ Subversão dessa exclusão
- ✓ A leitura como fonte de emancipação e democracia

Tal como procedi com o relato das primeiras experiências com a leitura da escritora Ana Maria Machado, segue aqui o relato das memórias de leitura do professor, um dos sujeitos dessa pesquisa. Ressalto que o professor observado foi extremamente atencioso durante todo o período de pesquisa, mostrando-se sempre aberto ao diálogo, à observação de sua prática em sala de aula, e receptivo em todos os momentos. Contribuiu com material de seus alunos. Estimulava o diálogo das crianças com a pesquisadora e abria espaço para que outros professores agregassem as práticas de leitura que ele punha em ação, através da criação de projetos. Algo que percebi, em meio ao esforço desse profissional em questão, é que suas ações acabavam sufocadas. Havia uma perseguição ferrenha à figura desse professor, uma vez que, além de atuar na escola, através do seu trabalho pedagógico, atuava de forma política, incentivando a participação ativa e crítica de seus alunos no ambiente escolar, como representante do sindicato dos professores, como membro de oposição à direção da escola, fazendo campanha para a chapa de oposição. Esse fato dificultou a minha entrada no campo, a escola e a sala de aula em si. Toda aproximação era vista com desconfiança. Éramos vigiados todo tempo. Por meio de muita negociação, foi permitida minha permanência em sala de aula nos dias em que procedia as observações, mas não foi autorizada a filmagem das crianças, exceto no evento de poesia que o professor pôs em prática, o último realizado por ele. Apenas duas professoras participaram do projeto, expuseram trabalhos e participaram com seus alunos do Sarau de poesias, que aconteceu no dia da exposição, organizada também pelo professor. Embora ele tivesse compartilhado suas ideias com a direção da escola e a coordenação pedagógica, muitos colegas de trabalho só tomaram conhecimento do projeto sobre poesia no dia da exposição dos trabalhos.

Assim, além do clima de desestrutura da escola ocasionado pela obra em andamento, havia conflitos políticos que se acirravam por conta da eleição para direção da escola.

No que se refere ao relato das memórias, é importante enfatizar que o professor esteve sempre disposto a falar sobre seu trabalho formalmente, tanto nas entrevistas semiestruturadas gravadas em MP3, quanto informalmente, nos diálogos estabelecidos com a pesquisadora durante a permanência em sala de aula. No momento do registro de sua escrita de memórias, percebi um grande retardamento do procedimento em relação ao professor. Não uma resistência, no sentido de negar-se a escrever, mas verifiquei que ele protelava a escrita de sua narrativa. Deixei-o bastante à vontade para fazer no tempo que julgasse mais apropriado, inclusive fora da escola, em casa ou nas bibliotecas que costumava frequentar, num espaço que lhe permitisse maior tranquilidade e inspiração, para adentrar em suas memórias e experiências escolares e de vida com a leitura.

Com o intuito de provocar o mergulho em suas lembranças, adotei como instrumento de recolhimento das memórias leitoras o conto de Clarice Lispector, *Felicidade clandestina*, seguido das memórias do aprendizado da leitura e da escrita da pesquisadora e professora da UFMG, Marildes Marinho (2004). À medida que o tempo passava, à espera das memórias, realizei os demais procedimentos da pesquisa, tal como a observação da prática, as entrevistas semiestruturadas com o professor e a rodinha de leitura com as crianças. Desse modo, o recolhimento das memórias ficou por último, com o professor entregando o material escrito no final do ano letivo, no início do período das férias escolares, por e-mail, dizendo que estava incompleto. Isso mostra quanto é desafiador para um sujeito o ato de contar e recontar suas experiências com a leitura e a escrita, sobretudo através da escrita. Seria um momento de encontro do professor-leitor com suas várias etapas de formação leitora (criança, adolescente, estudante, docente), em diversos momentos da vida desse sujeito. Propus que rememorasse as sensações dos encontros com a leitura, com o texto, o livro, seus mediadores de leitura, professores, familiares, amigos. Interpretei esse adiamento como uma maneira de expressar o receio em entregar um pouco de si e de ser avaliado. Nesse momento, uma indagação: onde é que aprendemos a temer ou a desconfiar, ou mesmo nos envergonhar de nossos escritos?

A esse respeito, KRAMER (1999) mostra, em pesquisa sobre alfabetização, leitura e escrita, que o relato de alguns professores sobre suas experiências pessoais com a escrita na escola evidencia que a escrita aparece relacionada à obrigatoriedade, ao dever, à imposição. A escrita da escola é para fins de correção, de avaliação, em oposição a uma escrita que poderia promover a crítica e a análise das reflexões geradas pelo processo de produção de saber. Alguns dos professores entrevistados pela pesquisadora contavam que ainda em fase de formação escolar descartaram seus escritos, negando a si próprios de alguma forma; sobre isso, afirma a autora:

Terá sido vergonha, timidez, medo de mostrar para o outro e ser criticado? Ou terá sido a própria escola que ensinou a temer a folha em branco e a temer diante dela? Afinal, na escola a gente escreve para ser lido ou para ser corrigido? Será que temos tido a possibilidade de ler e de escrever e de aprender com essas práticas? Será que temos entendido que a escrita desempenha um papel central na constituição do sujeito? (KRAMER, 1999:103).

A reflexão proposta acima me levou a pensar na importância de meu papel naquele instante, de agir na contramão das práticas impostas a nós, enquanto professores e estudantes, a da leitura e da escrita por obrigação, por imposição. Pois, para muito além de fazer com que esse sentimento de desprazer fosse revivido pelo professor observado, meu objetivo seguia em sentido oposto. Ao solicitar que escrevesse suas memórias narrativas de leitura, pretendi que este fosse um momento de reflexão sobre suas experiências com a leitura e que suscitasse lembranças dos momentos significativos do contato entre esse leitor e o texto. Considero ainda o risco que incorri, pois havia a possibilidade de que o exercício da escrita, a rememoração, levasse mal-estar ao narrador ou que ele fizesse um resgate daquilo que considerou positivo. Foi preciso enfrentar os riscos de provocar as mais diferentes sensações, pois o ser professor, leitor e escritor, são identidades que se arrolam (KRAMER, 2002).

Outro entendimento interessante é sobre o gênero memória. A proposta de produção de texto para o recolhimento das experiências do professor parte justamente desse gênero. Daí decorre a dificuldade de definir o que é o gênero memória. Essa capacidade de organizar as recordações, de reconstituir as lembranças e dar formas linguísticas aos *flashes* perdidos pelos cantos da memória. O interesse de reconstrução das lembranças apagadas pode se instalar no sujeito pelo desafio que é resgatar e contar

aos outros sujeitos um pouco de suas vivências. O desejo de compartilhar, o esforço de retomada das experiências supera a dificuldade de escrever sobre si, exatamente pela relação intrínseca da história narrada com o seu escritor, que é ao mesmo tempo autor e personagem da narrativa. Segue o relato das memórias do leitor que forma leitores. Sublinhei alguns pontos para discuti-los, face às questões que de imediato emergem da narrativa.

Memórias de leitura, por José Luiz Vieira da Costa.

Sonhar, brincar, mudar o mundo: uma história de quem passeia pelo mundo da leitura

Nasci em Belford Roxo, cidade do Estado do Rio de Janeiro no ano de 1981, tempos difíceis. E logo onde fui parar?... Meu pai: metalúrgico, militante da Ala Vermelha (dissidência do PC do B que se torna uma organização autônoma em 1966) e depois uma das figuras, dentre tantas, que participou da construção do Partido dos Trabalhadores (PT). Minha mãe, então auxiliar de enfermagem, militante independente de movimentos sociais. Meu pai tem onze irmãos e na época oito eram também militantes de esquerda, os outros quatro ainda eram crianças, mas depois também atuaram politicamente de alguma forma. Minha mãe tem dois irmãos, e adivinhe! Também atuavam em movimentos sociais de esquerda. Dessa forma, cresci rodeado de tios barbudos e de tias que se vestiam com saias que iam até o chão e usavam óculos enormes.

Pois bem, minha infância foi toda assim, nos mais diferentes lugares e com muitos adultos e crianças, dessa forma não tem como falar da minha história como leitor sem relatar essa vivência impar.

Assim fui crescendo em meio a panfletos, jornais, onde fiz meus primeiros rabiscos e desenhos, onde escrevi pela primeira vez o meu nome e recortava as fotos para brincar como se fossem bonecos. E, claro, livros, muitos livros. Nas reuniões, nos encontros, nas viagens, que quase sempre eram de caráter político, as crianças iam junto e não ficavam isoladas, tão pouco fomos doutrinados a sermos pequenos ases da revolução. Nesses espaços alguns adultos organizavam peças de teatro, na qual participávamos e muitas das vezes ajudávamos a elaborá-las. Víamos filmes. Histórias eram contadas. Meus heróis não foram personagens de quadrinhos, ou de desenhos animados, mas sim o menino maluquinho, o pássaro do teatro dos meus tios, Peter Pan... Ouvia-se música, saída de um violão bonito, cheio de figuras coloridas e a foto de um homem barbudinho com uma boina na cabeça!

Quadro 2: Trecho das memórias leitoras do professor pesquisado (janeiro, 2009).

4.2 - As memórias das primeiras experiências com a leitura: a infância, a família, os primeiros mediadores

O professor cresceu numa família de classe trabalhadora e de militantes políticos. O pai metalúrgico, a mãe uma mulher que, embora casada e com filhos, era enfermeira. Além de retomar as lembranças pessoais, a história de vida do professor permite reconstituir o contexto histórico e social da época em que teve seus primeiros contatos com a escrita. No ambiente familiar, se situa entre diferentes perfis identitários: político, proletário, classe popular. Percebo que quando o professor fala da formação para leitura, relaciona os fatos de suas experiências na vida pessoal, em família, expressando orgulho e admiração, de tal forma que ele fala dessas vozes que ressoam na

sua lembrança, avós, tios, amigos militantes, espaços que frequentava, impressos que circulavam, crianças, brincadeiras e livros, muitos livros. O mundo da leitura fluía de seu mundo particular com a escrita.

Neste trecho, percebo dois fatos que podem ter uma relação com a identidade leitora do professor ou que de alguma forma podem estar relacionadas ao seu trabalho, não só com o ensino da leitura, mas com sua visão pedagógica de ensino e aprendizagem de modo geral. Um indício interessante aponta para uma possível contribuição de suas experiências com os adultos durante a infância, na relação entre adulto e criança. No texto, quando o professor menciona “assim fui crescendo em meio a panfletos, jornais, onde fiz meus primeiros rabiscos e desenhos, onde escrevi pela primeira vez o meu nome e recortava as fotos para brincar como se fossem bonecos. E, claro, livros, muitos livros. Nas reuniões, nos encontros, nas viagens, que quase sempre eram de caráter político, as crianças iam junto e não ficavam isoladas”.

No contexto histórico das relações familiares, a política esteve presente de forma marcante, as crianças circulavam por este espaço, participando das reuniões, interagindo de modo particular, no contato com materiais escritos de natureza política e, por meio de brincadeiras, sem intencionalidade de uma formação política. As crianças estavam presentes no espaço por conta dessa militância dos pais, no entanto era inevitável o contato com personagens, músicas, teatro por entre o cenário de debates políticos.

Por parte dos adultos, na formação do professor nesse contexto, verifica-se uma concepção de infância que pode estar imbricada com a própria maneira com que o mesmo trata seus alunos em sala de aula. Havia uma preocupação em promover atividades que não fossem de caráter político, que fossem lúdicas, que contivessem personagens das histórias infantis. Os adultos preocupavam-se em constituir espaços para a música, para a contação de histórias, para peças de teatro, mostrando dessa maneira que percebiam a infância como um tempo específico, com necessidades diferenciadas sem, no entanto, subestimar esse sujeito, isolando-o, deixando fora dos espaços nos quais as discussões políticas aconteciam.

Para o professor, os primeiros elementos que preencheram o seu imaginário foram, além dos personagens de clássicos das histórias universais e da literatura infantil brasileira dos anos 70, personagens criados pelos adultos na convivência com a

militância. Outro aspecto que destaco nesse pequeno trecho do seu relato sobre as experiências do professor durante a infância com os adultos que o rodeavam é a natureza dos primeiros contatos com a leitura e com a escrita: *“fui crescendo em meio a panfletos, jornais, onde fiz meus primeiros rabiscos e desenhos, onde escrevi pela primeira vez o meu nome.”* O professor, no decorrer de sua infância, conviveu com impressos aos quais os adultos atribuíam valor social e político. Os impressos políticos, os jornais, foram os primeiros contatos significativos do professor com a leitura e a escrita. Os livros estavam presentes e como consequência disso os leitores também. É possível inferir que havia a presença de leitores e de uma cultura da leitura e da escrita. A escrita como passaporte de lutas políticas, de manifestações sociais, presente nos encontros entre militantes. A partir dos livros marxistas a que o professor faz alusão, pode-se inferir que eram utilizados como instrumento de formação política desses militantes. De alguma maneira, pode-se interpretar essa presença dos livros e dos impressos de forma contundente na formação de identidades na vida do professor, tanto de uma identidade política e social, quanto de uma identidade leitora. Os impressos, os livros, as atividades políticas que mobilizavam companheiros políticos, amigos e toda uma família, de alguma maneira se fizeram presentes nas reminiscências de sua lembrança.

Ao refletir sobre as práticas que observei em relação ao professor e sua relação com os alunos, percebo que surgem questões semelhantes às registradas na memória de leitura. Entre elas, destaco a forma de perceber a infância pelo professor, agora na condição de adulto. Por vezes, nas minhas observações de campo, percebi que o professor organiza suas atividades de maneira que os alunos contribuam de forma criativa e autônoma. As atividades eram negociadas entre o professor e as crianças, por vezes, organizadas por eles, como foi o primeiro recital de poesia, no qual os alunos, após trabalharem uma série de poemas de Cecília Meireles e Vinícius de Moraes, se organizaram em um recital, separando entre si quem seriam os jurados, que haveria premiação para os melhores poemas e os oradores, entre outras ações. Nessa ocasião, o professor colaborou com a ideia e permitiu que as crianças realizassem o que fora planejado. Nesse sentido, percebo que suas ações são muito semelhantes às dos adultos de sua infância.

Além disso, ele impingia uma postura democrática em sala de aula, negociando as decisões, planejando as atividades; foi algo que percebi ao longo das observações em sala de aula e nas análises que realizei das entrevistas. Um trecho de uma das entrevistas, a que priorizei falar sobre as práticas de leitura e de escrita, expressa esse caráter democrático de sua prática. Vale destacar para ilustrar essa inferência a respeito de um caráter democrático e uma visão da criança enquanto sujeito cultural, político, criativo, crítico e com direito à participação nos espaços de decisão criados na escola, como expressão de uma prática libertadora. O professor em harmonia com sua postura política de uma prática democrática e progressista dentro e fora da sala de aula, uma vez que agregava diferentes identidades sociais, tais como a de professor, a de militante de partido político e a de cidadão crítico.

O incentivo à autonomia, à participação ativa e crítica, a seleção dos livros, a opção de acordo com interesses subjetivos e até o encontro dos interesses coletivos da turma, a negociação.

Professor: Então, [...] dei uma lista de livros, trouxe os livros, introduzi, fiz uma pequena introdução de cada história e tudo mais e pedi para que eles selecionassem alguns, para que a gente fosse lendo de acordo com a possibilidade, se desse tempo ou não, de acordo com a rotina das aulas. Então eles fizeram uma lista [...] acharam interessante a questão do Mágico de Oz e tudo mais, então comecei a ler, peguei uma adaptação da Ediouro, [...]então eu comecei a contar a história e eles ficaram apaixonados. Então diariamente contava um capítulo, contava um capítulo por dia e dentro daquela situação, tentando, trazer... Parar em partes... Como se fosse uma novela mesmo, parar em partes intrigantes, assim que eles estavam no ápice da história, parava e no dia seguinte continuava. E assim foi indo, demorei acho que quase um mês e meio para contar o Mágico de Oz.

Pesquisadora: E você então trouxe o livro, aí eles fizeram a seleção, primeiro livro foram eles que escolheram, o Mágico de Oz?

Professor: Foi. Eu queria que partisse deles. (trecho da entrevista feita com o professor, dezembro de 2008).

O espaço para a brincadeira, para imaginação, para o sonho, a concepção de infância:

Professor: [...] eu tenho a preocupação o seguinte, principalmente para criança, eu acho que criança tem que brincar, tem que se divertir, tem que sonhar e nas séries iniciais, principalmente nas séries iniciais a escola tem que fazer um esforço enorme para que a leitura não seja algo sacal [...] (trecho da entrevista feita com o professor, dezembro de 2008).

Em sua fala, o professor destaca que conduzia as atividades de acordo com o interesse dos alunos. Os livros lidos, no decorrer do ano, foram selecionados previamente pelo professor, que trouxe para a sala de aula uma grande quantidade de títulos de literatura infantil brasileira, poesias e clássicos da literatura universal. Os que não foram selecionados pelos alunos foram listados pelo professor e parte foi disponibilizada para empréstimo, enquanto outra quantidade ficava armazenada numa caixa na sala de aula ao alcance das crianças.

Retomando minhas observações sobre o registro das memórias, percebo a alusão que o professor faz aos livros marxistas, que dividiram espaço com os livros de histórias infantis, com os personagens políticos tomados de empréstimo para as brincadeiras: “recortava as fotos para brincar como se fossem bonecos. E, claro, livros, muitos livros.” Entretanto, as crianças tinham seu tempo respeitado, sem a antecipação de uma consciência dos fatos que se davam no contexto político e histórico que marcou a geração dos adultos que os cercavam, mesmo percebendo que isso ocorreu nessa convivência, inclusive com outras crianças do mesmo círculo familiar, como ressalta o professor nas suas memórias ao se reportar aos tios, com ele a precocidade de uma formação política não aconteceu.

Meu pai tem onze irmãos e na época oito eram também militantes de esquerda, os outros quatro ainda eram crianças, mas depois também atuaram politicamente de alguma forma. Minha mãe tem dois irmãos, e adivinhe! Também atuavam em movimentos sociais de esquerda. Dessa forma, cresci rodeado de tios barbudos e de tias que se vestiam com saias que iam até o chão e usavam óculos enormes. Pois bem, minha infância foi toda assim, nos mais diferentes lugares e com muitos adultos e crianças, dessa forma não tem como falar da minha história como leitor sem relatar essa vivência impar.

Ao cruzar essas informações com as experiências narradas pelo professor no decorrer das entrevistas, percebo que as experiências com impressos se prolongaram na relação do professor com a leitura, sobretudo através da leitura do jornal. A leitura de jornal é algo que faz parte do cotidiano do professor. Por vezes, antes de iniciar as aulas ele lia, nos jornais, notícias sobre esportes ou sobre a pobreza e a miséria. Temas sobre o cotidiano e sobre as desigualdades sociais estavam presentes com recorrência nas aulas do professor, sobretudo por meio do jornal. Nas entrevistas, o jornal aparece com destaque dentre os suportes de leitura. Quando o professor relata que “Nesses espaços alguns adultos organizavam peças de teatro, na qual participávamos e muitas das vezes

ajudávamos a elaborá-las”, é interessante enfatizar, além de haver uma preocupação dos adultos com atividades que fossem do interesse das crianças, “víamos filmes. Histórias eram contadas”, as crianças ainda tinham espaço para atuar de maneira criativa, estabelecendo diálogos, trocas. A infância encontrava um lugar de atuação importante, a criatividade era aguçada, uma vez que as crianças eram convidadas para elaborar as peças, nas quais também atuavam como atores. O espaço, que era palco de importantes debates políticos, também cedia tempo e lugar para a encenação das crianças e promovia experiências culturais. A valorização do *outro*, a criança, enquanto tempo específico, nas suas culturas, na condição de sujeito que precisa ser respeitado na sua trajetória de vida, pensada e considerada a partir de lugares sociais de que falam, em sua diversidade de escolhas, de interesses: brincadeiras, histórias, dramatização, criação, participação ativa, promoção de espaços de trocas de experiências entre crianças e crianças e entre adultos que embora dirigissem as atividades não as ditavam, numa relação de simetria em relação ao outro. Os heróis da infância, as diferentes linguagens que circulavam nos espaços que frequentava com seus familiares e amigos, imagens e sons, o colorido das experiências iniciais.

Meus heróis não foram personagens de quadrinhos, ou de desenhos animados, mas sim o menino maluquinho, o pássaro do teatro dos meus tios, Peter Pan... Ouvia-se música, saída de um violão bonito, cheio de figuras coloridas e a foto de um homem barbudinho com uma boina na cabeça!(memórias leitoras, janeiro de 2009).

A literatura infantil aparece através dos heróis, como o menino maluquinho, além de as primeiras referências aos clássicos da literatura universal como o *Peter Pan*. Os seus heróis saíam dos livros infantis e não de desenhos animados. A presença de outras linguagens, além da literária, é algo recorrente nos relatos de sua memória, sobretudo a música aparece com destaque, tanto na infância como na adolescência. A preferência pelo samba. No que se refere às diferentes linguagens que percorrem sua infância, teatro, música, literatura, cinema, essa variedade de representação da arte e da cultura de diversas formas, nas diferentes linguagens, é algo que percebo de grande ocorrência nas práticas de ensino do professor.

O professor passava filmes quinzenalmente para os alunos. E por vezes, filmes sobre livros que leu com as crianças, como foi o caso de *Peter Pan*, *Viagem ao centro da Terra*, *Alice no país das maravilhas*, *O mágico de Oz*, entre outros. Um evento em

particular chamou minha atenção em uma das vezes em que o professor projetou filmes para as crianças. Faço menção ao evento sobre o filme *O mágico de Oz*.

No decorrer do semestre letivo, o professor leu o livro com as crianças e uma ação recorrente após as leituras era a ilustração do capítulo ou do trecho lido na aula daquele dia. O livro *O mágico de Oz* foi um dos livros que o professor ilustrou por completo, a história foi recontada pelos alunos por meio de ilustrações, pois o intuito do professor era o de criar um livro no final do ano letivo. Assim, retomando o evento do filme, quando ainda no início, Doroty, ao chegar em Oz, calça os sapatos da Bruxa do Leste e as crianças verificam a cor dos sapatos e não se contêm.

Aluna: Professor! Os sapatos são vermelhos... tá errado!

Crianças: Ih! É mesmo! Os sapatos delas não são iguais ao da história!

Aluna: Professor, os sapatos da Doroty não são vermelhos, são prata!

Professor: É assim mesmo, é que quando eles colocam o livro no filme, às vezes algumas coisinhas na história mudam. Eles adaptam a história.

Crianças: Por quê?

Professor: Não sei! Dizem que fica melhor assim (caderno de campo, agosto de 2009).

Outro episódio que me faz refletir acerca da variedade de linguagens artísticas presentes nas experiências relatadas pelo professor é com relação à presença da linguagem musical. Por vezes o professor contava as histórias e ao final, ao pedir que os alunos as ilustrassem, colocava uma música para tocar ao fundo. As músicas eram infantis, cantigas de roda, ou músicas do Chico Buarque de Holanda ou da *Arca de Noé* de Vinícius de Moraes. Um dos livros lidos pelo professor foi a peça *Os saltimbancos*, o professor explicou se tratava de uma peça para o teatro e trouxe as músicas para as crianças. As letras foram trabalhadas em sala com os alunos, além de serem realizadas várias atividades e ilustrações. O professor no final da leitura do livro deu de presente um CD de áudio com as músicas da peça. Assim, essa interlocução entre linguagens que aparece mencionada pelo professor em suas memórias de leitura é algo recorrente em sua prática em sala de aula, por meio dos filmes infantis, da música, do teatro e da literatura. A riqueza de linguagens presentes em sua formação inicial, ainda no círculo afetivo, entre amigos e familiares, a música, o teatro, os impressos políticos, os livros marxistas se coadunavam com a beleza de tudo que há na infância e de tudo que essa época percebe como belo, tal como diz Gonzaguinha, “a pureza da resposta das crianças, é a vida”. Essa beleza que a criança vê armazenou-se na memória do professor

e ele confere destaque nos seus escritos, desde o título, “Sonhar, brincar, mudar o mundo: uma história de quem passeia pelo mundo da leitura”. A infância como um tempo de experiências marcantes em todos os âmbitos, na família, na vida política, na formação leitora, a beleza das coisas do mundo, o colorido, que se mistura à imagem da força e do engajamento político da época, a causa socialista, a revolução política próxima aos olhos das crianças, ícones socialistas, Marx e Ernesto Che Guevara.

A respeito das lembranças sobre a sua infância registradas nas memórias de leitura, estão permeadas por mediadores e por experiências significativas com a leitura, de tal modo que o professor as conserva atribuindo valor positivo. Interpreto em alguns momentos que ele se lembra dos fatos com orgulho, como, por exemplo, mostra-se orgulhoso ao narrar as atitudes dos adultos que o rodeavam, tal como o avô Adão e como os militantes com os quais interagia na ocasião das reuniões políticas frequentadas por seus pais. O professor aponta para a importância do papel desempenhado pela família (mãe, pai, avô, irmãos, tios) no desenvolvimento do gosto de ler, da importância social e política da leitura, em oposição à escassez de experiências significativas com a leitura na escola que, de início, nos primeiros contatos da criança com a leitura, mostrou-se controladora e aprisionante da infância, “oca” e “vazia” (SILVA, 2003).

4.3 - Memórias das experiências de leitura no espaço escolar: a educação infantil e a alfabetização

O tempo passou e fui para o jardim de infância aos cinco anos já lendo e escrevendo com uma letra do tamanho da folha de um caderno. Mas não era a mesma coisa, não tinha teatro, filme, violão, pilhas de jornais, panfletos e livros, só a folha de papel e o lápis. Já não tinha magia, fantasia. Tinha de ficar sentado quando na verdade queria correr, gritar, pular, chutar uma bola. Lembro até hoje do dia em que meu avô Adão, escondido de minha mãe (pois eu estava de castigo), me levou pra uma praça cheia de balanços e gangorras e me disse uma coisa que na hora eu não entendi muito, mas que hoje é fundamental pra mim. Ele disse com essas palavras: “Zezinho, criança foi feita pra brincar e sonhar. Pega teu chinelo escondido da sua vó e entra no carro devagarzinho.” Ele entrou no carro e disse pra minha vó que íamos fazer compras. Chegamos a noite, eu todo sujo e ele com um pacote de pão e minha mãe que acabara de chegar para me buscar com uma cara de ódio. O vovô Adão se defendeu com um sorriso e uma leve balançada de ombro.

Quadro2: Trecho das memórias leitoras do professor pesquisado (janeiro, 2009).

Neste segundo bloco das memórias de leitura do professor aparecem, com destaque, as primeiras experiências com a leitura do professor na escola. Observo que ele registra suas primeiras impressões sobre a leitura na escola com analogias e juízo de

valor, mostrando sua consternação sobre os fatos passados e como eles o impactavam na infância a ponto dele não conseguir compreender.

Nos primeiros contatos com a escola, a folha de papel e o lápis. Em reforço ao vazio que a escola produziu na sua infância, no período inicial da escola, segue o enunciado “mas não era a mesma coisa, não tinha teatro, filme, violão, pilhas de jornais, panfletos e livros, só a folha de papel e o lápis. Já não tinha magia, fantasia”. Nesse trecho, o professor relata a diferença das experiências que teve antes de entrar na escola e a ausência da dinamicidade do mundo exterior no espaço escolar. A pobreza de apelos físicos e visuais e a pobreza na aprendizagem de ler e escrever, experiências que igualmente marcaram esse período. Algo que fica assinalado em minha inferência, a emancipação de um leitor, antes mesmo de ele entrar na escola. O professor já lia e era alfabetizado ao ingressar na instituição escolar. Uma autonomia crítica que lhe permitiu perceber e registrar em suas lembranças o confronto de realidades de seu mundo particular, da riqueza de experiências com a palavra escrita em oposição à realidade com a qual se deparou na escola.

Para além de um modo de aprender a ler e a escrever, a escola ensinava a ser outra criança, segundo os parâmetros escolares. Um momento que sua memória registra, os moldes da escola, “tinha de ficar sentado quando na verdade queria correr, gritar, pular, chutar uma bola”. Em oposição ao modo de ser fora da escola, dos sujeitos que o englobavam de outros contextos histórico-sociais, como a figura do avô Adão. A partir do registro desses eventos, entendo que houve um choque de realidades no que se refere à formação do professor com a leitura, de um lado o mundo da escrita e da leitura perde sua vivacidade, seu colorido.

Nos primeiros anos de escolarização na educação infantil, o leitor em formação se depara com a esterilidade do lápis e da folha de papel. A escrita se apresenta sem um sentido criativo. Há a perda do caráter lúdico, do apelo à criatividade desencadeada pelas imagens. A sonoridade poética das músicas sai do contexto de formação. A provocação ao imaginário das atividades teatrais. O modelo de organização do espaço da sala de aula, o aprisionamento, do corpo, da imaginação, em consequência de um modelo de comportamento escolar e de uma visão de aluno. E em oposição, o avô que transgrediu, “Zezinho, criança foi feita para brincar e sonhar. Pega teu chinelo escondido da sua avó e entre no carro devagarzinho”.

Nesse momento a escola me afastou um pouco do mundo das letras, do imaginário. Mas nunca parei de inventar coisas. Quando mudamos para Ramos, um bairro na zona da Leopoldina, na cidade do Rio de Janeiro, vieram as séries iniciais numa escola particular, mas com preço modesto, como diria meu avô, de nome Cardeal Leme. A sala de aula continuava muito chata, mas eu inventava tudo e as pessoas pediam para eu parar de ser mentiroso, mas hoje eu sei que eu não era isso. Inventava países de formigas no pátio da escola, chegava em casa e dizia aos meus irmãos que eu tinha conversado com a rainha das formigas do país azul (era um muro azul). E eles falavam: para de ser mentiroso, Zé! Falava que tinha dez namoradas, que na escola tinha uma porta que levava para um lugar cheio de brinquedos que só eu sabia entrar. E isso era um problema para meus pais e professores. Escrevia histórias, poesias, organizava campeonatos de botão e de futebol com meus amigos, inventava e não me cansava de inventar coisas, mas tudo isso só nos momentos de liberdade, fora do espaço da sala de aula. Nenhuma das minhas professoras jamais leu minhas poesias, ouviu minhas músicas ou participou das brincadeiras que eram organizadas por mim e meus amigos. Existia biblioteca nesta escola e só os alunos do ginásio podiam ir, os do primário somente com as professoras, minhas professoras nunca nos levavam para lá. E como já naquela época eu fazia tudo o que me diziam que era “proibido”, rumava para a biblioteca escondido da professora. Fui pego como fugitivo diversas vezes; como pode uma criança abandonar a doçura da sala de aula e se enfumar numa biblioteca? Um absurdo! Minha mãe coitada, já tinha que nos aturar em casa, amenizar os vidros quebrados dos vizinhos e ainda conversar com a diretora da escola a respeito do meu comportamento inadequado.

Quadro2: Trecho das memórias leitoras do professor pesquisado (janeiro, 2009).

O professor cita as suas experiências nas séries iniciais e o quanto, naquele momento, a escola também o afastou do “mundo das letras” e do “imaginário”. No entanto, a capacidade inventiva formada nos primeiros anos de sua vida junto à família parecia não cessar e se intensificou, é o que percebo em sua fala quando diz “mas eu inventava tudo”. O professor relembra que, quando criança, “Falava que tinha dez namoradas, que na escola tinha uma porta que levava para um lugar cheio de brinquedos que só eu sabia entrar. [...] Escrevia histórias, poesias, organizava campeonatos de botão e de futebol com meus amigos”. Fica marcada nessa passagem a criança que ele foi e a capacidade de liberdade criativa que habitava nela. O quintal da casa, uma floresta, o “país azul”, o muro azul do pátio da escola, o mundo das formigas. A capacidade que a criança possui de recriar mundos a partir da linguagem é ilimitada. Para as crianças, tudo é possível quando ela nomeia, quando seu imaginário cria e se move elas formam o seu mundo particular, “um pequeno mundo inserido no grande” (BENJAMIN, 2005).

De outro lado, “a sala de aula continuava muito chata”, por parte da escola a incompreensão da infância como tempo específico. Tempo de descobertas, brincadeira, criação, fantasia, imaginação, experimentação, lugar para a criança, é o mundo todo que se apresenta como desafio. A “Terra está repleta dos mais incomparáveis objetos da atenção e da ação das crianças. Objetos dos mais específicos. É que as crianças são especialmente inclinadas a buscarem todo local de trabalho onde a atuação sobre as coisas se processa de maneira invisível” (Benjamin, 2005:103-104).

Na escola, a meu ver, nas análises que fiz e refiz, segundo o relato do professor, "a sala de aula continuava muito chata" e não parece ter contribuído para o desenvolvimento da capacidade de criar, inventar e imaginar coisas. Os momentos de liberdade, aqueles em que aflora as atitudes mais inventivas, criativas e "transgredientes" (BAKHTIN, 2003) ao acontecimento vivido, ocorrem fora da sala de aula. A escola como espaço e tempo de descoberta, de produção de conhecimento e espaço de promoção da cidadania, da libertação e da construção da autonomia do sujeito e de seu pensamento, deixou marcas negativas na memória escolar do professor, caminhando no sentido oposto ao que se propõe formar a criança para uma participação autônoma e criativa no processo educativo.

O professor dá destaque ao fato do espaço escolar permanecer vazio de experiências significativas com a leitura e nesse período, assim como no decorrer da educação infantil, ele não cita mediadores ou atividades que marcaram sua formação. No entanto, faz menção aos aspectos nefastos da negação ao seu comportamento criativo e inventivo e, sobretudo, o fato das professoras não valorizarem as produções escritas das crianças fica explícito no enunciado "nenhuma das minhas professoras jamais leu minhas poesias, ouviu minhas músicas ou participou das brincadeiras que eram organizadas por mim e meus amigos".

O professor menciona que, embora houvesse biblioteca na escola, apenas os alunos do ginásio a frequentavam. Por sua vez, as crianças das séries iniciais, como era o caso da sua turma, não frequentavam o espaço, pois dependiam da professora para conduzi-las. A biblioteca escolar é um espaço que o professor atribui importância em sua prática. No decorrer das entrevistas, pude perceber o valor que o professor atribui, não só à biblioteca, como também à figura do bibliotecário. Ele cita na entrevista o fato de não ter um profissional com habilidades e conhecimentos específicos para atuar na biblioteca escolar, fazendo empréstimos, organizando o acervo. Na entrevista, surge também o fato de que o professor é um assíduo frequentador de bibliotecas e considera importante que seus alunos também o sejam, porque lá se encontra armazenado o acervo em sua diversidade e riqueza cultural.

Nas séries iniciais, ele buscava subverter esse não acesso e limitação ao espaço da biblioteca, quando "rumava para a biblioteca escondido da professora". Na sua ironia, a crítica à escassez de experiências com o livro e a leitura em sala de aula: "como

pode uma criança abandonar a doçura da sala de aula e se enfiar numa biblioteca? Um absurdo!”

A rebeldia do “menino fugitivo” vai ao encontro do “menino que roubava livros”. Esse evento anotado pela memória me fez lembrar alguns eventos que registrei nas observações em sala de aula e na análise das narrativas decorrentes das entrevistas. O comportamento transgressor do professor, em atitude de subversão a essa exclusão de espaços onde circulam livros, como a biblioteca e a sala de leitura, se fez presente tanto em sua infância, quanto em sua fase adulta, já na atuação como professor. Se, na infância, fugia da sala de aula para ir à biblioteca, como professor, ia até a sala de leitura e pegava *emprestados* os livros para usá-los em sala de aula com os alunos. Destaco a palavra “emprestados”, porque tais empréstimos ocorriam sem autorização da diretora da escola ou da professora da sala de leitura. Como a sala de leitura da escola encontrava-se desativada, nem a diretora tampouco a professora de sala de leitura permitiam que fossem feitos empréstimos, o professor entrava escondido na sala de leitura e pegava vários livros para usar. Em uma das ocasiões, presenciei uma dessas idas. Ele pegou uma bolsa e subiu as escadas que davam acesso à sala de leitura, no segundo piso da escola, onde ficavam as turmas do segundo segmento do ensino fundamental (antigo ginásio), pediu que eu o acompanhasse, pois precisava de um favor meu; quando chegamos diante das escadas, me disse: “Ana, fique aqui vigiando que eu preciso pegar emprestados uns livros na biblioteca, tá? Não deixa ninguém passar, principalmente se for da direção.” Eu perguntei: “Você vai pegar os livros escondidos? Você tá maluco!?” O professor me respondeu entre os dentes e sorrindo: “Vou pegar em-pres-ta-dos! Eles são nossos, da escola, tão mofando, estragando lá, garota! Meus alunos estão precisando muito deles. São só alguns livros e eu vou devolver tudo, deixo sempre tudo anotado!”, ou seja, “sempre” nos evidencia uma prática. De roubar? Ou de salvar os livros do apodrecimento, do mofo, do esquecimento? E salvaguardar a formação de vários leitores, de assegurar uma formação que, tal como nos propõe pensar Lajolo (2009), ocorre no período da alfabetização, aos 7 anos; tudo o que acontecer depois é apenas reforço ou terapia.

Embora a informação seja verbal, pude relatar a partir daquilo que minha memória conseguiu registrar sobre a nossa conversa, tenho ainda o registro desses eventos fortuitos nas narrativas produzidas na ocasião de uma das entrevistas realizadas

com o professor, quando conversamos sobre as experiências com a leitura literária com seus alunos.

Pesquisadora: Tem exemplos de experiências de leitura literária com seus alunos?

Professor: Tenho, tenho. (Pausa.)

Então... Para gente formar o leitor, um sujeito leitor, a gente precisa de material, precisa de recurso. Se a gente vai trabalhar com livro, precisa de livro, se vai trabalhar com a televisão a gente precisa da televisão, se a gente vai trabalhar com filme a gente precisa do filme, então a gente tem que fazer isso, a educação é um direito não é uma coisa... Não é simplesmente um dever do Estado como se fala, é um direito do povo. Então a gente enquanto um instrumento do Estado, a gente tem que trazer isso aí para a escola. (A fala do professor fica bastante exaltada.) Então quando eu falo que a gente tem que ter um livro, a gente tem que fazer todo o possível para que eles tenham um livro, mesmo que não tenha possibilidade de ter. Por exemplo, aqui na escola eu tive que... A biblioteca nunca funcionou, eu trabalho aqui há 8 anos, 7 anos sei lá e a biblioteca nunca funcionou, então eu tenho a prática de... Quando eu peço sou negado...? Não!? (Nesse trecho da entrevista o professor balbucia, 44h00min min.) Não dão acesso ao livro e tudo mais, é muito difícil ter acesso aos livros da biblioteca. Então eu vou à biblioteca, pego, anoto os livros, anoto para mim mesmo, é claro (risos), sem ninguém saber, e deixo na minha sala, trancadinho e uso todos esses livros. Durante esses três últimos anos eu fiz isso sem ninguém saber, aí todo fim de ano vou lá pego esses livros, as pessoas nem têm noção que eu peguei porque não têm acesso à biblioteca (fala carregada de indignação), o próprio professor da sala de leitura nem sabe, porque nunca entrou lá. Então eu vou lá e pego esses livros como... Porque eu preciso tenho que ter isso aí, porque senão não tem como, o aluno aprender a ler sem ter um livro, sem ter uma revista, sem ter uma televisão, ou um vídeo. Tudo isso a gente tenta trazer para a escola (trecho da entrevista feita com o professor, dezembro de 2008).

Não pude deixar de dar destaque a esse evento inusitado, “o menino que roubava livros”, que expõe uma relação dialógica entre tempos de experiências que se entrecruzam, entre um leitor criança, transgressor, a criança em seu comportamento fujão em resposta à proibição do encontro dele com um espaço que é seu por direito, e o adulto na “transgrediência” de sua atitude de “roubar” ou pegar emprestados os livros, entendidos não só como seus, mas de um coletivo. É a emissão de enunciados distantes um do outro no espaço, e no tempo, mas que, confrontados numa constituição de sentidos, “revelam relações dialógicas se há entre eles uma convergência de sentidos por mínima que seja” (BAKHTIN, 2003:335). Diante do não acesso, a negação ao conformismo. A contradição da realidade social provoca as vozes e consciências que

resistem à violência nas suas variadas formas (BEZERRA, 2007). Tal como afirma Bakhtin (2003), o conflito rompe o equilíbrio ideológico entre os sujeitos, gerando a multiplicidade de vozes que caracterizam a polifonia dos discursos, garantindo a libertação da consciência do sujeito, antes escravo da consciência do autor. Quando o sujeito percebe o conflito das relações – a biblioteca é um espaço coletivo, no entanto tem acesso limitado, restrito ou até negado – a polifonia de seu discurso – leitura e escola como instrumentos de formação e emancipação e a exclusão do coletivo da convivência com esse espaço – faz com que ele se torne sujeito de sua própria consciência, regendo o coral de vozes de consciências imiscíveis – de uma trajetória leitora – e, como regente ativo, toma a posição singular igualdade com o autor, interagindo no contexto social, definindo-se a si próprio (BEZERRA, 2007).

Na análise das memórias, que nos permitiu saber sobre as primeiras experiências de leitura do professor na escola e fora dela, uma indagação se faz presente: como o professor se tornou leitor? Que função a escola desempenhou em sua formação leitora nas séries iniciais?

4.4 – Memórias leitoras: lembranças de professores leitores

Se num primeiro momento as memórias de leitura do professor evidenciam a ação esterilizadora da escola na sua iniciação à leitura e à escrita nas séries iniciais, um olhar sobre outros momentos que esse mesmo relato registra nos fornece indícios de experiências significativas no contato do professor com a leitura, tendo como mediador a escola e professores. Nessa direção, é importante escavar, tal como sugere Benjamin (1987 p. 239 *apud* Kramer 2002), pois cada objeto soterrado no passado é provisão de renovação do ontem, é preciso não temer voltar ao mesmo fato e revolvê-lo.

Então veio o ginásio numa escola pública, chamada Escola Municipal Aníbal Freire, em Olaria, bairro vizinho de Ramos. Uns dos melhores anos da minha vida, onde fiz muitos amigos e também tive a oportunidade de conhecer ótimos professores. Ali também começou efetivamente minha militância. Nesse momento, eu tinha dez para onze anos, e meus pais já não estavam tão presentes na minha formação. Trabalhavam muito e militavam muito, desde cedo compreendi que o que eles faziam não era só pelos filhos mas por todos, lutavam por um mundo melhor, mais justo e igualitário. Assim com uns doze ou treze anos passei a devorar obras da literatura marxista, deixei de lado Júlio Verne, Monteiro Lobato, Maurício de Souza, Ziraldo... Para devorar as obras de Lênin, Marx, Moreno... apaixonei-me por Jorge Amado, li toda a sua obra em um ano. Ali tive alguns professores, que apesar de toda a precariedade e das péssimas condições de trabalho, faziam um trabalho que verdadeiramente nos estimulava. Dona Marlene era uma dessas. Professora de Português lia histórias, trazia jornais nos botava a par da situação das escolas públicas, nos apoiava no grêmio. Mas mesmo assim a escola ainda me aprisionava.

Quadro2: Trecho das memórias leitoras do professor pesquisado (janeiro, 2009).

Logo, procedendo como quem escava, voltemo-nos então para os fatos que brotam das memórias do professor sobre suas experiências significativas de formação para a leitura, tendo como mediadores professores no contexto escolar de formação. No período de formação que compreendeu o segundo segmento do ensino fundamental, o professor relata a presença fundamental de seus professores. A atuação da família na sua formação se reduziu devido ao trabalho e à militância que seus pais exerciam. Entretanto, essa ausência dos seus pais é vista com orgulho pelo professor.

Nessa mesma época, o professor declara que também se engajou politicamente, militando através do grêmio de sua escola. Aparece a figura do primeiro mediador que marcou a vida do professor, a professora de Língua Portuguesa, Marlene.

O professor atribui valor ao fato de a professora trazer os problemas das escolas públicas para a sala de aula e apoiar os alunos que constituíam o grêmio da escola, trazendo jornais para a sala de aula, lendo com os alunos, fazendo análises críticas da realidade vigente.

[...]Também nesse período conheci o samba, através de uma tia que morava com meu avô Adão, na minha infância ela também foi uma grande incentivadora no meu processo de letramento, me presenteando sempre com livros, lendo para eu dormir, brincar, desenhar... Mas agradeço muito a ela por ter me apresentado o samba, quando eu tinha uns 11 anos. Foi um disco do Ataulfo Alves, de capa verde, que sempre que eu estava na casa dos meus avós era posto para tocar. Eu ouvia e ficava lá, sentadinho e aquilo me vinha como algo fascinante. Então minha tia sacou que eu gostava daquilo e colocou outro, do Geraldo Pereira. Aí não conseguia parar de ouvir. Ela colocava Cartola, Noel, Chico, Candeia, Manacéa. Eu pegava os encartes e lia as letras das músicas. E então mais uma vez a escola me deixava contrariado. Uma professora de inglês pediu para que nós fizéssemos em grupo, um trabalho. Nós tínhamos de escolher uma música, trazer numa fita e colocar para tocar em sala. A música escolhida pela turma em votação seria traduzida numa próxima aula. Meu grupo levou – através de mim – a música do Manacéa: “Quantas lágrimas”. Pra minha tristeza a professora falou que aquilo não era música pra um adolescente e pediu que eu trouxesse outra. Levamos uma da dupla Claudinho e Bochecha, e ganhamos a “competição”.

Quadro2: Trecho das memórias leitoras do professor pesquisado (Janeiro, 2009).

As leituras dos livros infantis foram substituídas por leituras que tinham um comprometimento político. O professor relata como deixou de ler Monteiro Lobato, Júlio Verne, Ziraldo, passando a ler Marx, Lênin, Moreno, autores comprometidos com as causas sociais e relacionados ao campo político. A ficção deu lugar às contradições socioeconômicas, mas não de todo. O professor relata como leu toda a obra de Jorge Amado. A literatura brasileira presente trazendo as contradições do mundo real.

É importante observar que também nesse período, além do contato com a literatura marxista, o professor tinha interesse pelo samba. A música se apresentava como linguagem entre as outras formas de leitura. Importantes mediadores aparecem neste período. A família se faz presente na figura da tia, que ele considera importante no seu processo de letramento, lendo para ele antes de dormir, presenteando-o com livros. E, na escola, aparece como referência de mediador a figura da professora Marlene, uma das professoras que faz um trabalho significativo, apesar das dificuldades enfrentadas pela escola pública em sua época. Percebo o quanto as memórias apontam para os contextos amplos, exteriores à escola: a sociedade e as desigualdades sociais, a escola pública e a falta de estrutura, a precariedade do trabalho da profissão docente, a discriminação com o samba, o encontro de diferentes pontos de vista do que é arte e cultura, a negação da cultura do outro. Além disso, destaco a importância política e social que a leitura passa a ter na vida do professor. A militância política no grêmio da escola e a necessidade de uma formação através de uma literatura específica, fatos que desenham um novo perfil de leitor. Um leitor crítico, politizado, engajado com causas sociais, mas que não abre mão da leitura do texto literário. Uma relação com o mundo da ficção e com a leitura que se estabeleceu ainda nos primeiros anos de sua vida, e que permitiu a formação de uma autonomia e de uma emancipação que são visíveis através de dois aspectos de seu perfil leitor na época.

As experiências de leitura no ambiente escolar eram escassas, e hoje percebo com muito mais propriedade que as dificuldades dos professores daquela escola e de qualquer outra escola pública de massa não são inerentes apenas à capacidade de atuação dos seus profissionais. Como já foi dito, existiram bons professores na minha vida escolar, principalmente neste período, mas nesta escola descobri que a educação pública de massa é estruturada para não funcionar. Não exatamente no espaço escolar isto veio a acontecer, mas através de conversas que os estudantes da minha escola e de outras unidades elaboravam em encontros estudantis. Fui a muitas escolas da rede municipal do Rio de Janeiro neste período e algumas até possuíam boas bibliotecas, mas não havia estudantes, professores ou pessoas da comunidade nelas, na maioria das vezes sequer estavam funcionando. No município do Rio de Janeiro as bibliotecas das escolas são chamadas de "salas de leitura", um nome arquitetado justamente para que não haja bibliotecários e uma estrutura realmente eficaz de acesso ao mundo da leitura: mas terminarei de relatar minha vida escolar para mais adiante esmiuçar esta questão.

Quadro2: Trecho das memórias leitoras do professor pesquisado (janeiro, 2009).

O primeiro aspecto que identifico é a autonomia de escolha e seleção do que quer ler e com objetivos específicos. O professor, ainda aluno, entre 10 e 11 anos, deixa de ler Lobato, Verne e Ziraldo, para ler Lênin e Marx, mas não por falta de opção, mas por necessidade de formação, lançando mão de um direito que lhe é concedido enquanto

leitor, enquanto sujeito social, de ter acesso ao conhecimento disponibilizado através da cultura escrita na sociedade grafocêntrica a que pertence.

A autonomia, por sua vez, abre caminho para a emancipação, ou seja, a possibilidade de ler e optar por diferentes gêneros. À procura por um tipo de leitura que congrega saberes imprescindíveis ao papel social que pretende desempenhar futuramente, que garantirá sua emancipação, que permitirá o alcance de seus objetivos, a livre e justa escolha de atuação no contexto social, cidadão crítico, atuante, militante político, membro do grêmio escolar.

A leitura, neste contexto de formação, ainda no ensino fundamental, passa a servir de instrumento de formação com um propósito político.

Acima, as memórias leitoras apontam as primeiras críticas contundentes à escola pública. Primeiro, o fato das experiências escolares com a leitura serem escassas. No entanto, o professor atribui a escassez e a precariedade do trabalho realizado com a leitura pelos professores na escola pública ao descompromisso com a educação pública por parte do Estado.

Na fala “existiram bons professores na minha vida escolar, principalmente neste período, mas nesta escola descobri que a educação pública de massa é estruturada para não funcionar”, fica evidente o teor crítico à política educacional da época. A sua militância em movimentos estudantis ainda lhe permitiu estar em outras escolas e observar as problemáticas que apresentavam em relação à formação de leitores, como podemos verificar na fala “algumas até possuíam boas bibliotecas, mas não havia estudantes, professores ou pessoas da comunidade nelas, na maioria das vezes sequer estavam funcionando”.

É em meio ao relato que o professor faz referências às salas de leitura da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. A crítica que faz está na própria criação da sala de leitura. Para ele, o nome sala de leitura já instaura em si a falta de compromisso com a leitura, pois se o espaço não é chamado de biblioteca, não há como se ter um profissional especializado para a organização do acervo, o empréstimo de livros.

A menção à biblioteca escolar aparece também no decorrer da entrevista sobre as práticas de leitura na escola.

4.5 - Memórias de leitura da formação profissional: a importância dos mediadores de leitura

Terminei o ginásio em 1996 e até então nunca havia pensado em ser professor, ao contrário, essa ideia passava bem longe dos meus objetivos. Nunca quis ser um intelectual, nem pensava em fazer faculdade. Queria algo mais prático e mais rentável. Então, meio que por brincadeira, eu e um grupo de amigos do ginásio, resolvemos entrar para o Colégio Normal Heitor Lira, próximo à nossa antiga escola e com muitas garotas. Obviamente a nossa intenção não era o de nos tornarmos professores, mas sim as meninas. Fizemos um acordo. Ficaríamos até o final do primeiro ano, que era de matérias regulares, e depois iríamos para outra escola de ensino médio. O resultado foi que após aquele primeiro ano todos os meus amigos, depois de cumpridas as suas missões, saíram da escola normal, e só eu, justo eu, que tinha dado a ideia, resolvi ficar. O contato com uma professora de história chamada Vilma mudou completamente a minha vida, agora eu queria ser professor. Mas a Escola Normal que tem o propósito de formar professores estava muito longe disto. O curso não tinha uma disciplina específica. A estrutura do curso era muito incipiente e a concepção de professores formadores de alunos leitores era mais precária ainda. Pouco se falava a esse respeito, a bibliografia tratando do assunto também não nos era acessível. Bastou a nós alunos buscar o esclarecimento acerca desta questão e também do processo de alfabetização. Conversamos com alguns professores e eles resolveram trazer palestrantes e então passamos discutir sobre o assunto com mais propriedade, nos apropriamos de uma vasta bibliografia e mesmo assim isso não foi o suficiente, pois faltava tocar em questões fundamentais da sociedade e da educação brasileira como um todo, eu e alguns colegas até possuíamos alguma noção desses problemas, mas a maioria dos futuros professores da minha escola desconhecia tal temática. Falar em alfabetização, formação de leitores ou de todas as questões relativas à escola sem conhecer a fundo a realidade sócio-econômica de seu país e do mundo, e de que forma a educação se insere neste contexto é insustentável. Pensar nas causas dos problemas sociais significa da mesma forma, pensar nos problemas da educação e a quem verdadeiramente ela serve. Desta forma, tenho a convicção de que a educação é um instrumento poderoso de subordinação dos setores menos favorecidos da sociedade, mas também uma das mais significativas ferramentas de resistência.

Quadro2: Trecho das memórias leitoras do professor pesquisado (janeiro, 2009).

No período da formação profissional há a presença marcante da professora de história, Vilma. Percebo a relação que ele faz desse período com a apropriação de sua identidade docente. E percebo ainda que o professor relaciona a figura do professor ao de um intelectual. A professora Vilma aparece com destaque nas narrativas produzidas nas entrevistas, principalmente por seu trabalho diferenciado com leitura.

Professor: *O Normal foi assim o primeiro contato que eu tive com a profissão, os professores dessa minha escola eram professores antigos e muito preocupados também com educação. Alguns eram militantes, professora Vilma, por exemplo, que me fez fazer História. Apesar de eu ter feito vestibular para geografia, por causa de mercado (depois mudei). Foi uma grande professora que eu tive, a melhor que eu tive. A leitura era fundamental, a teoria... (entrevista com o professor, dezembro de 2008).*

No contexto de influência das práticas escolares de leitura, no período de formação na profissão docente, a “*professora Vilma*”, professora de História. É possível

perceber na sua fala a influência que a figura dessa professora provocou sobre a formação do sujeito do estudo. Num dado momento de sua narrativa, admite ter optado pela faculdade de História devido à admiração pelo trabalho desenvolvido pela referida professora.

Professor: Eu [...] nunca tinha visto isso de professores, só fui ver isso depois na faculdade. O segundo grau me favoreceu nesse sentido, a escola normal, porque eu via professores falando de livros, falando de autores. Eles davam suas aulas e de repente lembravam de um autor e escreviam no quadro. Tinha um grupo de alunos, eu e mais alguns alunos, que [...] eram militantes também de alguns partidos, eu já era na época. [...] os professores sabiam que nós éramos, então apoiavam. A gente era de grêmio. Então apoiavam a gente. Assim livros de esquerda, livros de autores de esquerda, marxistas, ali eu conheci um pouco mais de tudo o que eu tinha aprendido dos meus cursos de formação no partido. Então, essa escola me favoreceu muito, a escola Heitor Lira, [...] (entrevista com o professor, dezembro de 2008).

O professor relata o quanto a formação no curso normal foi favorável à leitura de livros de teor político, reforçando seu interesse na área. Algo que ilustra a interlocução entre os saberes da profissão docente e os saberes da formação leitora e mostram o papel importante assumido pelos professores do curso normal no preparo para o trabalho com a leitura dos futuros professores em processo de formação. Mesmo com as dificuldades de uma orientação curricular para a formação de professores leitores e competentes para a formação de leitores, diante da necessidade colocada pelos alunos, os professores passaram a explorar o espaço escolar em favor dessa formação. Em meio às lembranças, a reflexão sobre a experiência vivida pelo professor ainda enquanto aluno do curso normal expressa a admiração, o espanto “*Eu [...] nunca tinha visto isso de professores, só fui ver isso depois na faculdade. O segundo grau me favoreceu nesse sentido, a escola normal, porque eu via professores falando de livros, falando de autores. Eles davam suas aulas e de repente lembravam de um autor e escreviam no quadro*”. Isso em oposição à falta de experiência nos anos iniciais.

Abaixo, discorrendo sobre as experiências com a leitura no curso normal, a narrativa do professor menciona a formação dada no tocante à leitura literária. Ele cita as atividades que proporcionaram o estudo acerca de leitura de literatura infantojuvenil. Relata ainda que não se lembra de existir uma disciplina que favorecesse especificamente o estudo da literatura infantojuvenil no curso normal. Que essa formação dependeu da iniciativa de alguns professores que atuavam na escola. No

entanto, exalta explicitamente o papel *dos* professores nessa formação, além da importância da conformação de espaços de incentivo à leitura, sua positividade e sua problemática na escola.

[...] mas em relação a livros infanto-juvenis, literatura infantojuvenil, a preocupação do professor quanto à leitura também existia e a biblioteca era rica nesse colégio, os professores disponibilizavam o acervo. Mas isso não partia da escola. Aconteceu porque nós conversamos com os professores. Não era algo que acontecia normalmente no curso. A gente pediu... Passou a ter um professor dinamizador de leitura na escola, além do bibliotecário, ainda tinha naquela época o bibliotecário. Era uma iniciativa dos professores, aí foi como um curso de formação de leitores, porque você tinha listagens dos principais livros, orientando os alunos a perceber que tipos de livros eram adequados àquela determinada criança. Aquelas orientações básicas relacionadas à literatura infantojuvenil me favoreceram. Assim [...], essa escola favoreceu muito porque era uma escola de certa forma organizada e que tinha a biblioteca como um espaço privilegiado. Eles faziam com que a biblioteca funcionasse. Eram futuros professores, então tentavam levar esses alunos para ver a biblioteca como um espaço importante, ver o livro como um instrumento importante de aprendizagem, de transformação. E [...] eles tinham esse enfoque “freiriano” e tudo mais. Isso favoreceu muito - esse tipo de organização que a escola tinha - a minha prática. Conhecer isso no segundo grau me favoreceu muito, tanto que coisas que eles faziam lá eu já fiz aqui nessa escola. Eles faziam muito isso, levavam a biblioteca para o recreio nos intervalos dos alunos. Isso eu já fiz com os alunos aqui, deu certo só que... Tem biblioteca, mas não funciona. Ficava difícil... De fazer senha para pegar livro e ficar responsável pelo livro e de repente some? É complicado. Então eles faziam isso, eu só trouxe uma experiência de outra escola, de outros professores para cá. Lá dava certo, aqui não deu porque... Por outras questões que são mais burocráticas do que funcionais. Então são exemplos de que a escola tinha preocupação com esse tipo de formação. Mas sinto que isso foi resultado de uma luta. Aqui é assim também, tem que brigar muito.

Pesquisadora: *Você lembra se além dessas leituras de textos técnicos que vocês faziam havia a leitura de outros textos? Que tipo de leitura você lembra-se de ter feito no curso normal?*

Professor: *Alguns professores tinham uma preocupação de formar politicamente, tinham uma preocupação com a formação política desses alunos. Ao invés de se fazer peças de teatro simples, pegando textos bobos, essa professora Vilma ofereceu toda a coleção dela do Bertolt Brecht. Alguns alunos fizeram peças do Brecht. Eu fiz junto com meus colegas. Garotos de 15, 16, foram descobrir Brecht assim? Para gente foi meio que mágico. Ela contextualizou tudo, toda a vida do autor, foi ali que eu conheci Bertolt Brecht. Já conhecia o autor, mas não tinha lido nada dele. Você tinha, apesar de uma*

estrutura ruim, apesar de toda uma situação educacional que eu não entendia na época, com toda a problemática da educação... Eles tinham essa preocupação de passar para os alunos, de passar para os futuros professores, o entendimento dessa realidade, do que é educação e a quem ela representa e a quem ela serve. Não só fazer isso, também buscar outros instrumentos, buscar nas artes, em outros instrumentos, situações em que os alunos se interessassem e se formassem politicamente.

Pesquisadora: *Você disse que essa iniciativa de oferecer livros e de fazer atividades voltadas para a formação de leitores era de alguns professores. Eles eram professores que trabalhavam na biblioteca da escola, ou de bibliotecários que atuavam nesse mesmo espaço?*

Professor: *Não, de alguns professores que usavam a biblioteca da escola (entrevista com o professor, dezembro de 2008).*

Nesse ponto da entrevista percebo a influência dos professores e da escola durante o curso normal na vida do professor sujeito dessa pesquisa, tanto na formação de um sujeito agente de formação de leitores, quanto para ter nesse agente um sujeito engajado politicamente, a par do contexto político da época “*Alguns professores tinham uma preocupação de formar politicamente, [...]. Ao invés de se fazer peças de teatro simples, pegando textos bobos, essa professora Vilma ofereceu toda a coleção dela do Bertolt Brecht*” (entrevista com o professor, dezembro de 2008). Um indício disso é a opção por um trabalho com o dramaturgo Bertolt Brecht,¹ que através de seu teatro épico sintetizava os conflitos humanos dentro do sistema capitalista.

Tanto nos relatos de suas memórias de leitura, quanto nas narrativas sobre a leitura fica corroborado que o trabalho feito pelos professores não era fruto da estrutura curricular do curso de formação dos professores. Foi algo que surgiu por meio de diálogos entre professores e alunos do curso normal. Os professores, devido à reivindicação dos alunos, se organizaram e passaram a lançar mão da estrutura da escola, que o professor relata ser boa, para desenvolverem um trabalho focado nos interesses dos alunos. Percebo o quanto esse momento da vida do professor está inteiro

¹ Bertolt Brecht foi um importante dramaturgo, poeta e encenador alemão do século XX. Ficou mundialmente conhecido por suas apresentações na companhia de teatro alemã fundada por ele e sua esposa Helene Weigel, em Berlim. Em 1920, aderiu ao marxismo e viveu intenso período de mobilizações. Desse modo, Brecht empreendia fóruns de discussões sobre as complexas relações humanas dentro do sistema capitalista. Criou sua versão de um drama épico, na percepção da estética marxista.

na sua prática, quanto seu esforço, daquilo que observei durante aproximadamente seis meses, se assemelha ao trabalho de seus professores no curso normal, primeiro por abrir espaço para o diálogo com os alunos, segundo, pelo trabalho se dar a partir do interesse do grupo de alunos e, por conseguinte, pela promoção de espaços de leitura na escola. São ações que, como veremos nas observações levadas a cabo durante a pesquisa na sala de aula, são recorrentes na prática de formação de leitores promovida pelo professor.

No que diz respeito às experiências que são revividas na narração do professor, é possível perceber que elas apontam para as marcas significativas do dialogismo, identificado nas relações que o professor faz entre suas experiências anteriores com a leitura e a forma com que atua na formação de leitores.

*A gente pediu... Passou a ter **um professor dinamizador de leitura** na escola, além do bibliotecário, ainda tinha naquela época o bibliotecário. Era uma iniciativa dos professores, aí foi como um curso de formação de leitores, porque você tinha listagens dos principais livros, orientando os alunos a perceber que tipos de livros eram adequados àquela determinada criança. Aquelas orientações básicas relacionadas à literatura infantojuvenil me favoreceram.*

Esse trecho me remete às práticas de leitura encenadas pelo professor na sala de aula junto às crianças. Os referenciais que orientam as práticas de leitura parecem, de certa forma, interligados aos momentos vividos por ele no decorrer de sua escolarização, o que pode ser interpretado a partir de alguns trechos contidos na narrativa docente de formação escolar.

A preocupação dos professores do curso normal com a formação dos futuros professores e o papel desempenhado pelos professores e bibliotecários da referida escola, registrados por meio das memórias de leitura do professor, evidenciam o quanto os mediadores de leitura, na fase de formação docente, foram fatores determinantes para uma concepção sobre o ato de ler e para a construção da identidade leitora e docente do professor.

Com base nos dados fornecidos pelo professor, esses mediadores foram orientadores nas leituras, nos trabalhos com o texto em sala de aula, ofereciam diversidade de textos e possibilidades diferenciadas de interação dos leitores com o

material literário disponível na biblioteca escolar. Nesse sentido, interferiram no contexto das práticas de leitura desse sujeito que, outrora em formação docente, agora ocupa um posição privilegiada frente à iniciação de sujeitos ao mundo da leitura literária na escola.

Outro elemento de influência no contexto da formação profissional identificado na análise da narrativa leitora do professor é o espaço escolar. A circulação dos futuros professores por espaços específicos para a promoção da leitura como a biblioteca escolar pode ser compreendida como um importante contexto de experiência significativa com a leitura e com o universo livresco.

4.6 - Memórias dos espaços: a presença da biblioteca nas narrativas reveladoras

A biblioteca escolar é o espaço mais citado pelo professor na escola enquanto espaço privilegiado de formação de leitores. Ele interpreta a participação dos alunos em espaços como a biblioteca como uma forma de fomentar o interesse pela leitura, de ampliar o conhecimento sobre livros adequados às faixas etárias das crianças com as quais trabalhariam esses sujeitos em formação após a conclusão do curso.

A esse respeito, Antunes (2006) fala sobre o papel da biblioteca na construção de uma sociedade na qual a leitura se impõe como um dos caminhos de transformações necessárias ao mundo contemporâneo, entre as quais está a necessidade de tornar os sujeitos leitores plenos, medida que assegura uma ampla participação no processo de produção do conhecimento e, assim, na construção de uma sociedade igualitária. Esforço que só pode ser empreendido no bojo das políticas de formação de leitores, fazendo com que esse sujeito seja “leitor, frequentador de bibliotecas, e usuário da informação” (ANTUNES, 2006:168).

No que diz respeito às experiências escolares de leitura, são mencionadas apenas a partir do segundo grau, como percebemos nesta e em outras falas, “*nunca tinha visto isso de professores, só fui ver isso depois na faculdade*”. A escola de formação de professores aparece com destaque na formação desse leitor. Ele reafirma essa posição durante sua narrativa com falas como “*O segundo grau me favoreceu nesse sentido, a*

escola normal, porque eu via professores falando de livros, falando de autores. Eles davam suas aulas e de repente lembravam-se de um autor e escreviam no quadro” e ainda “Então, essa escola me favoreceu muito, a escola Heitor Lira”. Nessa perspectiva, a relação com a leitura durante o período de formação docente foi positiva, tratada com experiência, e suas marcas permanecem no sujeito professor e são re-vidadas no contexto de suas práticas de leitura em sala de aula. Verifico que, com base na narrativa do professor, ainda é possível considerar como experiências bem-sucedidas e favoráveis a formação leitora desse sujeito-professor e leitor, o conjunto de ações dentro e fora da sala de aula. Em sala, é possível apontar como tais os momentos de discussões criados pela professora supracitada, de História. Outro fator que age a favor da prática de formação de leitores críticos empreendida pela professora é o fato de ela trazer para o espaço da sala de aula livros de interesse dos alunos, dando-lhes possibilidades de interagir com esses materiais de leitura, mostrando-se também como exemplo de leitor experiente, pois o acervo sobre Brecht era de sua biblioteca pessoal. O seu grau de conhecimento sobre o autor também é um ponto favorável na iniciação à leitura brechtiniana. O fato de o leitor que orienta as leituras do aluno nos cursos de formação de professores ser experiente e íntimo daquilo que oferece ao aluno é fundamental para que os contatos com a leitura nesses espaços sejam tomados de forma significativa, pois a intervenção do mediador, propiciando informações, contextualizando a obra e seu autor, pode favorecer o interesse do aluno. No caso do professor entrevistado, a professora percebeu o interesse de boa parte da turma pela militância política, pela leitura marxista que ela mesma alimentava, assim, ela aproveitou esse interesse para trabalhar a poesia e as obras de dramaturgia de Bertolt Brecht, explorando ao mesmo tempo o universo específico da literatura e a complexidade das relações humanas no mundo capitalista.

Mas, mesmo o professor fazendo referência ao trabalho de qualidade feito pela professora de História, ele ainda se mostra insatisfeito com a qualidade do curso de formação de professores, sobretudo no que diz respeito à formação para atuar com a leitura. Na fala a “estrutura do curso era muito incipiente e a concepção de professores formadores de alunos leitores era mais precária ainda. Pouco se falou a esse respeito, a bibliografia tratando do assunto também não nos era acessível”, o professor expõe que não havia uma preocupação específica com a formação de “formadores de leitores”, ou seja, não havia no currículo do curso normal um trabalho voltado para a formação de

um professor leitor. Sobre esse fato, não posso deixar de dialogar com Silva (2003), quando fala sobre os condicionantes que agem contra o trabalho do professor na escola.

[...] vale lembrar todo um conjunto de condicionantes que age, contra o trabalho digno dos educadores, principalmente no âmbito das escolas públicas, conforme eu destaquei. Como esses professores são funcionários públicos, e como o funcionalismo público vem sendo tomado como o grande vilão da crise brasileira desde 1990, decorre que todos são colocados dentro do mesmo saco para levar pancadas de diferentes tipos e intensidades, lamentavelmente. Pancada salarial. Pancadas na condição de trabalho, pancada no seu status social e outras tantas que levamos em decorrência da vocação que temos e que queremos professar na vida – ser professor. O trabalhador do magistério é tomado como um trabalhador de segunda categoria, ou então como um sacerdote, a quem não importa pagar um salário condigno na medida em que ele vive dos seus sentimentos humanitários de dom e sacrifício. Dentre os condicionantes que marcham e enfraquecem a identidade dos educadores, gostaria de destacar a precariedade da sua formação básica no que se refere a conhecimentos adquiridos para a orientação e dinamização da leitura na escola. A leitura seja um instrumento fundamental para a aquisição do saber, ela é superficialmente, ligeiramente tratada – ou o que é bem pior, totalmente esquecida ou relegada a um segundo plano – nos cursos de magistério do ensino médio e/ou nos cursos de graduação e de licenciatura. Isto faz com que os professores se sintam “desarmados” ou, melhor dizendo, pedagogicamente enfraquecidos no momento do planejamento, organização e implementação de programas de leitura aos seus grupos de alunos (SILVA, 2003:18).

As constatações feitas pelo autor são semelhantes às apontadas pelo professor em suas memórias, em suas lembranças sobre sua formação docente na escola normal. A desmobilização do curso a despeito de um trabalho voltado para a leitura fica destacada em suas lembranças. A leitura deixada em segundo plano emerge dos resquícios de suas lembranças sobre o curso de formação de professores, a falta de encaminhamento teórico a que se refere Ezequiel Teodoro da Silva (2003) se evidencia na memória leitora do professor. A precariedade da formação do educador, lembranças nítidas em suas memórias leitoras, bem como os *flashes* que registram o esforço dos professores do curso normal para que, em meio às adversidades da escola pública, essa formação acontecesse. Ainda assim, o professor vê que era necessário unir as discussões sobre a formação do professor com as questões da sociedade vigente, os problemas do contexto social exterior à escola, uma vez que ele entende que os problemas que a escola pública vive são decorrentes da própria realidade social. Em outras palavras, é necessário politizar a discussão sobre a formação de leitores no curso de formação de professores.

Desse modo, somente sob essa perspectiva é possível discutir as questões que surgem no âmbito escolar de formação, considerando a relação entre o contexto escolar de formação e o contexto social vigente. Para o professor, é preciso compreender antes de qualquer ação educativa, sobretudo num curso de formação de professores, de que maneira a educação se insere no contexto social. A seu ver, a prática educativa conserva em si duas possibilidades de atuação na vida dos sujeitos, pois pode se configurar “um instrumento poderoso de subordinação dos setores menos favorecidos da sociedade, mas também uma das mais significativas ferramentas de resistência”. A escola pode tanto contribuir para reforçar as desigualdades quanto servir como instrumento de luta social.

A escola normal passou a contribuir de forma mais significativa para a sua formação para o trabalho com a leitura a partir de sua iniciativa e de outros alunos do curso. Esse dado fica exposto no relato de suas memórias quando o professor registra: “Conversamos com alguns professores e eles resolveram trazer palestrantes e então passamos a discutir sobre o assunto com mais propriedade, nos apropriamos de uma vasta bibliografia.”. O professor mostra que após a busca pelos alunos por uma formação mais aprofundada do tema, professores que ministravam as aulas no curso normal passaram a atuar de forma mais significativa para a formação dos professores, trazendo contribuições para sua prática em sala de aula no ensino da leitura.

4.7 – Memórias de leitura: sentidos sobre o ato de ler

Em 1999, terminei o curso normal e no mesmo ano fui aprovado e convocado em um concurso para professor de primeiro segmento do município de Teresópolis a 120 quilômetros da cidade do Rio de Janeiro. E neste mesmo ano passei no vestibular para o curso de Geografia da UFRJ. Comecei a trabalhar como professor no início de 2000, numa escola rural cujo prédio parecia o de uma casa colonial, havia plantações em volta, cavalos e vacas no meio das ruas de barro, árvores lindas, cachoeiras por perto, mas também muita miséria. Lá vi de perto um tipo de pobreza que nunca tinha visto, onde o frio se associa com a fome, onde a beleza da paisagem se mistura a total falta de recursos daquelas pessoas. Neste panorama comecei meu percurso como professor. Já não dava mais pra ser apenas um moleque que pensa em se divertir. Trabalhei em várias coisas durante minha adolescência: entregador, distribuidor de panfletos, vendedor de cerveja na praia e algumas coisas mais, porém sem a responsabilidade de ajudar a manter a família. Fazia aquilo pra poder ter minhas coisas, viajar sair com os amigos. Naquele momento o que se colocava na minha frente era a pura realidade de se enfrentar todo tipo de adversidade, tanto na vida como estudante universitário como o da tarefa de educar.

Quadro2: Trecho das memórias leitoras do professor pesquisado (Janeiro, 2009).

Nesse trecho de suas memórias o professor faz referência ao ensinar a ler. Percebo que a leitura tem uma relação com a leitura desse mundo no qual viviam seus alunos. O “aprender” a ler está ligado com o “ser” deles. As experiências da vida cotidiana somam-se a experiências da vida escolar, pois o professor ensina os conteúdos

das disciplinas escolares a partir das vivências que as crianças têm. Ainda percebo que o professor, ao fazer referência à leitura, destaca o trabalho que realiza com a literatura infantojuvenil, cita a utilização dos clássicos universais, presentes em seu trabalho com a leitura em sala de aula. Quando diz que: “contava as histórias que fizeram parte da minha infância”, deixa entrever a presença e o diálogo com a consciência de suas experiências com a leitura na prática de ensino da leitura. O professor declara que as histórias que ele conta para seus alunos estiveram presentes na sua infância.

Trabalhava na parte da manhã em Teresópolis e estudava à noite na Ilha do Fundão na cidade do Rio de Janeiro onde fica o campus da UFRJ. No começo, claro, foi difícil, mas passei a gostar do que fazia rapidamente, pois me encantei com o fato de ter a possibilidade de mudar a vida das pessoas e a minha própria vida a cada momento. Ali aprendi a plantar e ensinei a ler. Apresentei aos meninos a Terra do Nunca e conheci as histórias e lendas que só eles sabem e que são passadas de geração em geração. Então percebi que eu fazia tudo o que mais gostava.

Quadro2: Trecho das memórias leitoras do professor pesquisado(janeiro, 2009).

Fica implícita, a meu ver, uma ideia de ensino da leitura e de alfabetização. A alfabetização parte desse conhecimento prévio, da realidade dos alunos. Ensinar a ler por meio de elementos do cotidiano e que por isso é significativo, pois fazem sentido e trazem o sentido da leitura para a criança. O ato de ler é um modo de interpretar esse mundo e a escrita um meio de registrá-la. Por outro lado, as crianças compartilham suas experiências com o professor.

Jogava bola com os meus alunos (até porque tinham quase a minha idade), contava as histórias que fizeram parte da minha infância, ensinava matemática através do conhecimento que eles tinham da agricultura, brincadeiras, jogos, e também fazendo pequenas obras e artesanatos. O detalhe é que tudo isso se dava em uma escola de quatro cômodos, com duas salas, cozinha e “refeitório”, sem livros ou material e duas turmas multi- seriadas. As aulas, na maioria do tempo, eram dadas no “quintal” da escola, com árvores, plantações em volta, um rio passando bem perto. Ou seja, a falta de estrutura era compensada por uma infinidade de possibilidades e eu adorava aquilo.

Quadro2: Trecho das memórias leitoras do professor pesquisado(janeiro, 2009).

Acontece um intercâmbio de saberes, o professor dá o seu saber sobre a leitura narrando as histórias presentes na sua infância e as crianças narram as lendas locais, que são passadas de geração para geração e só eles sabem. É importante destacar que esse intercâmbio de saberes é promovido pelo professor.

Isso pude observar nas atividades em sala de aula, que envolvem sobretudo a leitura. Ele entende a escola, o espaço da sala de aula, como tempo e espaço para a coexistência, tanto do saber escolar e letrado, como do saber de mundo da criança. Também entendo com uma forma de entender a criança, um sujeito com saberes e

dotado de capacidades, entre as quais a capacidade de ensinar algo partindo de seus conhecimentos. As crianças narram histórias que só elas conhecem. É o professor se colocando no lugar do aprendiz. Sua prática favorece a troca, respeita o outro e percebe no outro a sua completude, pois todas as suas ações estão centradas no interesse e no mundo do outro. Ao ingressar na escola, a criança não precisa abandonar suas experiências no mundo para ter no conhecimento que a escola transmite o saber verdadeiro e o único aceitável, porque a escola valoriza essa experiência de vida da criança, que se mostra a razão de ser das práticas do professor, um dado que me remete às reflexões de Verdini (2004).

Apesar dos temores de uma iniciante, com erros e acertos, fui percebendo que a aprendizagem está ligada a relações verdadeiras, que a troca de emoções e afetos contribui para a expressão viva do que se apreende do mundo enquanto realidade a nos provocar os sentidos e também do mundo representado pelas linguagens simbólicas. "A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele..." , nos lembra Paulo Freire. E é essa leitura que o aluno traz consigo, como patrimônio de sua singularidade, como ser cultural, com impressões e reações, que tem que ser intercambiada a todo o momento para gerar novos saberes, novas informações (VERDINI, 2004:2).

Tal como Verdini (2004), o professor valoriza o mundo exterior de seus alunos. A troca de experiência, a valorização das emoções, as sensações que o aluno traz consigo sobre o seu mundo são fatores que contribuem com a prática educativa e promovem a apreensão da linguagem simbólica das letras, das palavras, da escola. O mundo exterior à escola preenche de sentidos o mundo que a escola apresenta. Assim como no relato da citada autora, o professor percebeu que o saber das crianças é algo singular, "que só elas sabem e que são passadas de geração em geração", é um patrimônio cultural, e que na troca há a produção de novos saberes, um saber comum aos dois sujeitos, professor e alunos, porque é a soma desses saberes e a transformação deles num saber múltiplo, plural. As atividades que envolvem as outras disciplinas também estão interligadas com a vida das crianças e isso as preenche de sentidos. É o saber da matemática e das ciências que aproveita esse conhecimento da terra e da agricultura. E não é preciso ir longe para perceber o que os livros dizem sobre cada uma dessas disciplinas, pois é possível fazer acontecer e poder colher os resultados, problematizando os fatos, anotando os resultados. A escola e o mundo se encontram

num espaço e tempo de aprender e transformar juntos. O professor não é o dono do saber, da verdade única, ambos se percebem sujeitos capazes de produzir conhecimento.

Com isso, das várias atividades curriculares, seja de Matemática, Geografia ou de qualquer outra ciência, as informações se revelam em textos compreensíveis porque vividos. Um problema de Matemática pode ser ocasião para a leitura do enunciado, para a vivência da situação e até virar poesia, parlenda, trava-língua, ou vice-versa. Imaginem, por exemplo, “trinta tigres triturando três telas de acrílico, sendo que restou só um terço de uma delas”...

E por aí se pode continuar a provocação de vários raciocínios, de várias dificuldades de linguagem, de várias leituras, várias informações e brincadeiras. Os conteúdos curriculares podem correlacionar-se de infinitas maneiras e as leituras terem vida, interesse, objetivos. Vamos concluir a pesquisa de algum projeto e ler as conclusões para a classe vizinha? Vamos arrumar a sala para mostrar às crianças de outra série o que estamos realizando e descobrindo neste mês? Essas perguntas e tantas outras podem incentivar procedimentos, avaliações, desejos de escrever e mostrar, de ler e dizer com expressão, com entusiasmo.

E as leituras literárias, as audições de histórias, de músicas, o teatro, com ou sem bonecos, a projeção de vídeos para serem debatidos... E as histórias recontadas, os livros retomados em diferentes versões, potencializando novas expressões, novos autores entre as próprias crianças ou jovens... E as músicas dançadas ou entoadas, enfim, que mundo esfuziante de vida pode dar "sabor ao saber", como diria Roland Barthes (VERDINI, 2004:2).

A presença do lúdico, da brincadeira, é também uma marca da concepção de ensino da leitura que aparece com recorrência desde o título até as narrativas que englobam situação de práticas educativas: “Jogava bola com os meus alunos (até porque tinham quase a minha idade), contava as histórias que fizeram parte da minha infância, ensinava matemática através do conhecimento que eles tinham da agricultura, brincadeiras, jogos, e também fazendo pequenas obras e artesanatos.” Esses fatos revelam o ensino associado ao prazer de ensinar e aprender. O professor diz fazer tudo o de que mais gostava, surpreende-se ao constatar que o ofício de mestre podia agregar situações prazerosas; o ensinar está associado às atividades que mais suscitam alegria, satisfação. A brincadeira, o futebol, contar suas histórias, momentos de sua vida que se constituem em aprendizado para a prática de ensino. Ele estava aprendendo na prática a ser professor. Os objetivos da leitura e das atividades em sala de aula estão voltados para que o aluno não perceba a escola como uma atividade cansativa, que massacre a criatividade, que seja mecanizada.

Professor: [...] eu tenho a preocupação com o seguinte, principalmente para criança, eu acho que criança tem que brincar, tem que se divertir, tem que sonhar e nas séries iniciais, principalmente nas séries iniciais a escola tem que fazer um esforço enorme para que a leitura não seja algo sacal, não seja algo... que não se torne algo chato, que é o que acontece na maioria das vezes. Então nesse primeiro momento a minha grande preocupação é essa: fazer com que esses alunos gostem e se divirtam fazendo isso.

Eles falaram até numa entrevista que você fez com eles que a leitura serve para que mesmo?... Para sabedoria e tal... Eu nunca falei isso, pelo contrário eu falo para eles, “quero que vocês se divirtam”, algumas vezes, eu não falo isso o tempo todo e tal, mas acho que uma ou duas vezes já falei isso para eles, “quero que vocês se divirtam com isso, quero que seja algo que...”. Porque eles cobram assim, atividades de escrita o tempo todo, e eu não gosto disso. Quero que eles se divirtam com a leitura, quero que eles sonhem, que eles... que seja algo que seja agradável para eles e significativo ao mesmo tempo então eu tenho essa preocupação mas... é... E por isso não necessariamente eu faço atividades voltadas com as histórias. Então essas atividades não necessariamente acontecem... Atividades escritas, de leitura em relação à história que eu conto, eu tô preocupado mais em contar a história mesmo e fazer com que eles pô fiquem intrigados com essa história, que busquem outros livros e tudo mais. (entrevista com o professor, dezembro de 2008).

Ao valorizar o interesse dos alunos, ao trazer para a sala de aula as experiências de ambos e promover o diálogo dos saberes de mundo de cada um dos sujeitos envolvidos na prática educativa em sala de aula, outros saberes são produzidos. A alfabetização decorre da necessidade de registrar esses novos conhecimentos, como forma de expressão de sentidos, assim como os desenhos dos alunos da autora supracitada. A leitura se faz necessária enquanto prática social, uma prática de leitura escolar, coletiva e social.

Pesquisadora: Assim, você acha que a alfabetização acaba acontecendo junto com o que você está fazendo, de ler histórias para eles? De formar leitor?

Professor: É claro, então minha preocupação é essa, de contar a história de ter... eles acabam querendo e se interessando mais em escrever por causa das histórias. Por conta dos personagens. E o interessante é que faz tanto sentido para eles que se eles escrevem uma vez, não esquecem mais. E acho que acabam tentando ler e escrever para depois levarem os livros para casa e poder ler sozinhos.

Assim, a leitura se mostra significativa, tanto quanto as demais atividades promovidas pelo professor. Nelas, percebo a preocupação do professor em buscar o sentido de cada uma delas na vida da criança. Ambos crescem e aprendem juntos. A

mesma falta de estrutura que perpassa os diferentes espaços e tempos de sua formação está presente em sua prática educativa, em sua atuação enquanto professor. No entanto, em Teresópolis a desestrutura converte-se em estrutura. A falta de estrutura da escola é compensada pela infinidade de possibilidades que aquele espaço específico, o mundo que reveste a criança de sentidos, apresenta ao trabalho do professor.

O professor situa sua prática como comprometida com a politização de seus alunos. A prática educativa tem o objetivo de inserir os alunos no contexto de discussões sobre a política, mostrando as adversidades sociais. Há a busca pela formação de um sujeito crítico, atuante, integrado com as questões sociais de seu tempo, e, portanto, a busca de transformações através do aprendizado, do debate, do conflito de horizontes, de ideologias. Entendo essa ação docente como forma de inserir os alunos no meio social. Entretanto, se de um lado a desestrutura do espaço em Teresópolis promoveu, de certa forma, outra estrutura, por intermédio dessa entrada num mundo mais íntimo das experiências do aluno, de outro, os obstáculos que se firmaram foram gerados pelo desencontro que ocorreu entre os interesses do professor e dos alunos e o interesse da instituição e do Estado. Como relata a seguir o trecho que selecionei das memórias de leitura do professor.

Porém, tive pela primeira vez problemas em relação a questões burocráticas e administrativas. Quase tudo o que era pensado aos alunos esbarrava em proibições por parte da direção da escola. Queria levar os alunos ao centro de Teresópolis para conhecer a biblioteca da cidade e não podia, pedia para fazer rodas de leitura com os alunos e o pessoal da região e era impedido, mas o pior aconteceu quando produzimos um jornal com os alunos sobre todo tipo de notícia que era debatido em sala de aula, incluindo questões relativas à educação e à política local, foi aí que tudo ficou mais sério. Resolvi enfrentar a situação continuando a fazer o jornal mesmo com o impedimento da diretora e de outras pessoas ligadas à secretaria de educação (em cidade pequena as notícias correm bem rápido). Elas justificavam-se dizendo que aluno tem de estudar e “eles (os alunos) precisavam aprender a ler e as quatro operações matemáticas fundamentais” e não podiam perder tempo “passeando” pela cidade ou fazendo jornais com conteúdos desinteressantes. Esse exemplo é muito relevante e resume de forma significativa a maneira como a educação é tratada pelos setores que a dirigem. E não falo de diretores e coordenadores de escola e sim dos setores hegemônicos. A minha intenção não era apenas de politizar os alunos, pois partia de uma proposta de letramento dentro do princípio da diversidade textual e daquilo que realmente é significativo para o aluno. Fazíamos o jornal incluindo as principais temáticas discutidas e se eram trabalhadas fábulas elas eram incluídas no texto, assim como receitas culinárias, catálogos de serviços, filmes(que na maioria das vezes não eram vistos), fotografias, indicativo de preços dos produtos da região. Entretanto o que realmente incomodava era o caráter de contestação do jornal. Eu tentava dialogar com a direção da escola falando que aquilo que estava sendo feito não tinha nada de novo e então citava Freinet, Emília Ferreiro, Paulo Freire porém não tive muitos resultados. Esperei o ano terminar e fui para outra escola, um pouco maior e lá dei continuidade a este trabalho, mas agora sem conflitos e com total apoio dos colegas de trabalho.

Quadro2: Trecho das memórias leitoras do professor pesquisado (janeiro, 2009).

Acima, o professor relata a dificuldade de conseguir realizar um trabalho diferenciado com seus alunos. Ao buscar compor espaços exteriores à escola de troca de experiências e de produção de sentidos, o professor é impedido por questões

burocráticas, uma vez que seus interesses diferem dos interesses da instituição escolar. A concepção de educação e de ensino do educador entra em conflito com a concepção previamente estabelecida pela instituição escolar e o Estado. Enquanto o professor entende que suas ações contribuem para a promoção do aluno, o discurso institucional é “eles (os alunos) precisavam aprender a ler e as quatro operações matemáticas fundamentais’ e não podiam perder tempo “passeando pela cidade ou fazendo jornais com conteúdos desinteressantes”. Com a criação de espaços para discussão, como é o caso do jornal, assuntos referentes à política local tomam destaque. E a fala do professor define, *grosso modo*, sua concepção de ensino da leitura e da compreensão daquilo que julga que a educação pode promover quando diz: “a minha intenção não era apenas de politizar os alunos, pois partia de uma proposta de letramento dentro do princípio da diversidade textual e daquilo que realmente é significativo para o aluno.” Fica explícito o quanto suas atividades partiam de algo que tivesse um sentido concreto, o quanto levava em conta a capacidade de aprender das crianças. A opção pela diversidade textual em confluência com a diversidade cultural dos alunos. E algo que também fica evidente é a sua postura teórica, a relação dialógica com as consciências teóricas, os autores que constituem seus discursos pela defesa de seus objetivos na educação, a presença de uma leitura progressista, a educação como ato político com a voz de Paulo Freire entre outros.

4.8 - Memórias dos espaços escolares de formação de alunos leitores

No entanto em novembro de 2001 fui convocado para o município do Rio de Janeiro e pedi exoneração de Teresópolis, neste mesmo período mudei para o curso de História dentro da própria UFRJ através de uma prova interna. Já no Rio de Janeiro escolhi uma escola no bairro de São Cristóvão, de nome (x) (na qual estou até hoje) e foi ali que realmente me tornei professor. Meu foco principal sempre foi o da alfabetização e do letramento, mas nos dois anos anteriores não havia possibilidade efetiva de trabalho, principalmente por falta de material, o que é fundamental nesse processo. Porém agora eu estava numa escola com biblioteca, televisão, amplo espaço, localizada ao lado da Quinta da Boa Vista, próxima a vários museus e ao centro histórico da cidade. Tudo parecia perfeito, mas não foi assim que as coisas se encaminharam. Comecei a trabalhar com uma turma de segundo ano do primeiro ciclo (no município do Rio de Janeiro o primeiro ciclo foi implementado em 2001 apesar de nenhuma alteração estrutural neste sistema de ensino), em uma rede de ensino que estrutura sua perspectiva de dinamização da educação de forma tão arcaica quanto à realidade que presenciei em Teresópolis. O que se apresentou para mim foram uma quantidade absurda de alunos e muito poucos professores para atuar sobre aquela demanda desproporcional. Para se ter uma ideia, nos dois primeiros anos nessa escola duas professoras faleceram sem que tivessem entrado com processo de licença para tratamento de saúde, isto porque as duas faziam hora extra e se caso entrassem em licença perderiam os valores correspondentes a essa hora extra trabalhada. As duas tiveram câncer e claramente não tiveram a oportunidade de efetuar um tratamento adequado. Aquilo me assustou muito, ainda mais com a frieza com que a escola tratou o assunto, funcionando normalmente, sem prestar homenagens a duas profissionais com mais de vinte anos de serviços prestados a este Município.

Quadro2: Trecho das memórias leitoras do professor pesquisado (janeiro, 2009).

Nesta parte das memórias das leituras do professor, percebo presente a alusão ao período mais recente de sua prática docente. Dizem respeito ao seu trabalho na rede de ensino da Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro. O professor conta um pouco como foi sua entrada na rede e de como os primeiros contatos foram consternadores. Neste trecho, observo as condições desfavoráveis para uma prática de ensino da leitura. As turmas com excesso de alunos, na fala “o que se apresentou para mim, foi uma quantidade absurda de alunos e muito poucos professores para atuar sobre aquela demanda desproporcional”, remetem às condições do exercício do magistério. Turmas lotadas, poucos professores e os baixos salários desses profissionais do magistério, fazendo com que eles precisassem trabalhar em dobro. A doença e a morte de professores e o desprestígio dos mesmos, em face da inércia da comunidade escolar, a ausência de um ato de homenagem às professoras falecidas, que atuaram durante anos na escola. Essas questões entram na consciência do professor e dialogam com ele e suas consciências sobre a qualidade de ensino, disputando o sentido do que é ler e ensinar a ler, do que é a educação e de seu papel como educador. Aparece uma crítica aos Ciclos de Formação, não no que diz respeito à filosofia de ensino do ciclo, nem mesmo a estrutura e a validade da forma de organização do tempo e espaço escolar pelos ciclos. A crítica versa sobre a falta de estrutura das escolas para o trabalho com o ciclo, pois se de um lado a forma de entender o que é aprender e como aprender foi reformulado com a implantação dos ciclos, as escolas continuam com turmas seriadas, com livros didáticos seriados, e com alunos que ainda não sabem ler.

A rotina que se colocava era e é devastadora para os profissionais que ali trabalhavam, e a prática pedagógica instituída [...], a sala de aula lotada com dinâmicas expositivas, onde o objetivo maior é o de controlar o aluno. Mas sobre este panorama eu tive a oportunidade de conhecer grandes professores, apesar de toda a adversidade imposta nas nossas vidas profissionais. Estou nesta escola há oito anos e durante este período trabalhei com todas os níveis do primeiro segmento e todos os tipos de classes especiais, principalmente com alunos surdos, o que me forneceu uma grande bagagem em termos teóricos relativos à alfabetização. E foi trabalhando com a surdez que se intensificou o meu trabalho com a literatura infanto-juvenil e também a minha inserção no mundo “obscuro” da biblioteca daquela unidade escolar. Falo isto porque no Município do Rio de Janeiro, como já foi falado mais acima, as bibliotecas são denominadas salas de leitura. Essas bibliotecas possuem bons acervos, em boa parte espaços significativos, porém sem profissionais específicos para atuarem nelas, assim como os laboratórios de informática, os projetos culturais e esportivos.

Quadro2: Trecho das memórias leitoras do professor pesquisado (janeiro, 2009).

A biblioteca escolar é citada pelo professor. Trata-se da biblioteca da escola na qual o professor pesquisado atua. Sua crítica tem relação com o fato de o Estado

denominar as bibliotecas escolares municipais de salas de leituras. Para o professor, essa denominação traz algumas questões que merecem atenção e olhar crítico, pois já de início, com o nome sala de leitura, infere-se a falta de obrigatoriedade de atuação de um profissional com formação específica para atuar junto ao acervo bibliográfico, como os bibliotecários. Por isso, ele ressalta, nas salas de leitura quem atua com empréstimos de livros, ou projetos que visam à formação de leitores, são professores sem uma formação específica para atuar. Ou então não existem professores, tampouco projetos, e as salas de leitura permanecem fechadas.

4.9 – Memórias da exclusão de espaços de formação de leitores

A partir do que pude observar e segundo o relato do professor nas memórias e nas entrevistas, a escola investigada possui um rico acervo bibliográfico de leitura. Além disso, recebeu nos últimos anos livros do Programa Nacional de Biblioteca na Escola. A unidade escolar, bem como as demais unidades escolares da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, conta todos os anos como uma verba para ser utilizada na compra de livros, anualmente, no Salão do Livro, e de dois em dois anos, na Bienal do Livro. Nas escolas em que há um professor de sala de leitura, este é responsável pela compra dos livros. No caso da **Escola do Imperador**, embora se tenha sala de leitura na escola, ela não funciona já faz algum tempo. Mesmo assim, há na escola um professor designado para o trabalho em sala de leitura. É o que fica evidente num diálogo entre o professor e a pesquisadora.

Pesquisadora: *Você disse que na sua escola não tem biblioteca, mas tem acervo bibliográfico. Vocês têm acesso ao acervo bibliográfico, os alunos têm acesso a esse acervo?*

Professor: *Não, os alunos não, e os professores, para terem acesso, eles têm que fazer muita coisa e às vezes até brigar, para ter acesso a isso tudo e no caso os livros dessa escola estão ensacados, em sacos de lixo e jogados num canto da escola, pegando chuva, porque a escola está em obras, tem goteira atrás de goteira. Mas antes isso já acontecia, a escola ficou sem a biblioteca funcionar durante seis anos, não funciona até hoje, mas antes da obra tem seis anos, nunca funcionou a biblioteca.*

Pesquisadora: *Quem atua na sala de leitura?*

Professor: *Não... Na verdade é meio complicado. Tem professor de sala de leitura, mas a sala de leitura não funciona. Tem muitos livros bons, mas não é possível fazer empréstimo.*

Não foi possível acessar o contexto da prática de leitura em sala de leitura a partir de entrevistas concedidas pela professora de sala de leitura ou pela direção da escola, pois elas não concordaram em dar entrevista. Segundo o professor, a justificativa para o não funcionamento da sala de leitura é a obra da escola. No entanto, ele afirma que a sala de leitura não funciona há pelo menos seis anos. Ao entrar na unidade escolar, é possível comprovar o relato do professor. O acervo bibliográfico da escola está ensacado e armazenado no hall de passagem entre a sala da direção e algumas salas de aula. Os sacos ficam amontoados e encostados à parede, ao lado da sala do professor entrevistado. O lugar que sediava a biblioteca no período de agosto até dezembro de 2008 se manteve fechado. Notei que alguns livros, enviados pelo governo federal para a escola, ainda se encontravam armazenados dentro de caixas de papelão, além de exemplares de dicionários de natureza variada. Algumas caixas continham livros que tinham como destino a distribuição para o aluno que concluísse o último ano do ensino fundamental e conjuntos intactos de Literatura em Minha Casa. O professor também relatou que o acervo estava inacessível antes mesmo do início das obras na escola, e que a sala de leitura, que é ao mesmo tempo a biblioteca da escola, funcionou durante algum tempo como sala de aula de uma turma de classe especial. A observação desses fatos nos leva a inferir que, no caso da escola observada, não é possível ter acesso permanente aos livros que compõem o acervo bibliográfico. Segundo o professor, quando é solicitado algum livro para se fazer um trabalho com os alunos, o acesso é negado tendo como justificativa a dificuldade de manipular os livros, visto que o acervo encontra-se guardado.

Qual a função da biblioteca e da sala de leitura na escola? Ou melhor, qual o papel da biblioteca escolar e da sala de leitura na formação de leitores?

Não é suficiente apenas alfabetizarmos, ensinarmos o sujeito a ler em situações em que a leitura lhe servirá para usos imediatistas, utilitários, pragmáticos, concretos. Essa é a leitura que fazemos cotidianamente e que, na escola, aprimoramos com a aquisição das habilidades de ler e escrever. Contudo, a leitura de livros além de, para a maioria da sociedade, se aprender na escola, nela também tem seu alimento e manutenção. Um aspecto a ser considerado na formação de leitores de natureza

essencial é que essa formação se dá por meio do contato do sujeito com o livro e com mediadores de leitura. A comunidade escolar – pais, professores, educadores, alunos – precisa ter acesso a variedade de livros e de materiais escritos. Para a maior parte da população que frequenta as escolas, mormente as escolas públicas, essa fase de escolarização será a única e principal oportunidade de estabelecer contato com a leitura literária. Portanto, a qualidade e a quantidade de obras a serem oferecidas são algo que merece atenção. A convivência com livros, revistas, jornais é necessária para que o sujeito seja um leitor. Para crianças e adolescentes cuja família não pode comprar livros, a participação em espaços que incentivem a leitura, bibliotecas escolares e as salas de leitura, contribui de maneira relevante para que eles se familiarizem, desde cedo, com uma cultura da leitura – maneira pela qual se pode denominar o conjunto de práticas que se processam no antes e no depois de ler, desde a entrada na biblioteca, a observação da organização do acervo, a diversidade de obras e autores, diversidade de gêneros literários, a seleção das obras, o empréstimo, a interação com o espaço e com os bibliotecários, professores de sala de leitura, educadores.

Enfim, o contato material com o livro e com um espaço de guarda do mesmo, ambiente de leitura específico e bem diferente da sala de aula, são experiências favoráveis à formação do conhecimento literário. Essas experiências de convivência podem contribuir para que os leitores em formação procurem posteriormente espaços como a biblioteca, não só como espaço em que se vai quando se precisa fazer uma pesquisa escolar, mas pela importância social de seus serviços e benefícios culturais.

Algo que mostra esta preocupação com a democratização da leitura no Brasil é a criação de programas de incentivo à leitura, que investem na compra de livros de literatura. Uma equipe de profissionais especializados é selecionada pelo governo federal, por meio desses programas, para eleger os livros que formarão os acervos bibliográficos de escolas públicas no país todo, como faz o Programa Nacional de Biblioteca da Escola – PNBE. Há um processo de seleção e de avaliação de livros, que visa levar literatura de qualidade para as escolas. É interessante uma reflexão em torno de dois aspectos colocados por MACHADO (2004) quanto à seleção de livros a serem lidos e oferecidos na escola: o primeiro aspecto é a compreensão de que a literatura enquanto “*arte da palavra, [...] patrimônio da humanidade, uma herança cultural preciosa*” é indispensável à formação do sujeito; e outro aspecto é a compreensão de

que *“Todo indivíduo tem direito a uma parte dessa herança e toda sociedade tem o dever de garantir esse direito a todos”*. Os documentos oficiais orientam o trabalho com o texto literário valorizando a experiência humana que o mesmo envolve em suas especificidades.

É importante que o trabalho com o texto literário esteja incorporado às práticas cotidianas da sala de aula, visto tratar-se de uma forma específica de conhecimento. Essa variável de constituição da experiência humana possui propriedades compositivas que devem ser mostradas, discutidas e consideradas e quando se trata de ler as diferentes manifestações colocadas sob a rubrica geral do texto literário (MEC, PCNs, 1997:37).

Integram ainda os objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais, de Língua Portuguesa, *“valorizar a leitura como fonte de informação, via de acesso aos mundos criados pela literatura e possibilidade de fruição estética, sendo capazes de recorrer aos materiais escritos em função de diferentes objetivos”*.

Desse modo, entendemos que a escola está numa posição privilegiada no que se refere à formação de leitores, a partir do momento em que a educação formal inclui em seus princípios orientadores a inclusão da criança nesse mundo cultural, tendo como condição para a mesma o ingresso no mundo da leitura e da escrita, e o acesso ao manancial de conhecimentos que ele promove.

A escola possibilita aos alunos, independentemente de sua classe social, o acesso a uma mesma obra literária, independentemente do seu valor estético e cultural ou mesmo valor material. O livro ainda é um bem cultural muito caro e não está ao alcance material de todos. Por esse motivo é importante ter uma biblioteca escolar bem equipada, com bom acervo literário e em boas condições de conservação e organização. Tal como afirma MACHADO (2004):

Para a ínfima minoria da população [...] que tem condições de fazer essa exploração livresca nas estantes que foram as paredes de sua própria casa, trata-se de um privilégio em geral muito bem aproveitado e que rende excelentes frutos pelo resto da vida. Mas a imensa maioria da sociedade não dispõe desses recursos. Sobretudo em países como o nosso, vai depender intrinsecamente do que lhe seja oferecido em nível institucional. Basicamente pela escola e pela biblioteca (MACHADO, 2004:103).

Na escola pesquisada, a relação entre leitores em formação e esse espaço de incentivo à leitura que é a biblioteca escolar é bastante problemática. Não há possibilidade de que o aluno tenha acesso ao acervo e não há um espaço que funcione como biblioteca ou sala de leitura. Não encontrei indícios de que haja alguma mobilização do corpo docente da escola no sentido de reclamar o acesso aos livros ou uma iniciativa do professor de sala de leitura da unidade escolar em dar acesso aos mesmos. O professor observado expressa sua insatisfação com o fato de não haver biblioteca na escola e aponta que as causas não são apenas de natureza estrutural, mas que há uma relação com a falta de compreensão da leitura enquanto um direito dos sujeitos envolvidos no processo educacional.

Pesquisadora: *Você acha que a sala de leitura e a biblioteca são importantes para a escola e para o seu trabalho?*

Professor: *É importante, é claro! Mas há outras dificuldades também. A escola às vezes não dá ênfase a esse espaço, escola que eu falo não é essa escola não, o Estado como um todo não dá ênfase a isso, a esse processo todo. O bibliotecário é fundamental, não adianta só ter um professor de sala de leitura, você tem que ter um cara que cuide do acervo, que esteja ali todos os dias, que mantenha a biblioteca aberta, dê acesso não só aos alunos, mas à comunidade. Se o acervo dessa escola, que não é disponibilizado, estivesse em um local bem equipado e tudo mais, isso aqui seria uma biblioteca de fato. Uma biblioteca boa, com bons livros, bons livros para os professores também. Tem muita bibliografia de diversas áreas, os livros da área de educação são muito bons, que tinham aqui, porque muitos sumiram. Então nessas bibliotecas na verdade se oferece um acervo muito grande, mas por falta de profissionais... Não adianta nada ter um acervo e não ter um profissional. Não adianta nada não ter um bibliotecário na biblioteca porque são acervos... É dinheiro público sendo jogado, ou sendo desviado para as editoras e tudo mais e não beneficiando a escola. Isso é uma questão geral, não apenas dessa escola. É mais um política mesmo do que simplesmente o acaso, porque oferecer um acervo de qualidade e não ter profissionais para manter um bem, um patrimônio. Isso na minha concepção não acontece à toa, é mais uma situação que ocorre nas escolas.*

No que se refere a sala de leitura e biblioteca escolar, na escola estudada, não há experiências favoráveis à formação de leitores, pois, como observado no contexto da prática, esses espaços não estão em funcionamento. Os alunos não têm acesso ao acervo bibliográfico da escola e o professor de sala de leitura não tem posto em ação um

trabalho voltado para leitura das obras, de visita ao acervo ou de empréstimo, como pude constatar também pela conversa com as crianças.

Pesquisadora: *Fora da sala de aula, tem algum outro lugar na escola que vocês vão para ler? Para pegar livros?*

Crianças: *Não.*

Pesquisadora: *Vocês têm sala de leitura na escola?*

Crianças: *Não sei...*

Pesquisadora: *Vocês já foram à biblioteca da escola alguma vez?*

Crianças: *Não.*

Não há esse espaço para os alunos. A maioria deles nunca frequentou uma biblioteca, com exceção de uma criança que estudou em outra escola, as demais não sabem o que é uma sala de leitura. Percebo o quanto a desorganização dos livros impede que o corpo docente e, sobretudo discente, tenha condições de acessar um material essencial para sua formação em tempo para que ela aconteça.

No que diz respeito à preservação do acervo, o estado de conservação do mesmo remete a um desperdício de dinheiro público, pois estão expostos e deteriorando-se devido ao mau estado. Estes fatos envolvem ainda outra questão central: se a convivência em ambientes propícios à formação de leitores produz um efeito positivo, que efeito produzirá nos alunos a experiência de inexistência desses espaços na escola? Existe uma relação do sujeito em formação com os espaços onde a leitura acontece? Que percepções, acerca da leitura e do livro e seu valor para a sociedade, surgem a partir da constatação por leitores em formação de que o acervo bibliográfico da escola está em condições inadequadas de conservação e fora do alcance deles por tempo indeterminado? Quanto a inércia diante de situações como esta pode expressar o valor que toda a comunidade escolar atribui ao livro, por vezes demasiadamente sacralizado?

A biblioteca é um lugar de troca e produção de saberes leitores, entre outros. Lugar de pesquisa por livros e pelos conhecimentos que eles armazenam e carregam. A identificação entre leitores incipientes, a relação entre eles no momento da procura pelo livro. As dúvidas que surgem e que se seguem com o pedido de auxílio ao bibliotecário ou ao professor de sala de leitura. Quantos de nós, frequentadores de bibliotecas, por gosto ou por necessidade, não tivemos essas experiências ao menos algumas vezes?

É possível constatar o quanto o contexto das políticas públicas de leitura e formação de leitores tem teoria e prática discrepantes entre si. Pois o discurso da

política, tanto em nível nacional (como verificamos através da valorização das práticas de leitura literária na escola por meio do investimento feito nos programas governamentais de incentivo à leitura), quanto em nível local (com a criação dos programas de salas de leitura nas escolas), expressa a valorização das práticas da leitura, e teoricamente reconhece a importância das mesmas para a sociedade e a formação dos sujeitos.

No entanto, no contexto das práticas escolares esses discursos são fragilizados e demonstram que na ação cotidiana a democratização da leitura não acontece devido às inúmeras questões, tais como as observadas na **Escola do Imperador**. Essas problemáticas desmontam o discurso de acesso à democracia através da aquisição de saberes formados no contato com o patrimônio histórico e cultural legado pelos livros, e assegurado, não somente na aquisição da tecnologia da leitura, mas na concretude com a qual ela deveria ocorrer em espaços como a biblioteca escolar e as salas de leitura. Que grau de exclusão expressa uma escola com a sala de leitura fechada, ou sem professor de sala de leitura, ou uma escola cujos livros encontram-se abandonados, deteriorando-se em vez de estarem nas mãos de crianças em fase de formação inicial da leitura literária ou ainda nos lares de famílias de setores economicamente desfavorecidos? Tomando a leitura enquanto tempo e espaço de produção de sentidos, de que forma o espaço escolar dialoga com as experiências de leitura de professores e alunos, produzindo sentidos de entender a importância da leitura em nossa sociedade?

Se de um lado a escola observada não consegue manter ativa a sala de leitura, um espaço de promoção e incentivo à leitura, de outro, o professor pesquisado procura caminhos para subverter a exclusão a que são submetidos esses alunos, leitores em potencial.

Na presente pesquisa não foi meu objetivo versar sobre políticas de leitura, tampouco aprofundar-me na questão da biblioteca ou da sala de leitura. Meu foco esteve voltado para a observação e análise das experiências com a leitura do professor e relação dessas experiências leitoras com sua prática de ensino da leitura em sala de aula. Entretanto, ressalto que esses assuntos estão entrelaçados com a formação de leitores e, no caso específico do professor pesquisado, suas lembranças remetem indubitavelmente aos espaços de promoção à leitura e às políticas de investimento, tanto na leitura quanto

na prática educativa. As críticas a estrutura educacional emergem do discurso do professor, tanto nas narrativas produzidas nas entrevistas, quanto no relato de suas memórias de leitura. Por isso, em algumas ocasiões discorri brevemente sobre esses temas, sem, no entanto, enveredar por uma reflexão teórica aprofundada. Mas ambos se constituem temas que merecem uma reflexão e diálogo mais acurados em face de sua relevância e papel na formação de sujeitos leitores.

4.9.1 – Memórias da resistência: a criação de espaços de leitura e a luta pela subversão da exclusão da criança ao mundo da leitura

Dentro da minha prática que é intencional e política, busco oferecer o máximo de experiências possíveis aos alunos e no trabalho específico com a literatura infantojuvenil o acesso ao livro é essencial. Teve um ano que resolvi levar para o pátio da escola no horário do recreio alguns livros, estendi um pano no chão e os espalhei. Procurei um local agradável, próximo a árvores e fiquei lá esperando. Em poucos instantes se aglomeraram vários alunos em frente aos livros, um pouco espantados, sem saber o que estava acontecendo me questionaram sobre o que se tratava, falei que eram apenas livros e podiam pegá-los para ler. Na mesma hora se sentaram e leram os livros, alunos das mais variadas idades dos 4 aos 17 anos, liam deitados com as pernas cruzadas, de bruços com uma bola nas mãos, perguntavam se podiam levar para casa e eu dizia que sim desde que me devolvessem no dia marcado, aqueles que se enjoavam da leitura largavam o livro e iam jogar bola, mas sabiam que no dia seguinte, se enjoassem da bola, do pique pega ou do pique esconde, tinha um monte de livros para eles lerem ali mesmo no local onde se brinca.

Quadro2: Trecho das memórias leitoras do professor pesquisado (janeiro, 2009).

O professor declara a função política e ideológica de sua prática educativa. Seu objetivo é trazer para o aluno o máximo de experiências possíveis com a leitura. Para tanto, na inatividade da sala de leitura da escola, ele constrói novos espaços de incentivo e acesso à leitura. O pátio e a hora do recreio são espaços onde os livros circulam e ficam à disposição dos alunos. Ele criou a ambiência suficiente para preencher de sentidos aquele espaço. Os sentidos podem ser dos mais variados, desde a presença da leitura na hora do prazer, do brincar, na hora de distração, a leitura bem perto dos olhos e das mãos, a leitura na hora mais interessante do horário escolar que é o recreio, o sentido de poder ter acesso ao livro, algo que está fora de alcance de muitas crianças, um objeto que se materializa diante dos olhos dos alunos. Espaço e tempo de ler. Um espaço importante para a formação de leitores, pois, tal como afirma Taralli (2004), a leitura acontece num espaço e ele não está vazio de matéria, tampouco de significados.

Toda leitura acontece num espaço e este não é vazio nem de matéria, nem de significados. Constituído de variadas formas, volumes, desenhos, cores, texturas, matérias, linguagens e de técnicas

construtivas, o espaço, seja qual for, mantém relações físicas e simbólicas com a leitura, tornando-se parte integrante dela. Daí que pensar em tais relações torna-se essencial, já que não só aprendemos a ler em lugares especialmente destinados a tais processos, como praticamos a leitura em múltiplos espaços, alguns dos quais apreciamos, outros nem tanto, provocando desinteresse e falta de motivação (TARALLI, 2004:36).

Nas palavras do professor “livros para se ler ali mesmo onde se brinca”. A proposta do professor não tem a preocupação de saber se o aluno é ou não leitor, se gosta ou não desses livros, se quer ou não ler, mas está interessada em dar acesso, pois a leitura de bons livros é um direito desses alunos e o desejo, algo subjetivo, é outra questão. Deste modo, entendo que o que o professor expressa através de suas iniciativas na escola onde atua é dar acesso a um patrimônio que todo ser humano tem o direito de conhecer e a escola tem a incumbência, por meio de seus mediadores, de assegurar esse direito.

4.10 - Memórias de um narrador: do clássico contador de histórias As mil e uma noites em sala de aula

Nesses dez anos de magistério conto histórias todos os dias e me preocupo muito em não falhar neste momento, agir de maneira equivocada neste instante é tão prejudicial quanto não contá-las. Por isso aprendi no clássico *As mil e uma noites* que o bom contador de histórias sempre as interrompe na melhor parte, para no dia seguinte continuar e assim sua cabeça não é “cortada”. Nos anos iniciais isso tem de ser muito bem pensado, pois tornar a contação de histórias algo que não é agradável pode no futuro ser irremediável. Então surge o ensinamento do meu avô, que sempre dizia que “criança foi feita para brincar e sonhar”. Se a história contada para essas crianças não serve para diverti-las e nem as faz sonhar, alguma coisa está errada. Por isso é importante uma seleção sobre as obras que se quer trabalhar, de preferência estruturando isso com as próprias crianças, oferecendo uma pequena introdução das obras a serem trabalhadas. Além da contação é muito importante brincar com as histórias, esquecer o lápis e o papel e encarnar os personagens, conversar com o Peter Pan, saber como estão os Três Mosqueteiros que são quatro (isso foi o título de um texto de uma aluna), perguntar algo ao sábio Espantalho, fazer teatro, ver filmes... Brincar, sonhar. Um dos aspectos da educação que mais me incomodam é a questão da desestruturação dos espaços voltados à coletividade. Isso se dá em todos setores da sociedade, mas na educação se torna um contra senso. Penso que o trabalho na escola de forma isolada é em vão e por incrível que pareça há uma resistência violenta para que qualquer forma coletiva de trabalho seja articulada.

Quadro2: Trecho das memórias leitoras do professor pesquisado (janeiro, 2009).

Neste trecho, um dos últimos que compõem as memórias leitoras do professor, a definição de si mesmo, de sua prática, a maneira como o professor situa sua ação. Utiliza-se da personagem Scherazade para ilustrar explicitamente seu compromisso com a formação de leitores. Seu engajamento com a prática de leitura, seu papel de

mediador, de leitor experiente, que captou, a partir de suas experiências com a leitura, que existe todo um conjunto de fatores que contribuem para o interesse e gosto de seu aluno pela leitura. A preocupação de não falhar num momento que o professor considera fundamental à formação leitora do aluno. O cuidado com a escolha do livro, a oportunidade dada ao aluno de selecionar os textos, mas, principalmente, o momento de contar a história. O momento de troca de experiências, o encontro entre os saberes que seus alunos possuem sobre a leitura e o seu saber. Apesar de em algumas situações o professor não conhecer a história, na maioria de minhas observações, e ainda recorrendo aos dados fornecidos nas entrevistas com o professor, constato que as histórias faziam parte da trajetória de formação leitora do professor. Eram elementos trazidos de sua biblioteca interna, composta pelas leituras que perpassaram sua vida e que deixaram marcas indeléveis na memória. Há o reconhecimento da importância e do tratamento que deve ser dado à leitura nos primeiros anos das crianças na escola.

A voz de seu avô que ressoa sua sabedoria sobre o ato de ler para seus alunos “criança tem que brincar”. O professor entende que a leitura precisa ser divertida, deve provocar a imaginação, a fantasia, a criação. Infiro a sua crítica às atividades centradas nos exercícios tradicionais, os estímulos que esperam sempre uma resposta cuja função é avaliar o aluno, a leitura vem junto com alguma obrigação, responder perguntas, interpretar o texto. A crítica à leitura que tem uma função massificadora, didatizante, onde o texto literário, a leitura literária é um meio para se chegar a um fim. Uma visão de leitura que reduz o ato criativo, que interfere na reflexão e na autonomia do pensamento do outro, que aprisiona o leitor e não o libera de sua consciência e que não permite que a leitura seja compreendida na sua dimensão dialógica.

Para o professor, a educação é um ato entre sujeitos, é interação, “é antes de tudo uma forma de ação coletiva e não somente um emaranhado de técnicas”. Todavia, a escola é estruturada para que não haja o amanhecer da coletividade (BENJAMIN, 2008). A prática educativa enquanto prática social aponta para a criação do indivíduo (ele com ele mesmo, sozinho no mundo), de que decorre a desmobilização e a alienação do modo de produção de saberes. Para o professor, sua ação não é somente ensinar ao aluno, fazendo esse aluno aprender, mas sobretudo mostrar ao aluno o sentido social que a leitura possui. Sentidos que percebo quando converso com as crianças nas

rodinhas. O quanto o ato de ler, a capacidade de selecionar livros contribui para o crescimento intelectual de seus alunos.

4.11 - As memórias de uma prática de leitura transformadora

Abaixo segue o trecho final das memórias de leitura do professor. Ressalto que optei por não fazer nenhum comentário, pois minha intenção foi a de lançar como ponto de reflexão suas palavras finais. Sobretudo deixando que ressoe de sua frase “mas tenho a esperança de que com muita luta construiremos um mundo melhor e sem desigualdades”, a imagem do professor e o quanto essa imagem vem carregada de vozes de experiências anteriores. Partindo dessa premissa, retomo uma das questões iniciais que me levaram a pesquisar as experiências leitoras do professor, para observar de que maneiras elas dialogam com a formação de crianças leitoras nas séries iniciais. Nesse contexto, indago, é possível retornar ao passado, transformar o passado/presente/futuro? É possível entender a história como proposta de ruptura com o “era uma vez” para deslocar-se no tempo e encontrar a plenitude no “agora”? É possível, ao retomar os momentos vividos, desconstruir a tradição do “conformismo”? É possível, ao responder como o professor formou-se leitor e que experiências ele teve ao longo de sua trajetória de vida pessoal, escolar e profissional, enxergar o presente como momento revolucionário?

Apostei nisso e debrucei-me sobre as narrativas do professor, observando os diálogos que estabelecia em sala de aula com essas memórias, vasculhando, remexendo entre os resquícios de suas lembranças, e procurando captar algo do modo como esse sujeito se percebe nesse papel de *herói*, de regente de tantas consciências que passaram por sua vida. Procurei perceber como ele se apresenta como mais uma personagem importante na vida de seus alunos, uma voz na consciência desses sujeitos em formação. Professor e crianças na busca pela autonomia e emancipação de suas próprias consciências, diante das contradições que se lançam como descaminhos na formação de leitores. As observações de campo, interações dialógicas entre esses sujeitos e suas histórias de vida, bem com as narrativas que emergiram das narrativas desses sujeitos e das memórias de leitura do professor, me forneceram o “caleidoscópio” que me permitiu enxergar o presente como momento revolucionário e o passado como ruínas

sobre as quais precisamos, enquanto pesquisadores, nos debruçar (Benjamin (1987 apud KRAMER, 2002).

Nesses anos por diversas vezes fui impedido de realizar atividades essenciais, em função de entraves burocráticos e até mesmo desmandos dos meus “superiores”. Quando trabalhava somente com alunos surdos, resolvi articular atividades nas salas de outros professores de turmas regulares, no intuito de levar a língua de sinais aos alunos ouvintes realizando o processo inverso ao que era proposto pela secretaria de educação. Os meus alunos contavam histórias em LIBRAS para os alunos ouvintes, fazíamos atividades de teatro, brincadeiras e outras situações que colocassem o restante da escola a par do mundo cultural da comunidade surda, mas esse trabalho durou apenas dois meses sendo proibido pela direção da escola.

Portanto a busca pela construção do imaginário infantil, da alfabetização no nosso país e do acesso à cultura trata-se de uma questão de resistência, que se processa no embate aos interesses dos setores dominantes que traçam também os rumos da educação brasileira. Vivemos em um país onde se destina à educação apenas 3,5% do seu PIB enquanto 8% do PIB são destinados ao pagamento das dívidas externa e interna, onde os setores sociais se encontram cada vez mais desmobilizados e ao contrário do que se noticia continuamos a viver numa nação na qual a miséria ainda é extrema. O panorama que se coloca não é dos mais alentadores, mas tenho a esperança de que com muita luta construiremos um mundo melhor e sem desigualdades.

Quadro2: Trecho das memórias leitoras do professor pesquisado (janeiro, 2009).

CAPÍTULO V

PRÁTICAS DE LEITURA NA ESCOLA: AS FORMAS DE SER LEITOR E O PAPEL DO PROFESSOR NA FORMAÇÃO DE LEITORES

Papai, me compra a Biblioteca Internacional de Obras Célebres.

*São só 24 volumes encadernados
em percalina verde.*

Meu filho, é livro demais para uma criança.

Compra assim mesmo, pai, eu cresço logo.

Quando crescer eu compro. Agora não.

*Papai, me compra agora. É em percalina verde,
só 24 volumes. Compra, compra, compra.*

Fica quieto, menino, eu vou comprar.

(...)

*Chega cheirando a papel novo, mata
de pinheiros toda verde. Sou*

o mais rico menino destas redondezas.

(Orgulho, não; inveja de mim mesmo.)

*Ninguém mais aqui possui a coleção
das Obras Célebres. Tenho de ler tudo.*

*Antes de ler, que bom passar a mão
no som da percalina, esse cristal*

de fluida transparência: verde, verde.

Amanhã começo a ler. Agora não.

Agora quero ver figuras. Todas.

Templo de Tebas, Osíris, Medusa,

Apolo nu, Vênus nua... Nossa

Senhora, tem disso tudo nos livros?

Depressa, as letras. Careço ler tudo.

(...)

*Mas leio, leio. Em filosofias
tropeço e caio, cavalgo de novo*

meu verde livro, em cavalarias

me perco, medievo; em contos, poemas

me vejo viver. Como te devoro,

verde pastagem. Ou antes carruagem

de fugir de mim e me trazer de volta

à casa a qualquer hora num fechar

de páginas?

Tudo o que sei é ela que me ensina.

O que saberei, o que não saberei

nunca,

está na Biblioteca em verde murmúrio

de flauta-percalina eternamente.

(Carlos Drummond de Andrade. *Biblioteca Verde*)

Ter o livro em mãos e tocá-lo, abri-lo, poder recorrer às suas páginas, senti-lo em sua materialidade, saber que o livro é algo precioso onde estão tantas histórias, tantas personagens interessantes, e, sobretudo, poder ler. Ler sentado na cadeira ou no chão, recostando-se à parede, na cama, ou deixar a leitura para depois. Ler um livro como e onde quiser e por razões das mais variadas. Mas ter o livro, para poder optar por uma leitura ou outra. Perceber, como o menino do poema de Drummond, que o livro é esse objeto que murmura e que convida para uma viagem. Uma viagem que a leitura literária permite, mas que precisa de um bilhete, um convite, uma passagem: o livro de literatura. Esse bilhete de embarque o leitor criança recebe das mãos de outro leitor, um amigo, um avô, um tio ou um professor, que convida à leitura, dando-lhe um presente, *uma iniciação a algo precioso, um ato de amor* (MACHADO, 2002:33).

No decorrer das observações, a pesquisa foi revelando que a formação do leitor, sobretudo a formação de um leitor literário, no caso da turma 1201, teve a sua gênese na participação efetiva das crianças em práticas de leitura, que propiciaram experiências significativas com a linguagem literária. Essas experiências significativas dependeram principalmente do trabalho que o professor realizava, desempenhando, além de suas funções cotidianas de sala de aula, atribuições que extrapolavam o trabalho docente, como o empréstimo de livros para os alunos, a construção de espaços de leitura fora da sala de aula, a seleção de obras literárias de qualidade, a mediação nos momentos de leitura que preservava a natureza ética e estética da literatura, a intervenção do professor como interpretante da leitura, como narrador que emprestava sua voz, encarnava personagens, com gestos, olhares, e sua atuação como uma espécie de *Scherazade*, criando nas crianças a necessidade de ouvir contar histórias diariamente. Por isso, neste capítulo, é meu objetivo realizar as análises e reflexões sobre como as práticas de leituras promovidas pelo professor contribuíram para a qualidade da formação de modos de ser leitor do aluno. Por sua vez, pretendo identificar como, nesse trabalho, o professor interage de forma dialógica com as suas experiências de leitura no decorrer de sua trajetória de formação leitora em diferentes tempos de sua vida.

Foi possível observar como as crianças se formam leitoras e que experiências de leitura estão relacionadas com seus modos de pensar o que é a leitura. Nesse sentido, notei que o modo com que elas se relacionam com a leitura está em diálogo com o

discurso do professor sobre leitura, de como o ato de ler se apresenta para elas no contexto diário da sala de aula.

No caso da turma observada, a leitura podia ser a qualquer tempo. Tanto em casa, quanto na escola. O ato de ler acontecia na companhia do professor, ou em momentos individualizados, quando o aluno acabava uma atividade e ainda restava tempo de aula para que essa criança, por opção, fosse até a caixa de livros, para escolher algo para ler, um livro de histórias ou uma revista de histórias em quadrinhos. Ao entrevistar o professor, percebo que essa prática estava pautada em objetivos delineados no seu trato com a formação de leitores.

Na verdade eu procurei trazer para eles aquilo que eles não tinham tido acesso ainda, no caso são essas histórias, são os contos clássicos, os contos universais, as histórias universais que são sempre interessantes assim, principalmente para idade deles. Então eu achei que iniciar com isso... Eu mostrei antes assim uma série de livros e pedi para que eles escolhessem alguns e tal. Introduzi algumas histórias, introduzi cada história dos livros que eu trouxe e que eu tenho ou que fazem parte do acervo da escola. Alguns eu já tinha lido, outros não (entrevista com o professor, 2008).

Acima fica presente a visão que o professor tem das crianças, que de certa forma contribui para a construção da autonomia leitora dos leitores em fase inicial. Ao introduzir as histórias para as crianças e colocar à disposição delas o acervo, fica subentendido que as crianças possuem condições de escolher por si próprias, por meio de uma reflexão sobre o enredo das histórias, o que elas querem que o professor leia para elas. Essa atitude do professor contribuiu para a formação de diferentes identidades leitoras, tão logo deixava aberta a possibilidade de que as crianças circulassem por diferentes gêneros literários e linguagens, tendo contato com narrativas curtas ou longas, com romances e contos, com poesia, música, teatro e cinema. Dar possibilidade de escolha ao aluno é levar em conta que cada sujeito percebe e interage de forma diferente com os enunciados no meio social, pois a leitura não é aceitação passiva, mas atividade, construção de sentidos, e nessa interação deflagrada pela leitura, leitor e textos se constituem (SOARES, 1998).

Nesse sentido, levar em conta os interesses das crianças é permitir que a prática de leitura considere a formação de diferentes formas de ler, compreendendo a

subjetividade das relações do sujeito com a leitura nos espaços sociais, pois “o leitor, na medida em que lê, se constitui, se representa, se identifica” (ORLANDI, 1983 apud SOARES, 1998).

Embora as crianças tivessem a noção de que os livros têm uma importância social, porque carregam sempre uma novidade, uma história, não havia uma sacralização do objeto. Uma vez que os conhecimentos que os livros armazenam, as histórias sobre as vidas dos personagens, suas aflições, suas aventuras e vitórias, outros mundos, suas angústias, eram compartilháveis e estavam ao alcance de todos. Era possível brincar com eles, manuseá-los, senti-los em sua materialidade, lê-los ou não, selecioná-los segundo seus interesses, levá-los para casa. Algo que a prática do professor em sala de aula favorecia.

***Professor:** [...] eu entrego todo dia... todo dia eles levam um livro para casa, jogo os livros na mesa eles escolhem um e levam eu anoto tudo direitinho e tudo mais. O livro que eles estão levando e levam porque eu não passo dever de casa, não passo nada disso só dou um livro para eles lerem quase todos os dias, nem sempre também eu dou, mas assim três vezes por semana eu dou um livro para eles levarem para casa. Então eles levam, às vezes ficam sábado e domingo com o livro, então acontece isso, é uma prática que eu tenho de usar além das histórias universais. Claro, utilizo outros tipos textuais, que tenham a ver com a literatura infantojuvenil, são as fábulas, os contos, poesia, [...]e tudo mais então tudo isso eu procuro usar dentro das possibilidades (entrevista com o professor, 2008).*

Em minhas observações, percebi que havia uma variedade de livros ao acesso da turma: a coleção inteira de Monteiro Lobato, muitos clássicos da literatura universal, contos de fadas de Andersen e Perrault, as *Fábulas de Esopo*, livros de poesia de autores canônicos como Vinícius de Moraes, Cecília Meireles, Sérgio Caparelli, Elias José, e a literatura infantil brasileira se fazia presente através de autores como Ana Maria Machado, Ruth Rocha, Silvia Orthof, Marina Colasanti, Chico Buarque, Ziraldo, entre outros. Esses títulos estavam presentes diariamente em sala de aula e as crianças ainda podiam levar para casa nos finais de semana, uma prática recorrente no trabalho realizado pelo professor com a leitura. Infiro que a variedade de leitura promove o acesso das crianças à diversidade de títulos e contribuiu para a inclusão dessas crianças no circuito das produções culturais.

Por sua vez, a variedade de títulos faz com que a criança circule por diferentes formas de expressão verbal, de tal forma colaborando para a ampliação de vocabulário dos alunos, para a reflexão mais apurada sobre o texto lido, sobre o uso mais refinado da linguagem. Dessa forma, amplia-se a rede de possibilidade de relações sociais da criança com a leitura, pois os textos de maior status social exigem um maior conhecimento prévio do leitor (GRAÇA, 2001). Ministrando atividades de leitura que abarquem a maior quantidade possível de variedades textuais é promover práticas de leitura que contribuam para a inclusão do leitor nos espaços de circulação dos livros e da leitura.

Fica exposto que o professor procurava inserir o máximo de experiências possíveis com a leitura literária no contexto da formação de seus alunos. Era uma prática pautada sobretudo na sua concepção do que é ensinar a ler e formar leitores. Uma concepção que estabelecia um diálogo com sua formação leitora, algo que consegui identificar nas análises das suas narrativas na entrevista que teve como foco as suas práticas de ensino da leitura na turma observada.

Pesquisadora: O que você pensa sobre a formação de leitores? O que você faz quando diz que está formando leitores?

Professor: Para falar sobre isso vou usar da minha história um pouco, como é que eu me tornei leitor, como é que eu aprendi a ler. Em primeiro lugar minha família é uma família de militantes, fundaram o PT e tudo mais. Meu pai é um ex-metalúrgico que foi presidente do sindicato dos metalúrgicos do Rio de Janeiro em 1987, depois ele se desligou do PT em 1996, 1997. Mas a minha formação de leitor tem muito a ver com esse perfil, o perfil de uma família que se utilizava da leitura de documentos, textos de autores progressistas e marxistas e tudo mais para tentar mudar o mundo. Então é assim que eu encaro a alfabetização. Toda a minha formação tem como princípio isso, apesar deles não acompanharem muito assim minha formação escolar por conta do trabalho, de militância, e eles faziam com que a gente entendesse isso, nenhum dos filhos deles tem mágoa disso deles; a gente não entendia muito mas depois foi entender e tal. Quando a gente tinha 13,14 anos foi entender o que era a vida deles, tinha reunião na escola eles não podiam ir, então a gente entendia toda a situação deles, mas mesmo assim eles faziam o máximo para acompanhar. A partir dos 12 anos eu tive muito acesso a esses livros que eram deles, comecei a ter maturidade para começar a ler vários autores que eles liam e começava a perguntar quais livros ler e tal, então eles já achavam que eu tinha maturidade para ler Que fazer, do Lênin, com 13 anos, então eu lia, aí eu lia essas paradas e....Então assim dos 13 aos 15 anos eu li uma grande leva de livros marxistas assim, de literatura clássica marxista, Que fazer, Operário brasileiro em Cuba, são livros marcantes assim eu lembro na minha adolescência. (Entrevista com o professor, 2008).

Para o professor, segundo suas lembranças, a leitura fez parte desde muito cedo de suas relações com o mundo. É possível verificar que ler tinha uma relevância social para os sujeitos com os quais interagiu em seus primeiros anos de vida. Ele cresceu vendo os pais se utilizarem da leitura no contexto da militância política e percebeu desde cedo que a leitura tinha a capacidade de permitir a transformação da realidade. Por isso, sentiu necessidade de investir na sua formação leitora. Seus pais desempenharam um papel semelhante ao seu enquanto professor, pois não subestimaram sua capacidade de compreensão leitora e deixaram ao seu alcance os livros que liam, além de indicar outras leituras de acordo com seu campo de interesse. Para o professor, falar de leitura tem a ver com falar dessas experiências com a sua família, com a militância, para a qual a formação da leitura se fez necessária desde cedo.

Pesquisadora: Qual a importância da leitura e da escrita para você?

*Professor: A alfabetização, o ato de ler é uma necessidade social, então sendo uma necessidade social ela não pode ser encarada de qualquer forma, por isso que eu falo da banalização do processo educacional, de você simplesmente pautar o processo educacional dentro de sala de aula e acabou. **Então o ato de alfabetizar ele requer muitos recursos, muita leitura, muita carga de leitura [...].***

*Sendo uma necessidade não pode ser feito a qualquer custo, a qualquer preço. O que é isso? **Eu encaro os primeiros anos, os anos iniciais dos alunos, são os principais anos. É nesses anos que eles desenvolvem o processo de letramento deles, desenvolvem o processo de escrita, então se isso não é feito qualitativamente você perde muito, você perde muito futuramente. Você perde um futuro leitor, você perde a possibilidade desse aluno encarar a leitura com outros olhos [...].***

Então eu prefiro encarar a leitura nesses primeiros anos no sentido mais firme, assim, porque se a gente perder esses alunos agora, a gente perde futuramente um camarada que pode vir a buscar a possibilidade de vir a melhorar o mundo, buscar a possibilidade de transformar tudo isso que tá aí. Não só isso, você perde o leitor, você perde a possibilidade de ter um escritor, você perde a possibilidade de ter um camarada que seja inventivo.

Para o professor, as crianças, desde os primeiros anos na escola, precisam ter o máximo de experiências possíveis com a leitura. Para que não se corra o risco de perder o leitor. Na sua percepção, é preciso investir desde cedo na formação leitora dos seus alunos. Tal como se deu sua formação. Uma grande carga de leitura, uma quantidade de livros, a presença fundamental de bons mediadores, a convivência com outros leitores e um sentido delineado para o ato de ler.

Pois bem, minha infância foi toda assim, nos mais diferentes lugares e com muitos adultos e crianças, dessa forma não tem como falar da minha história como leitor sem relatar essa vivência impar. Assim fui crescendo em meio a panfletos, jornais, onde fiz meus primeiros rabiscos e desenhos, onde escrevi pela primeira vez o meu nome e recortava as fotos para brincar como se fossem bonecos. E, claro, livros, muitos livros.

Quadro2: Trecho das memórias leitoras do professor pesquisado (janeiro, 2009).

Assim ele organiza suas práticas, é um pouco pensar no planejamento participativo de que nos fala Ezequiel Teodoro da Silva. O professor planeja suas aulas baseado nas experiências que teve ao longo de sua formação. Ele não necessita de tripé para apoiar-se. Os tripés de que nos fala Silva são os livros didáticos, os materiais didáticos organizados em torno de métodos que prometem fazer milagres no que diz respeito à alfabetização de crianças ou na formação do gosto pela leitura ou no prazer no texto. Ele possui uma consciência das escolhas que faz, tem uma consciência autônoma que o permite caminhar por diferentes escolhas metodológicas, filosóficas e teóricas. E parece a todo instante lançar mão de sua biblioteca interior para selecionar as leituras, fazer a resenha oral dos livros para os alunos. Apresenta sinais de um leitor experiente em diferentes tipos de textos, do literário ao informativo. Do jornal, do panfleto, ao livro literário.

5.1 - As experiências de leitura no contexto da prática escolar: os espaços de leitura, os mediadores, o acesso ao livro

Para as crianças, a leitura dos livros de literatura, o momento em que ocorriam as narrações pelo professor, era marcado por uma atmosfera de prazer, de brincadeira, que se prolongava até as atividades que se davam após as leituras, por meio das ilustrações das histórias ou pela reconstrução da história por escrito.

O professor iniciou sua rotina fazendo a chamada. Em seguida leu mais um capítulo de Dom Quixote com os alunos. Ao final da leitura as crianças vibraram. O professor conversou com a turma sobre a história lida e fez algumas perguntas.

Professor: Então Dom Quixote...Hum!?! Como assim?

Crianças: Não! Professor, continua!

Professor: Xi! Só no próximo capítulo! Desculpem?! (risos)

Crianças: Ahhhhhh!

Professor: Vocês estão gostando da história do Dom Quixote?

Crianças: Estamos!

Carla: Ele é atrapalhado, não é? Mas ele é muito bom (risos).

Gustavo: Ele é muito magro, professor. Ele é feio.

Maria Isa: Ele é magro e velho também, ele já tem cinquenta anos.

Professor: Mais o quê?

David: Ele usa armadura. Essa armadura é estranha. Ele é atrapalhado, mas foi corajoso. Só que eu acho que ele não aguenta essa armadura (risos).

A criança olha para a ilustração do livro.

David: Só que ele sempre fazia um monte de coisa e dava errado (risos). Ele soltou os ladrões (risos). Achando que eles eram bons e ainda levou uma surra.

Renan: É... E ele anda no cavalo e acha que é um cavalheiro.

Professor: E qual é mesmo o nome do cavalo?

Estefani: Rocinante!

Giovana: Rocinante! E ele acha que está ajudando, mas ajuda os bandidos...

Professor: Ele acha que é cavalheiro, por quê?

Crianças: Ele ficou maluco.

Professor: Ele leu muitas histórias e queria ser um cavalheiro como nas histórias, fazer coisas boas.

Estefani: A namorada dele tem um nome muito feio.

Crianças: É! (risos)

Professor:

Professor: A história está quase no fim. Então vamos fazer um texto É?! juntos sobre a história. Eu vou colocar o texto base aqui e vou deixar uns espaços para vocês completarem com aquilo que vocês lembram-se da história. Depois a gente pode desenhar.

Nesse momento os alunos começam a falar as características da personagem de Dom Quixote de La Mancha, de Miguel de Cervantes. Pedi emprestado o livro para o professor e dei uma olhada. Trata-se de uma adaptação da obra feita por Ferreira Gullar (Caderno de Campo, 2008).

Aos poucos, nessa convivência recorrente das crianças com o livro de literatura, por meio tanto das mediações que o professor fazia em sala de aula, como pelos empréstimos de livros, foi se estabelecendo uma relação de intimidade com a leitura. As crianças já esperavam o momento em que o professor se colocava diante da turma para narrar as histórias, tal como se tornou algo constante levar o livro para casa, como parte das atividades escolares da criança.

Gustavo: Oh tio, me empresta aquela história de uma página só?

Professor: Empresto! Tá aqui. Vou anotar.

Professor: Ô Estefani, onde está o livro que eu te emprestei, A revolução dos bichos”?

Estefani: Eu ainda estou lendo. Deixa eu ficar mais um pouco? Eu já vou acabar.

Professor: Tá bom. David, cadê o livro, já acabou?

David: Ih, esqueci de trazer. Amanhã eu não vou esquecer de novo.

O professor olha o diário e percebo que há uma lista de empréstimos.

Pesquisadora: E esses livros são seus? São da sala de leitura?

Professor: Não, não são meus. São livros da escola. Aqueles...da sala de leitura. São aqueles livros que eu peguei escondido (risos). Eu empresto para as crianças lerem. Porque esse é o momento, se eles não fizerem isso agora, mais tarde será mais difícil que eles gostem de ler esses livros. Porque eles vão ler sempre, jornais, revistas e outros textos, mas os clássicos têm que ler agora.

Pesquisadora: Eu sei.

Professor: Pego os livros e começo a relacioná-los com a ajuda das crianças.

(Caderno de Campo, 2008)

Percebi que as crianças levavam livros para casa com frequência. Entregavam os que estavam com elas e pegavam outros. Os livros circulavam. Embora o acervo fosse pequeno, o professor conseguia fazer com que toda semana os alunos pegassem livros diferentes.

Pesquisadora: Quanto tempo eles ficam com os livros?

Professor: Ah, normalmente eu deixo uma semana. Mas tem alunos que demoram mais tempo e eu deixo.

Pesquisadora: E depois você faz alguma atividade para eles sobre o que eles leram?

Professor: Não, não. Até porque eu não quero que eles vejam isso como uma obrigação. Eu quero que eles se divirtam com isso. (Caderno de Campo, 2008).

O empréstimo favoreceu a variedade de leitura, porque as crianças tiveram contato com diferentes obras no decorrer do ano. Nesse contexto, a formação leitora do professor foi um fator relevante, pois as obras que o professor leu com seus alunos foram selecionadas por ele. Depois dessa seleção, houve a seleção dos livros feita pelas crianças.

Os livros escolhidos por elas foram aqueles lidos coletivamente, através da mediação feita pelo professor. No entanto, é possível inferir que a primeira seleção dos livros feita pelo professor partiu de conceitos sobre o que é um bom livro, adequado ou não para os alunos, ou ainda das experiências do professor com a leitura de algumas obras.

Procurei entender como o professor fez a seleção das obras lidas no decorrer do ano, uma vez que identifiquei que a maioria dos livros que constituía o pequeno acervo literário era pertencente ao cânone que integra a literatura universal.

***Pesquisadora:** Deixa eu só te fazer uma pergunta[...]com base em que critérios você fez essa seleção? Por que que você escolheu esses livros para levar até os alunos?*

***Professor:** Assim, primeiro esses livros são muito interessantes. São livros até que por outras experiências com outros alunos eu percebi que esses livros levam a criança a gostar... A querer ver o que vai acontecer no próximo capítulo e tal. Então [...] eu pego os textos, não integrais, mas adaptações, mesmo assim essas adaptações são grandes, então eu procuro contar capítulo por capítulo, tenho a preocupação de parar a história e contar no dia seguinte de uma parte que seja interessante que eles vão ter, o tempo todo, a necessidade de no dia seguinte de.... Pô e aí, como é que vai ser a continuação dessa história e tá? Então eu sempre tenho essa preocupação, quando eu paro um capítulo, paro numa determinada parte em que eu sinto que eles estão interessados, aí eu paro e deixo para o dia seguinte e tal, causa aquele mistério. Então todas as histórias têm essa dinâmica.*

Nesse contexto, observei o quanto uma prática de formação de leitores empreendida em sala de aula privilegiou a leitura literária. A leitura ficava livre de amarras, de uma obrigatoriedade, de outro fim que não fosse o estético e que não tivesse a presença do ético no trabalho com a obra de arte.

Podemos dizer que o estético fica garantido quando a leitura do texto literário privilegia o espaço da criança imaginar e construir sua subjetividade, quando é permitido o dialogar com o texto, levando a criança a fazer suas próprias inferências, de criar e de se perceber a partir do outro que é a personagem, e de se deparar com as contradições da vida por meio do mundo simbólico instituído pela ficção. Quando a qualidade estética da leitura é resguardada, tanto a partir da seleção de boas obras, quanto pela mediação do professor, o sujeito sai da leitura diferente, uma vez que “seu horizonte estará modificado pela interação com o texto” (AGUIAR, 2006: 36).

O ético na leitura literária para crianças é assegurado a partir do momento em que a obra de arte não é utilizada como meio para se chegar a outros fins: ensinar deveres ou obrigações, servir em segundo plano para modificar o comportamento do aluno, servir de apoio ao estudo da gramática, estudos de interpretação de texto sistemáticos que esperam respostas predeterminadas, ou ainda quando a criação do texto não subestima a capacidade da criança de compreender o trabalho com a linguagem em sua complexidade.

No caso da turma observada, a leitura dos textos literários era feita por opção do aluno, em casa ou na escola, em momentos dirigidos pelo professor ou não. Como pude observar na hora do recreio.

Hoje na hora do recreio percebi que o professor levou para fora alguns livros. Ele pegou as mesas do pátio, que está bem reduzido por conta da obra, e colocou uma caixa com vários livros. Espalhou alguns livros em cima da mesa também. Saiu e deixou a caixa. As crianças, inclusive de outras turmas, foram olhar dentro da caixa e viram que se tratava de livros. As crianças da turma observada foram até a caixa e pegaram alguns livros ou revistas em quadrinhos. Enquanto o recreio acontecia algumas crianças foram se agrupando para ler livros, umas olhavam apenas a ilustração, outras ficam sozinhas concentradas com um livro na mão. Olhavam, folheavam e depois trocavam o livro por outro da caixa, ou pediam para ver o que estava na mão de algum colega. Percebi um grupo de alunos da turma do professor sentado lendo o livro para outras crianças da escola. Cheguei mais perto do grupo e procurei observar o que estava acontecendo.

Pesquisadora: O que você está lendo?

Estefani: Estou lendo esse livro aqui.

Pesquisadora: que livro é esse?

*Estefani: **Chapeuzinho Amarelo.** Olha!*

Pesquisadora: Hum...eu conheço. Ah, é muito boa. Você está contando?

Estefani: Sim, eu tô contando. Cada um conta um pouquinho.

Cindy: Depois eu vou contar.

David: Eu também, mas agora é a Estefani. Vai acaba, que vai acabar o recreio.

As crianças continuavam mexendo na caixa. O tempo inteiro durante o recreio a caixa foi objeto de atenção das crianças. Algumas ficavam mais tempo com os livros, outras olhavam, pegavam um livro ou uma revistinha e depois corriam para outra atividade. Mas a maioria das crianças sentiu curiosidade em olhar o que havia na caixa. Percebi que havia crianças que não saíam de perto da caixa de livros. Enquanto isso o professor estava sentado com o aluno Gustavo jogando xadrez.

Pesquisadora: Você sempre traz livros para o recreio?

Professor: Sempre! Livros, brinquedos, jogos. Trago sempre. O xadrez eu sempre trago para jogar com eles. E os livros também. Eu acho que eles precisam ter atividades interessantes na hora do recreio. Olha essa escola!

O professor aponta para o pátio em obras, para os espaços da escola que foram reduzidos.

Professor: Aqui não tem nada de interessante para eles, se a gente não trouxer nada aqui de interessante... Aí fora... aí fora eles não vão ter isso. Agora eu acho que eles têm que se divertir mesmo. Eles têm que brincar (Caderno de Campo, 2008).

Nesse evento dos livros no recreio, percebo algumas questões que merecem destaque. Uma diz respeito ao interesse das crianças em pegar os livros na hora do recreio. Outra é a maneira como se organizam para ler os livros. Essa imagem da leitura como ato coletivo, compartilhado, em grupo. Como se apropriam dos gestos para contar. A postura de se sentar em círculos, de aceitarem uma pessoa como a narradora, de estipularem esse espaço de troca e de interação entre seus pares na hora do recreio. A menina que lê encarna os gestos, segura o livro com as duas mãos apoiando as páginas abertas, lê para os outros e se esforça para dar ritmo à leitura, é interessante como ela se coloca como narradora, como mostra as ilustrações para os seus colegas e como esses se concentram no acontecimento e dão atenção ao ato da colega. Por vezes levantam para olhar a ilustração, desorganizam-se temporariamente, mas novamente sentam e ouvem. Observam e disputam espaço para ver as ilustrações. A criança, que se institui como a narradora, lê devagar, quando se depara com alguma palavra que tem dificuldade para e coloca o dedo em cima, aproxima o livro dos olhos, pede ajuda a outro colega, esse ajuda na leitura da palavra e a menina prossegue a leitura até o fim da história. A criança cria a ambiência para a recepção do texto. E a leitura ultrapassa, dentro da escola, os limites da sala de aula.

Nesse momento, os livros se somam às atividades recreativas, assumindo uma função de entretenimento. O professor também participa das brincadeiras e não necessariamente com os livros. Ele não faz mediação na hora do recreio. Joga com um dos alunos e está distraído, tanto quanto seus alunos estão distraídos com alguma atividade.

Infiro o quanto essa atividade dá o sentido de que a leitura é tão interessante quanto os jogos ou quanto as brincadeiras da hora do recreio, tanto na concepção do professor do que é leitura, que pode ser livre da sala de aula, que é tão interessante e divertido que pode ser na hora da recreação, quanto na concepção dos alunos do que é diversão e brincadeira.

As crianças gostam de ouvir contar as histórias, mas também gostam de contar. De alguma forma, se relacionam com as outras na hora da narração. Algumas regras são estabelecidas previamente, ainda que de forma implícita. É preciso sentar, ouvir, organizar o grupo em torno da narradora, a paciência, a identificação de uma também um pouco se perceber no outro. mesma fase de desenvolvimento da leitura, o respeito

pelo modo menos desenvolvido com que a menina lê e o apoio na hora da dificuldade de decifrar a palavra, é

A leitura e a narração estabelecem um espaço de troca, de negociações de ações, de produção de sentidos, a leitura como atividade coletiva, de experiências coletivas. De acordo com Machado (2002), a ideia de que a leitura de uma boa história provoca a diversão, a brincadeira possui seu fundamento, e essa brincadeira pode ir além da diversão descartável e superficial, pois a criança, quando brinca, quando imagina ou sonha, cria também uma ficção e essa ação desempenha importantes funções na formação do sujeito.

O brincar é jogar um jogo, é seguir as regras, os pactos da brincadeira. Assim, as situações que acontecem na brincadeira são formas de ensaios das situações da vida adulta, brincar de carrinho, brincar de boneca (idem). Por seu turno, tornar a ficção uma brincadeira é fazer com que a leitura seja um jogo por meio do qual atribuímos sentido aos acontecimentos que serão vividos na vida real. Quando entramos no jogo da narrativa, da ficção “fugimos da ansiedade que nos assalta quando tentamos dizer algo” (ECO, 2006).

Um ponto que salta nesse evento é o fato do professor não atribuir juízo de valor à brincadeira ou ao ato de ler, pois ambos compartilham os espaços de circulação das crianças. Ele não diz que é melhor quem brinca ou quem lê na hora do recreio, é uma questão de opção, de momento, e não é mais esperto ou sabe mais a criança que escolhe o livro ou a criança que prefere jogar xadrez. Pensando na escolha particular do aluno é que ele procura oferecer o máximo de experiências e em diversidade.

Além disso, é importante sublinhar que o professor levava em consideração o interesse do aluno, mesmo nas leituras que mediava. Ele procurava saber se as crianças estavam gostando das histórias, como foi possível verificar em alguns diálogos que ocorreram após a leitura dos capítulos das narrativas contadas em sala. O interesse das crianças era como uma espécie de termômetro para o professor perceber se era tempo ou não de parar a história e deixá-la para o dia seguinte, como também interpretar se as crianças estavam interessadas que a leitura da obra continuasse acontecendo. Essa era uma preocupação quando se tratava de contar as histórias. Ele procurava estar voltado para o interesse do aluno. Como podemos constatar na fala abaixo:

Professor: Eu quero que eles tenham acesso a um mundo novo, a um mundo que eles não conheciam e tentar trazer isso o tempo todo para

eles, uma coisa nova, uma coisa que seja agradável para eles. Também não vou ficar um mês e meio contando uma história que eles não queiram, e se eu começar uma história e sentir que eles não estão gostando, aí nesse ano no caso não aconteceu, mas já aconteceu comigo de eu perder uma história que eu achei que era interessante, que eles acharam no começo que era interessante, mas que depois eles deixaram... Não gostaram, acharam que era chato e tudo mais aí eu realmente paro, eu paro a história. (entrevista com o professor, 2008)

As opções do professor quanto ao texto utilizado em sala de aula e as dinâmicas de leitura que ele promove apontam o modo como ele é leitor e como compreende a leitura. Por sua vez, suas opções por determinados livros mostram as experiências que teve ao longo de sua formação. Os livros que leu em sala e que não foram bem recebidos, os livros que perpassaram sua infância, como o caso do *Menino Maluquinho*, *A revolução dos bichos*, entre outros.

Além disso, ele considera a relevância social das obras quando faz a seleção de títulos, como no caso da seleção de clássicos da literatura universal. Nessas escolhas, está correlacionada uma percepção da leitura calcada no saber leitor do professor acumulado no decorrer de sua trajetória de vida, de formação profissional e docente.

Na verdade eu procurei trazer para eles aquilo que eles não tinham tido acesso ainda, no caso são essas histórias, são os contos clássicos, os contos universais, as histórias universais que são sempre interessantes assim principalmente para idade deles. Então eu achei que iniciar... eu mostrei antes assim uma série de livros e pedi para que eles escolhessem alguns e tal, introduzi algumas histórias, introduzi cada história dos livros que eu trouxe e que eu tenho ou que fazem parte do acervo da escola (entrevista com o professor, 2009).

O professor age como um orientador no sentido de dar opções para que o aluno possa caminhar entre as possibilidades de escolha. Ele contextualiza a obra e assim seu conhecimento prévio sobre a qualidade das obras literárias é acionado. No entanto, não prescreve regras para o trabalho com a leitura, porque ela não se apresenta como algo obrigatório. Na realidade investigada, a leitura inserida no cotidiano escolar funciona como um momento de libertação do imaginário e da ação criativa da criança, num contexto marcado pela obrigatoriedade, pelos modelos de ações no ensinar e no aprender, nos moldes escolares de leitura.

Assim, fica exposto que as crianças da turma observada experimentam a possibilidade de leitura de forma ampla, uma vez que o texto literário proporciona à criança, não só o prazer, mas a autonomia, que o faz buscar por si só uma “diversidade nas suas opções de leitura e habilidades para a produção de conhecimento e para a formação de um leitor crítico” (SANTOS & SOUZA, 2004:83).

5.2 - A mediação do professor leitor: Os saltimbancos e o diálogo com outras linguagens

Com a análise desse evento, pretendi apontar alguns pontos que foram interessantes quanto à prática de formação de leitores na escola. O episódio com o texto de Chico Buarque em sala de aula mostrou como o professor procura introduzir diferentes linguagens para o campo de interesse dos alunos. Além da utilização dos livros de literatura infantojuvenil, a música está presente com recorrência no cotidiano da sala de aula.

No entanto, no caso do evento que envolveu *Os saltimbancos*, é interessante destacar que houve uma ênfase para o trabalho com a linguagem através da música. O professor falou da obra e do que tratava a história, como costumava fazer com os demais livros que levava para sala. Percebi que descreveu com riqueza de detalhes a obra e a vida do escritor. Explicou que se tratava de um texto que tinha como matriz outros texto, *Os músicos de Bremen*. Explicou para as crianças que essa versão era dos Irmãos Grimm e ressaltou que, no caso do texto de autoria do brasileiro, trata-se de uma adaptação, para que o texto fosse usado no teatro. Ele fala para as crianças que Chico Buarque procurou inspiração no referido texto para criar o seu.

Professor: Viu! Quando eu falo para vocês que é possível escrever histórias, inventar. Essas histórias todas que nós lemos até agora saíram da imaginação de outra pessoa como a gente. Usem a imaginação de você, inventem (Caderno de Campo, 2008).

No dia em que trabalhou *Os saltimbancos*, o professor fez toda a sua rotina inicial com a música de fundo. Enquanto isso, as crianças chegavam aos poucos, se organizavam na sala. Aos poucos, elas foram se aproximando da mesa do professor para saber quem estava cantando a canção.

Giovana: Posso ver o CD?

Professor: pode!

Estefani: É do Vinicius?

Professor: Não, não é não. Vou contar de quem é já, já.

O professor está sentado anotando os livros que as crianças devolveram e os que pegaram como fazia sempre.

Giovana: Quem canta? Eu não conheço essa música.

Estefani: Ah, já sei... tá aqui. Chico Buarque. (lê balbuciando e depois repete) Chico Buarque.

As meninas estão debruçadas sobre a mesa do professor e olham a capa do CD bem devagar, balbuciam como se estivessem lendo.

O professor vai ao meio da sala e começa a contextualizar a história, explicando que se trata de um texto usado para o teatro.

*Professor: Hoje eu trouxe para vocês **Os saltimbancos**. Acho que vocês vão gostar da história.*

As crianças foram para cima do professor para pegar o livro.

Professor: E o legal é que nós vamos ouvir a história e também cantar as músicas. O nome da pessoa que escreveu esse livro é Chico Buarque. Ele é o autor do livro. Esse autor quando escreveu esse texto ele tirou inspiração de outra história, que foi o conto Os músicos de Bremen. Ele pegou a história de dois irmãos, os Irmãos Grimm, e fez uma adaptação. Aqui no Brasil o Chico Buarque recriou essa história e ela ficou muito conhecida também. Ele fez para as pessoas usarem no teatro, fez uma peça e é um musical. Vamos lá!? Vou começar a ler a peça. Ela começa com uma música.

As crianças dão gargalhadas da música o tempo inteiro. E tentam acompanhar a letra na folha distribuída pelo professor. Conversam entre si. Elas mostram-se entusiasmadas com a música e ouvem atentamente. Pedem para o professor repetir a música e ele o faz algumas vezes.

Nesse momento o professor coloca a música para tocar. Trata-se de "Bicharia", página 43 do livro.

O professor distribuiu a música para as crianças. Elas ficam animadas e tentam acompanhar. Pedem para o professor repetir a música. Ele põe o musical e interrompe antes de começar cada parte. Procura contextualizar os fatos que estão sendo narrados na música, intercalando a música com seus comentários. As crianças ouvem atentas, sem interromper, bem concentradas na atividade. A cada canção, o professor distribui a letra para as crianças acompanharem. Elas se esforçam para acompanhar, mas percebo que pelo ritmo acelerado das canções elas se perdem e preferem ouvir.

O professor distribui folhas em branco e espalha lápis de cor pelas mesas.

Crianças: professor é para copiar?

Professor: não.

Crianças: Eu quero a música!

Cindy: eu também professor

Quando recebem as folhas perguntam se é para copiar ou se é para colar no caderno. O professor responde dizendo que não é para fazer nada agora, apenas prestar atenção no musical. O professor utilizou o CD por completo, inclusive uma música instrumental, enquanto narrava a história, "A batalha". Esse trecho é muito interessante, pois o professor procura chamar a atenção dos alunos dizendo que os bichos só conseguiram expulsar os barões porque estavam juntos. O professor escreve no quadro o nome de todas as músicas.

Crianças: É para copiar ?

Professor: (risos) Vocês têm uma mania de querer copiar tudo. É porque eu não sou de mandar copiar. Vou aprender, já que vocês gostam disso. Não sabem fazer outra coisa não?(riso) O professor coloca um por um o nome das músicas: Bicharia, O jumento, Um dia de cão, História de uma gata, A galinha, A cidade ideal, Minha canção entre outras.

O professor coloca a letra da música Bicharada no quadro. Ao acabar a música o professor deu início a uma conversa com as crianças.

Professor: E então, o que vocês acharam da história? Vocês gostaram?

As crianças: Gostamos!

Giovana : Eu gostei! Eu gostei da gata.

Professor: E o que vocês entenderam?

Renam: Os animais foram para cidade.

Professor: E por quê? Lembram?

Estefani: O burro estava aborrecido com o dono dele.

Cindy: Ele ficou aborrecido porque o patrão dele xingou ele, aí ele fugiu.

Jhonathan:Ele fugiu e foi para a cidade, ele cantou uma música.

Giovana: Professor, ele encontrou os outros bichos quando ele fugiu.

Renam: Professor! Professor! Ele fugiu e encontrou a gata, a galinha, e...

Alfrânio: O cachorro! E é o jumento.

Professor: É isso, Alfrânio! É um jumento. É quase a mesma coisa. São animais muito próximos. É que cada um dá um nome.

Maria Isa: E tem o cachorro!

Carla: Tem o cachorro, a galinha e... o ...não... a gata e... o jumento e eles ficaram juntos no final e venceram.

David: Porque o jumento tava trabalhando muito e ainda o dono reclamou. Coitado!

Carla: Eu queria ser a gata na história.

Maria Isa: A gente pode brincar professor, né (a criança fala com a outra)

Cindy: Pode!(concorda com a outra).

Maria Isa: Ah, eu sou a gata!

Carla: Ah, sabia! Eu que não vou ser a galinha... (risos)

Maria Isa: Mas não tem mais gata, só se a gente fingir que tem.

Cyndy: a gente inventa uma história para brincar.

Após a discussão o professor entregou uma folha colorida e pediu que os alunos desenhassem a parte da história que eles mais gostaram. Em seguida, ele distribuiu uma folha com palavras e letras para que as crianças recortassem e montassem conforme um quebra-cabeça. (Caderno de Campo, 2008).

Nesse evento me chama atenção a intertextualidade que o professor provoca ao levar o texto *Os saltimbancos* e fazer referência ao texto compilado pelos Irmãos Grimm. Ele destaca que *Os músicos de Bremen*, mesmo sendo enunciados distantes no tempo e no espaço, se encontram. Além de chamar atenção para o fato de que conhecer um pouco da outra obra preenche de sentidos a leitura desta. A intertextualidade foi provocada pelo professor na medida em que ele ampliou o conhecimento de mundo do leitor. A mediação que faz no momento da leitura, a preparação para a chegada do texto escrito, o quanto empresta gestos e vozes, dando destaque a cada cena narrada do texto. Ainda há uma interlocução do texto do teatro com a linguagem musical e o professor leva esse conhecimento ao aluno. A capacidade criativa das crianças é instigada, provocada no decorrer da atividade. O professor convida as crianças para criar histórias dizendo que é preciso apenas imaginar, sonhar e escrever. Para a criança que deseja efetivar esse sonho, a aquisição da escrita e da leitura torna-se fundamental e ao mesmo tempo adquire um sentido, uma razão de ser. Com a atividade, desdobra-se um trabalho em torno da materialidade do livro: o conceito de autoria entra em jogo, quem fez o livro, são saberes que a criança incorpora quando o professor destaca *quem escreveu, por que e com que finalidade*.

Por parte das crianças, ficou exposta uma disposição para participar das atividades. A música chamou a atenção deles de modo que rapidamente se viram envolvidos no contexto da narrativa. Por outro lado, nas interações discursivas entre elas, que aconteceram nas relações em sala de aula, no decorrer da leitura que o professor faz, percebo que as falas expressam um grau de conhecimento sobre a leitura dos poemas de Vinicius de Moraes. Elas perguntam ao professor se a música tocada em *Os saltimbancos*, é do poeta. Fica evidente que o fato do professor utilizar diferentes linguagens em sala de aula contribui para a formação de conhecimentos de forma relevante, pois as crianças lembram-se das músicas que ouviram antes, de Vinicius, a ponto de se confundir. Além de perceber que gostam de ouvir músicas, fica aparente um interesse pela leitura. Percebo um grau elevado de intimidade das crianças com o texto poético. Para a criança, a leitura da poesia é uma modalidade textual privilegiada, pois a

linguagem poética trabalha com a sonoridade, com o lúdico, com o ritmo, e é semelhante ao trabalho com a música.

5.3 - O diálogo com os espaços de leitura na escola: a escola como descaminhos na formação do leitor

Nos dias que sucederam o trabalho com *Os saltimbancos*, as atividades seguiam em sala de aula com a música de Chico Buarque tocando ao fundo. Na minha observação seguinte ao primeiro evento com o livro *Os saltimbancos*, percebi que as crianças já se mostravam familiarizadas com a letra da música. Nesse contexto, perguntei ao professor como vinha fazendo no dia a dia das aulas, se a música estava presente. Foi interessante como a sua resposta remete a uma preocupação como enriquecimento cultural das crianças. O professor demonstra um compromisso com seus alunos. Procura assegurar-lhes a formação leitora, mesmo que para isso tenha que transgredir as regras pegando livros da biblioteca para trabalhar em sala de aula. Ele mostra a necessidade de ter os livros ao seu alcance e ao alcance dos alunos. O professor destaca a urgência desse trabalho voltado para o texto, para a música como expressão de uma linguagem. Do acesso aos livros de qualidade que a biblioteca armazena.

Observações:

Durante a atividade o professor coloca as músicas, o CD Os saltimbancos para as crianças ouvirem. Algumas já estão acompanhando a música.

Pesquisadora: Nossa! Vocês já sabem até cantar a música. Que legal!

Carla: É!

Gustavo: É porque o professor sempre coloca a música para a gente ouvir.

Estefani: A gente sempre ouve a música.

Perguntei ao professor sobre o fato de ele colocar a música.

Pesquisadora: Professor, você tem colocado o CD para eles ouvirem.

Professor: Tenho sim! Porque acho que eles não têm sempre essa oportunidade de entrar em contato com uma obra de arte desse valor que é o texto do Chico. As músicas são de qualidade, a história é encantadora. Eu quero que eles aproveitem ao máximo esse momento, porque eu sei que eles não vão encontrar mais isso por aí. Infelizmente, na nossa escola não tem muito espaço para isso acontecer. A escola tem uma sala de leitura que está fechada há muito tempo. Agora está por causa da obra. Mas sempre esteve. Antes tinha a professora A., mas mesmo assim, ela sempre estava tapando um buraco. Não tem professor de apoio e aí sobra para a professora de sala de leitura. Que acaba sendo tapa buracos. Fora

*isso eu acho que além do professor de sala de leitura tinha que ter um bibliotecário. Um profissional para cuidar do acervo da escola. E não um professor para cuidar da organização do acervo e ainda fazer projetos com as crianças e ainda suprir falta de professores na escola. **Eu acho que as condições de leitura são muito desfavoráveis por isso.** A gente recebe livros aqui muito bons, caros, que muita escola particular por aí nem sonha em comprar. Porque são caros e mesmo assim o governo federal manda. **Eu faço de tudo para que eles tenham acesso a esse material da sala de leitura.***

Pesquisadora: É... eu sei disso! (risos)

*Professor: Eu vou até a sala de leitura e pego os livros emprestados. Mas eu anoto tudo. Eu não pego pra mim. Eu pego para usar com eles. E no final você vai ver... eu vou devolver tudo. **Mas não dá para esperar a sala de leitura ficar pronta. Mas se eu pedir, ah... eles vão dizer que não tem como emprestar porque a sala está desativada e não tem como controlar. Ah, eu acho que os livros tinham que ficar na sala já que é assim** (entrevista com o professor, 2008).*

A frase “Eu acho que as condições de leitura são muito desfavoráveis por isso” remonta as reais condições para o exercício de sua prática e em face da falta de estrutura para a realização do trabalho com a leitura o inconformismo do professor “Mas não dá para esperar a sala de leitura ficar pronta”. Os entraves estão presentes não só pela desestrutura da escola, mas ainda pelo autoritarismo de alguns de seus profissionais.

***Professor:** A intenção disso aqui era fazer uma peça, a gente não conseguiu fazer a peça também, em função da situação da escola em obras e tudo mais, tudo que a gente pensava em fazer acontecia alguma coisa, a gente era vetado, não dava para fazer, então a intenção era fazer uma peça. Então comecei a trabalhar as músicas, uma pessoa vai fazer o jumento, outra ia fazer a gata e eles pediram para fazer isso e tal, se não pedisse eu não ia fazer. A gente trabalhou a música, cantamos e tal (entrevista com o professor, 2008).*

A fala do professor evidencia a desestrutura da escola e o desprestígio ao seu trabalho na escola.

Outro ponto que emerge na observação em sala de aula é como algumas crianças se relacionam com a leitura. Quando o professor acaba de contar a história e escreve a letra de uma música no quadro, algumas crianças perguntam se não tem que copiar do quadro. Entretanto, o objetivo do professor é apenas ilustrar aquele momento, de fazer uma leitura coletiva. Para as crianças, a leitura figura como prática que necessariamente desencadeia a escrita. Fica, portanto, subentendido para elas que precisam completar a atividade com algum tipo de exercício. Mas nesse caso o copiar não proporciona um ato criativo, é apenas a repetição, a cópia do quadro. O professor chama a atenção para esse

fato. De existir uma cultura das crianças de quererem atividades após a leitura, uma atitude para a qual ele se põe resistente, chamando a atenção das crianças. Ao longo de algumas observações percebi que o professor prestigia a comunicação oral, a escrita é utilizada para fins de criação, ou para superar algumas dificuldades que as crianças demonstram em relação à escrita no momento de produzirem o texto. Ao ter a necessidade de escrever suas próprias histórias, de recriarem o texto, ou fazer alguma atividade por escrito, eles pedem auxílio ao professor. Sobretudo quando se trata de palavras que lhes são estranhas ao vocabulário. Entendo que a leitura nesse caso favorece a produção escrita, quando dota de sentidos a produção textual; ela torna-se necessária, porém eximida de obrigatoriedade, o conteúdo do texto é resumido pelo professor, ele dá sugestões para que as crianças produzam, deixando-as mais à vontade para criarem a história que quiserem.

Quando conversei com o professor sobre esse trabalho, obtive algumas respostas interessantes que foram importantes para interpretar a relação que ele estabelece com a música e seu objetivo.

***Pesquisadora:** Como é que foi trabalhar Os saltimbancos?*

***Professor:** Saltimbancos foi muito fácil, porque é música e tal eles adoram... eu trouxe o CD dei para alguns inclusive, copiei e dei para eles alguns CDs, para algumas pessoas, para aqueles que queriam, a maioria [...] rolou durante até... enquanto eu estava contando O mágico de Oz, eu trabalhei também Os saltimbancos, foi concomitante, melhor ainda, eu estava numa história eles queriam saber mas também já queriam ouvir Os saltimbancos, então durou quase um mês também trabalhando Os saltimbancos junto com O mágico de Oz e outros tipos textuais, mas assim a mesma coisa, procurei não o tempo todo trabalhar com a questão da escrita e tudo mais, mas trabalhei o tipo textual que é a poesia, a questão da música, sonoridade das palavras, como é que se encaixa, rima. Todas essas coisas eu trabalhei com Os saltimbancos e junto com O mágico de Oz, **melhorou muito a escrita deles** (entrevista com o professor, 2008).*

Segundo a fala do professor, a atividade se mostrou compensatória. Ele relatou como melhorou a escrita das crianças. Como favoreceu o desenvolvimento da escrita. Além da formação leitora, do incentivo ao gosto e ao prazer na relação com o texto e pela circulação por diferentes gêneros, a partir das situações que se deram em sala de aula nas interações entre o professor e os alunos.

Professor: *Eles ouviram o CD todo... falei quem eram os autores, de onde veio a ideia de Os saltimbancos, que é uma adaptação de Os músicos de Bremen, contei a história...contei depois de apresentar Os saltimbancos, falei dos autores, falei da história do Chico Buarque, dos dois outros autores. É... aí depois eles contaram a história do jeito deles, **então eles contaram a história do jeito deles, a história inteira para mim nessa folha** (entrevista com o professor, 2008).*

Nesse evento, se destaca o valor que o professor atribuía às interpretações dos alunos. O espaço dado à leitura que cada aluno fazia do texto e se fazia representar nas produções escritas deles. O professor incentivava esta produção. Corrigindo os erros de escrita, mostrando a necessidade de adequação à linguagem verbal em seu registro escrito, mas de outro lado apreciando a criação de sentidos das produções dos alunos feita a partir da relação dialógica estabelecida com o texto lido pelo professor.

Professor: *A segunda atividade foi o desenho, a interpretação a partir do desenho, da história inteira também dos Saltimbancos. Aí depois veio essa atividade que as palavras estão todas juntas assim, que eu botei... a partir do texto que eles fizeram, eles **contaram a história para mim, eles fizeram um texto inteiro, a interpretação deles em relação à história, a história toda, desde o momento que eles começam a se encontrar que o burro acorda, que o burro foge do lugar onde ele trabalha e tudo mais até o momento que eles vão para a cidade e acontece tudo aquilo lá** (Caderno de Campo, 2008).*

Os objetivos da atividade não eram voltados para a produção escrita. No entanto, ela se estabelecia como necessidade do contexto de relação das crianças. Era preciso escrever para criar sua própria história e quem sabe tê-la representada como peça pelos colegas de turma. Na ocasião da atividade de produção escrita, alguns fatos ficaram bem expostos: a autonomia e a motivação das crianças com bom grau de escrita, o esforço e a dependência daqueles alunos com menor grau de domínio da língua escrita, e o desinteresse daqueles que ainda não fizeram aquisição da habilidade de leitura e escrita.

Na aula de hoje o professor retomou a história dos Saltimbancos. Verifiquei que durante a semana as crianças colocaram o nome da história lida no quadro fixado na parede, onde aparecem os nomes dos demais livros lidos desde o início do ano. Logo que retomou a história, o professor distribuiu uma folha impressa com pautas. Nessa folha, pediu que os alunos escrevessem a história do jeito que a entenderam e como lembrassem. Quase toda a aula de hoje girou em torno dessa produção textual. As crianças escreviam e volta e meia

recorriam ao professor e a mim para tirarem dúvidas em relação à escrita de palavras. No que se refere ao contexto da história, não encontraram dificuldades.

Observações:

Professor: Estão indo bem. Eu já vi alguns e está ficando bom. E você, não vai fazer? Esqueceu a história?

Alfrânio: (o aluno balança a cabeça em afirmação)

Professor: Você esqueceu a história?

Alfrânio: Não!

Professor: Quer ajuda?

Alfrânio: Quero. Eu não sei o que é para fazer.

O aluno ainda não escreveu ou lê texto, apenas algumas palavras soltas. Mostra-se constrangido e não aceita ajuda dos outros alunos. Apenas do professor.

Professor: Conta a história com desenhos. Assim... a gente dobra a folha assim...

O professor dobra a folha em duas vezes e formam-se quatro espaços retangulares e ele pede para o aluno desenhar quatro cenas da história que ele lembra. Resumindo a história a essas quatro cenas. O aluno mostra-se satisfeito e envolve-se com a atividade. Durante toda a atividade a música está ao fundo. (Caderno de Campo, 2008).

Mesmo sem ter o domínio da leitura e da escrita, eles se esforçavam para escrever o que sabiam da história e recebiam o apoio do professor e dos colegas que acabavam primeiro. O professor, ao perceber que alguns alunos sentem dificuldades, procura não os deixar angustiados, causando uma sensação de frustração. Desse modo, após algumas tentativas, ele pede que o aluno conte a história a partir de desenhos. Percebo essa atitude com uma maneira de incluir aluno não alfabetizado na atividade, no grupo. Embora o aluno ainda não escreva, é possível também contar a história utilizando-se de ilustrações. Infiro essa forma de interação entre sujeito aluno e professor, como uma forma singular de relação entre sujeitos, em que um engloba o “outro” em sua complexidade e consegue ver nesse sujeito aquilo que ele de sua posição não consegue ver (BAKHTIN, 2003). O professor como *herói* de seus alunos, não numa posição superior, nem inferior, mas de simetria, de igualdade. Ele consegue perceber a frustração que o “não conseguir escrever a história” pode produzir no aluno e vislumbra o sentimento que o êxito alcançado na atividade pode trazer à criança. E cria um mecanismo para reverter a situação, lançando mão da ilustração como forma de linguagem igualmente capaz de traduzir os sentidos de uma história.

5.4 - Prática de formação de leitores e escritores: Um professor de planejamento criativo

No decorrer das observações participantes, eu percebi que o professor não organizava um planejamento no modelo clássico, separando objetivos, conteúdo e avaliação. O planejamento se definia por uma programação dos livros que pretendia ler com as crianças, listados numa folha que ficava afixada na parede da sala. No cotidiano da sala de aula, o professor costumava anotar alguns pontos em seu diário e em seguida dava início à aula. Pedi em uma ocasião para ver o diário do professor e ele disse que não havia muita coisa anotada. Ao examinar o diário, percebi que se tratava de anotações em tópicos e que não havia muitos detalhes do que estava sendo feito em sala, havia anotações sobre alguns pontos de matemática, de ciências e das outras disciplinas, mas bastante sucintas. Havia uma lista com muitos nomes de alunos e de livros. O diário era o local onde o professor anotava os empréstimos dos livros que fazia às crianças. Percebi que de fato as atividades eram organizadas segundo as necessidades do aluno, como descreveu o professor no relato acima. Em alguns eventos ocorridos percebia que o professor fazia à mão as atividades e seguia para a secretaria para pedir que fossem feitas cópias para os alunos. Quando não conseguia, voltava e fazia as atividades no mimeógrafo. É o que Silva (2004) chama de planejamento significativo, que recupera e joga muito mais com a criatividade, a imaginação e a memória do professor do que com aspectos técnicos ou tecnológicos do processo. Assim, considera-se que o trabalho feito pelo professor é uma atividade inventiva, pois “a verdadeira aula articula ou ‘ensaia’ elementos oriundos da imaginação com ingredientes presentes na memória do professor”. A substância da aula nasce da alma do professor e não de um planejamento insípido que “não tem olhos nem sentimentos para notar os estudantes que, dentro de um espaço tempo específicos, serão ensinados por um professor” (id. p. 30).

Num planejamento criativo, a avaliação é o momento de rememorar se do ensino surgiu a aprendizagem. Nesse sentido, não só a prática em sala de aula, o olhar do professor sobre o aluno favorece essa forma de avaliação, bem como o próprio ato de narrar e contar nas entrevistas feitas com o professor, lembrando as atividades,

contribuiu para a avaliação da aprendizagem. Percebo isso na fala do professor, em sua rememoração das atividades, em sua avaliação do grau de crescimento dos alunos em sua fala. A produção escrita das crianças mostra como é importante partir de uma situação significativa para desencadear o processo de escrita, ou seja, é preciso criar condições favoráveis para as crianças escreverem. Se de um lado é possível perceber que a produção foi favorável à elaboração da linguagem escrita pelas crianças, de outro é possível perceber que a leitura também foi um experiência significativa, a escrita do aluno se configura como um exemplo dessa relação mútua que se estabelece entre leitura e escrita, como se afetam mutuamente. A seguir, é possível perceber nas transcrições que fiz das produções das crianças, o grau de domínio da língua escrita e o quanto a leitura, a lembrança da experiência com a leitura, se fez presente na maneira ordenada e coerente com a qual as crianças construíram seus textos. Seguem algumas produções:

Os saltimbancos

Era um dia u patrão do bouro. es tava xingamu e o bouro ficou. chachi a du e falo que. ia para a cidate e mucani - nhu. e ele vio o cachorro e o cachorro falo que ele – e o bouro bugia i jutu para cidate e mucaninho e ele vio a galinha que ela que linha para cidate com a jete e a galinha falo que ia para cidate com você.

Quadro 3 – Transcrição das atividades das crianças (Caderno de Campo, 2009)

Aluno: (Estefani)

Os saltimbancos

Era uma vez o burro ficou chateado com o patrão e o buro foi embora e no caminho encontrou o cachorro e depois encontrou a galinha e depois encontrou a gata e depois eles foram pegar o trei e depois eles espuso os barois e depois os barois voutara eles fizeram maior bagunsa e o baroifora de veispara longie e eles viveranfelizes parasenpre fim.

Quadro 3 – Transcrição das atividades das crianças (Caderno de Campo, 2008)

Aluno: (Maria Isa)

Os saltimbancos

Na estoria quatoms animais de senvavão ir para asidade. Uma dia o burro estava câotando Uma música ptãodo ouviu falãodo que burro e muito lerdo e o burro ficou xatiado e revouveu ir pra sidade pendo ele regou. Na sidade pendo viu o cachorro e o burro falou pra o cachorro açoda céu cachorro fisfis como não o sismou não quemr ser meu pratão e eles e elas coforão pra sidade.

Quadro 3 – Transcrição das atividades das crianças (Caderno de Campo, 2008)

Percebi que os alunos conseguem ordenar os fatos das histórias, lembram de cada personagem, começam a história com “um dia” ou com “era uma vez”, utilizando-se desses recursos narrativos, presentes nas histórias que estão acostumados a ouvir.

Organizam o texto de acordo com uma sequência dos acontecimentos narrados. O fato da situação de narração da história ter sido significativa contribuiu de forma positiva para a capacidade das crianças conseguirem ordenar os fatos. Mesmo que os textos produzidos contivessem erros de ortografia, isso não era uma preocupação central do professor e nem estava dentro de seus objetivos. Alguns dos quais minhas análises me levam a presumir, tais como: fornecer elementos para as crianças estimularem sua imaginação, preencher de sentidos o mundo da leitura. Interpretar suas produções, mas conservando em si o foco na capacidade criativa desses sujeitos. Promover o encontro com diversidade de textos em sala de aula, dar acesso ao patrimônio histórico e cultural armazenados nos livros, ler para os seus alunos, mas, sobretudo, ler com os alunos. Formar-se leitor continuamente, e só em seguida formar seus alunos. Pois tal como afirma sabiamente Silva (2004), “o ensinar, o prender e o ler os primeiros sustentáculos do processo de conhecer”. Neste sentido, “nesse mundo onde as mudanças são tão rápidas, as pessoas têm que aprender a aprender – e por vezes a desaprender para reaprender”.

Emerge da prática sua concepção de leitura enquanto ato de interpretação de sentidos, de significação do mundo. Quando converso com o professor sobre os objetivos das atividades que envolveram as músicas e o texto de *Os saltimbancos*, fica explícita sua percepção acerca do processo de alfabetização ao lado de uma preocupação de alfabetizar e ao mesmo tempo tornar o sujeito um leitor. O professor destaca que não é qualquer texto que provoca a imaginação que diverte, que dá sentido à escrita na fase de alfabetização.

Pesquisadora: E você acha que qualquer texto serve?

Professor: Não, acho que um texto que seja interessante para aquela pessoa.

Pesquisadora: Você utilizaria qualquer texto? O que você pensa quando você está selecionando um texto que você vai usar e aproveitar “aquele texto ali dá para explorar a escrita, a alfabetização”?

Professor: Tem várias questões, eu penso no interesse, claro do aluno, no meu interesse também, acho importante, também não posso fazer uma coisa que eu não tenha domínio, que eu não tenha ... que eu não saiba explorar. Então se eu fizer isso vou ter que buscar me qualificar diante daquele texto, buscar interpretá-lo, buscar... entender esse texto para depois levar para esse aluno. Então para cada tipo de aluno eu vou tentar levar um texto que seja

interessante para esse camarada. Então se esse texto for um texto chato ele não vai gostar e não vai adiantar de nada, então eu procuro primeiro antes de tudo o... divertir esse camarada, a diversão, fazer com que esse moleque sonhe e se eu fizer isso aí vai estar dando certo, mesmo que a escrita ainda esteja ruim e tal acho que para esses alunos de 7, 8 anos acho que isso é o menos importante... é importante também, não tô falando que não é importante, mas acho que o mais importante é fazer com que ele sonhe, que ele desperte o interesse, que ele não perca o interesse, que os tipos textuais trabalhados não sejam chatos, porque senão depois meu amigo você perde o leitor, você perde o cara que vai interpretar um texto de forma satisfatória, daqui uns 3, 4 anos. Então nesse momento o mais importante é isso, pelo menos em minha opinião (Caderno de Campo, 2008).

O professor se refere ao aluno como “leitor” e destaca que nessa fase de 7 e 8 se o professor perder o leitor é algo que traz reflexos posteriormente, relacionando isso ao fato dele desenvolver um trabalho com a leitura, ou seja, por meio dos empréstimos clandestinos que faz dos livros, pelo fato de levar diferentes linguagens para a sala de aula, por conceber a aquisição da leitura e da escrita como ato que converge com a atribuição de sentidos, com a interpretação, por perceber que o professor possui uma opinião formada sobre a necessidade de formação de leitores, sobretudo na faixa etária de 7 e 8 anos, que para ele é determinante na formação do leitor, podemos inferir que esses fatos apontam para uma concepção de ensino da leitura. A leitura aparece por várias vezes associada a criação, interpretação, sentidos e necessariamente atrelada à leitura literária.

Porque é fundamental para mim... Eu não vejo sentido alfabetizar, desenvolver um processo de letramento, interpretação e desenvolvimento da escrita e leitura sem ter um texto, sem ter uma forma textual. Então você partindo da palavra eu acho muito complicado, eu acho desgastante, acho sacal... (entrevista com o professor, 2009).

O professor salienta a necessidade de a alfabetização partir de sentidos, do texto como unidade de sentidos, e não vê valor na escrita e na leitura fora do contexto textual. É possível inferir o que é alfabetizar para ele: trabalho com o texto literário, com o interesse do aluno, provocar e estimular a criatividade. E por sua vez a leitura para ele compreende a interpretação, a produção de sentidos, a criação, a recriação. O ensinar a ler para o professor tem um sentido de ser, não algo automatizado pela prática diária,

está ligado a uma reflexão sobre o que ele quer que seus alunos aprendam e o que não podem deixar de aprender ou de conhecer. No mesmo fluxo converge o sentido do que é aprender para o professor, é tudo aquilo que se faz importante na vida do sujeito em formação, é o que faz sentido para as crianças na leitura, é ter acesso à cultura que os livros armazenam. Há uma preocupação do professor desse contato com a leitura, a qualquer preço. A leitura, o livro que ele pega “emprestado” na biblioteca para disponibilizar para as crianças, reflete sua preocupação com os alunos. O comportamento transgressor do professor expressa a tentativa de subverter a situação de exclusão imposta aos alunos, uma exclusão do mundo da leitura. Uma exclusão velada sob a justificativa da sala de leitura fechada. Diante disso, se pergunta o professor, como fazer com que essas crianças em idade ideal de aprendizado da leitura esperem para conhecer o rico patrimônio da leitura literária? A leitura que para ele promove a criatividade e a invenção. É válido pensar que essa concepção de ensino leva em consideração o papel do aluno, pois a construção de conhecimento se dá na construção do conhecimento do outro, que é meu aluno. Assim, cada passo do aluno é também um passo seu.

*Então essa aluna daqui **ela criou...** pegou os personagens da história e inventou uma nova história usando alguns desses personagens de **Os saltimbancos**, aí o título dessa história ficou **“Os espiões”**. Eram quatro amigos, esses amigos foram e tal, tinha toda uma situação, essa menina, principalmente, a Maria Isa, ela não tinha desenvolvimento de leitura, não tinha uma autossuficiência de leitura no começo do ano e foi ganhando com as histórias, ela foi um ganho significativo. Você pode ver, a escrita dela é maravilhosa e o interesse que ela tem... (entrevista com o professor, 2009).*

O professor refere-se à aquisição da habilidade de leitura e escrita da menina com satisfação pelo trabalho que fez. No entanto, não assume sozinho a responsabilidade pelo desenvolvimento da criança, ele se coloca lado a lado com o texto, com as histórias que contou o ano inteiro. “*Você pode ver, a escrita dela é maravilhosa e o interesse que ela tem...*”

A busca pelo conhecimento do outro é busca do seu próprio conhecimento, ele entende que tem de ensinar bem e para ensinar bem ele deve aprender sempre e ler continuamente ao longo da vida (SILVA, 2004).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

AINDA SEM CONCLUIR: QUESTÕES PARA DISCUSSÃO E RECOMENDAÇÕES SOBRE PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DE LEITORES NA ESCOLA

A cultura letrada não é invenção caprichosa do espírito; surge no momento em que a cultura, como reflexão de si mesma, consegue dizer a si mesma, de maneira definida, clara e permanente. A cultura marca o aparecimento do homem no largo processo da evolução cósmica. A essência humana existia-se, autodesvelando-se como história. Mas essa consciência histórica, objetivando-se reflexivamente, surpreende-se a si mesma, passa a dizer, torna-se consciência historiadora: o homem é levado a escrever a sua história. Alfabetizar-se é aprender a ler essa palavra escrita em que a cultura se diz e, dizendo-se criticamente, deixa de ser repetição intemporal do que passou, para temporalizar-se, para conscientizar sua temporalidade constituinte, que é anúncio e promessa do que há de vir. O destino, criticamente, recupera-se como projeto. Nesse sentido, alfabetizar-se não é aprender a repetir palavras mas a dizer a sua própria palavra, criadora da cultura.

Paulo Freire. Pedagogia do oprimido.

Refletir sobre a formação de leitores e pensar no papel do professor na promoção desse processo de construção de sentidos, que é o ensinar e aprender a ler, é pensar um pouco em minha formação, em minha trajetória como leitora e professora. Foi percorrendo os meandros reflexivos dessa pesquisa, à procura de respostas às indagações que me tomaram desde que entendi a leitura como um importante instrumento de libertação de meus alunos e, por conseguinte, de minha própria libertação, que me vi face a face com a complexidade que envolve a leitura e sua relação com a escola.

No decorrer de minha trajetória de vida e de formação, fui me tornando leitora e apurando minha capacidade de ler o mundo, de ler no mundo as questões que de alguma forma me afligem, algumas das quais procurei compartilhar e discutir nesse estudo. Assim, esta pesquisa é resultado do esforço intelectual, reflexivo e crítico que fiz para compreender os problemas que atravessam e obstruem o caminho de professores e alunos até sua formação leitora na escola. Minha leitura de mundo e a ampliação desta ao longo de minhas experiências existenciais com a escola, com a leitura, com os sujeitos da educação, me permitiram perceber, assim como Ezequiel Teodoro da Silva (2003), o poder de que se reveste o ato de ler *se criticamente feito por grandes parcelas*

da população (p.14). Percebo também o quanto entender e assumir a leitura como uma prática social, e, portanto política, ideológica, cultural e inscrita em variados contextos históricos *significa mais poder aos cidadãos* (id.). A leitura desse mundo particular, composto por alunos, professores, a escola e suas histórias com a leitura, e dessas questões, foi fundamental para orientar a minha leitura da palavra escrita e promover minhas reflexões e elucubrações.

Pautada numa acepção de leitura que tem o ato de ler para além do sentido mecânico, porque encara a leitura como prática política e ideológica, como ato de ler o mundo, nas suas contradições e adversidades, como caminho de transformação, de emancipação e libertação, assumi minha prática docente e de pesquisa como forma de resistência e de militância pela leitura. Portanto, estive motivada a lançar meu olhar sobre as problemáticas que envolvem a formação de leitores na escola. Assim, tal como propõe e deseja o mestre Paulo Freire (2005), quando afirma que a leitura da palavra escrita se “antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (p.11), a leitura de minha ação no mundo, das minhas práticas de formação de leitores e de minha participação na produção de conhecimento no âmbito de minhas relações com meus alunos - esse outro que me completa e a partir do qual eu consigo me completar e contemplar por inteiro, me permitiu entender a leitura da palavra como ato crítico e do qual, enfim, procede minha concepção de ensino da leitura e a minha prática de pesquisa.

Concordo com Silva (2003) que entende que esse ato de ler o mundo “precede e alimenta com substância concreta a leitura da palavra escrita”, e que essa leitura é que permite adentrar nas contradições da realidade de exclusão que vivencia uma boa parte de nossa população, sobretudo as camadas populares de nossa sociedade.

Ler o mundo, nessa direção, colabora para problematizar o prognóstico que aponta para a formação de não leitores pela escola, de tal modo, estimula nosso olhar e contribui para o surgimento de contestações e contrapontos, como é o caso de alguns movimentos semelhantes de subversão da realidade de exclusão social, “como é o caso, por exemplo, dos movimentos dos sem terra, sem teto, sem escola, sem emprego e outros ‘sem’ que põem a nu todos os processos de exclusão social, todas as terríveis desigualdades do Brasil de hoje” (p. 11). De tal modo entendo que não viver a possibilidade de ler e não formar-se leitor para atuar nas variadas práticas de leitura que se apresentam na sociedade representam uma entre tantas formas de exclusão social.

Ao apresentar neste estudo algumas reflexões críticas, procurei delinear o quanto a leitura pode ser entendida sob diferentes pontos de vista, em face das suas inúmeras finalidades e possibilidades de realização, percepção e análise – social, cultural, política, ideológica, linguística, estética, pedagógica, pragmática. O estudo da leitura, que não se detém apenas no olhar sobre os textos, autores, obras, métodos de alfabetização, aquisição de um sistema linguístico, mas sim, sobre o leitor e o seu papel fundamental, uma vez que é ele que dá sentido aos textos, que atribui função social à leitura.

A partir das experiências observadas em uma das *escolas do Imperador*, após acompanhar a formação leitora de crianças em fase inicial de escolarização, compreendo que independentemente do modo como lemos, o que lemos e por que lemos, importa é ter acesso à leitura, nas suas mais variadas formas de realização. Ler e forma-se leitor é uma condição para se ter acesso às práticas de leitura numa sociedade de cultura grafocêntrica, tal como a nossa. Estar fora desse circuito de leitores é estar excluído, não só do mundo da leitura, mas também, sobretudo, da sociedade em que vivemos.

As crianças que contribuíram para a prática de minha pesquisa tiveram encontro com a leitura de forma diversificada, caminhando pelas diferentes formas de expressão verbal, escrita, ouvindo contar, reescrevendo histórias com palavras, frases ou ilustrações, tornaram-se autoras dos textos que leram e que ouviram narrar.

Na fase inicial de formação leitora, essas crianças puderam compartilhar com seus pares acontecimentos significativos com a linguagem literária, com a música, com o cinema. Levavam livros para casa, brincavam com eles na hora do recreio ou distraíam-se com eles nas horas vagas em sala de aula. O livro estava ali bem perto dos olhos e das mãos, desmistificando a imagem daquele objeto sacralizado, que guarda um saber fora de alcance do pequeno leitor, guardado a sete chaves nas bibliotecas em altas estantes. O livro tornava-se para ela um objeto ao seu alcance, um tesouro compartilhável.

O professor promovia o espaço de troca de experiências entre leitores e permitia que cada sujeito desse acontecimento participasse do espaço, incluindo tanto aquele que lê com fluência, quanto a criança que está nos primeiros passos dessa formação, percebendo o tempo de cada um para aprender a ler. Quando era preciso recontar as histórias, elas recontavam, algumas com palavras, outras, com desenhos ou oralmente, mas todos participavam desse circuito de produção de saberes, um espaço de interação

entre sujeitos. Nesse contexto, a prática pedagógica do professor observado privilegiava tanto aquele que lia os textos com fluência, com facilidade, como as crianças que ainda não sabiam ler sozinhas. Essas crianças em processo de aquisição da linguagem escrita contavam com um leitor *interpretante*, o professor. Algo que favoreceu a construção de um saber leitor e de uma utilização da escrita em contextos significativos.

Desse modo, a experiência observada demonstrou que a leitura literária, além de estimular a criatividade, a imaginação, de alimentar o imaginário e de trazer prazer e a satisfação na aquisição de um saber histórico e cultural, é igualmente capaz de promover a escrita. Era interessante para as crianças aprender a escrever para ter a sua versão da história apresentada para seus pares. Dessa maneira, infiro que no contexto da sala de aula criou-se uma função social para a escrita. Os alunos queriam aprender a escrever para registrar as leituras, para recontá-las a seu modo e participar das aulas, como todos os outros colegas, dando sua contribuição ao grupo.

A criança ou jovem que não lê e que não se formou leitor, que não tem condições de selecionar aquilo que deseja ler, que não tem contato com materiais escritos e com a leitura literária ou que não tem autonomia para transitar pelos diferentes modos de ler a palavra escrita e o próprio mundo em que vive, está experimentando a leitura de forma restrita, está excluída do circuito cultural da leitura e da escrita. Isto porque “uma democracia cultural plena supõe que todos os cidadãos tenham acesso à leitura, isto supõe uma distribuição equitativa das condições de possibilidade de leitura e do direito à leitura” (SOARES, 2004:20).

Portanto, a formação de leitores pode ser entendida como um processo de construção de um saber capaz de democratizar outros conhecimentos, independentemente do fato do sujeito ter o hábito, ou gosto ou o prazer na leitura. Os eventos observados mostram que as crianças da **Escola do Imperador**, em fase inicial de escolarização, foram alfabetizadas não pelo uso do texto literário ou de outro texto qualquer que serviu como pretexto ou pré-texto para se chegar a um patamar de saberes, o da decodificação, da decifração, da alfabetização/letramento, mas foram alfabetizadas juntas, ao lado, na presença, acompanhadas de experiências com o texto literário e de diversos tipos textuais.

Destarte, vale ressaltar que independentemente do tipo de leitor e de seu subjetivo interesse por determinado texto, é importante dar condições para que se forme leitor e se mantenha leitor e possa caminhar pela diversidade de textos. E nessa direção,

a escola é o lugar de formação de leitores, instituído para tal tarefa por uma relação que o tempo consolidou, pois, *apesar de todos os problemas funcionais e estruturais, é na escola que a maioria das crianças aprende a ler* (SOUZA & SANTOS, 2004).

E quando falamos especificamente de leitura literária, é possível afirmar que muitas crianças e jovens “têm, no ambiente escolar, o primeiro (e, às vezes, o único) contato com a literatura” (SOUZA & SANTOS, 2004:63). E por isso espera-se que o professor seja um mediador fundamental na promoção da leitura na escola. Circulando entre seus alunos e os diferentes suportes textuais, espera-se que seja um impulsionador e um guia, proporcionando o contato entre a criança e o livro, criando uma atmosfera de desafio, troca, criatividade e diálogo por meio de suas práticas de leitura.

Entretanto, o professor aparece fragilizado em sua relação com a leitura, tal como pudemos verificar a partir de alguns estudos (SILVA, 2002, 2003, 2004; MARINHO 2004; LAJOLO, 2009; SOARES, 1995, 2005; VERDINI, 2004; SOUZA e SANTOS 2004), que evidenciam situações em que as práticas escolares de leitura mediadas pelo professor resultam em descaminhos na formação de crianças e jovens leitores.

Nesse sentido, percebi a relevância de escavar as memórias de leitura do professor para que, ao reunir cada *flash*, cada pedaço de suas lembranças, vasculhando, remexendo entre os resquícios de suas memórias, eu fosse construindo o “caleidoscópio” que me permitiu ver o presente como momento revolucionário e o passado como destroços sobre os quais necessitamos, enquanto pesquisadores, nos debruçar.

As memórias das experiências leitoras: estratégias para formação docente

Entender o passado nos permite ler o futuro de forma crítica e mais complexa, e no que se refere ao professor há algo fundamental a destacar: o seu saber é construído ao longo de um percurso profissional e de formação escolar, somando-se a isso as experiências com a leitura vivenciadas nas relações familiares e no decorrer de suas práticas de ensino da leitura.

As memórias de leitura do professor observado ofereceram um material que me permitiu compreender o quanto a sua trajetória de vida com a leitura, tanto em família quanto na escola, em diferentes tempos e espaços, foi determinante na construção de identidade leitora e docente. As memórias se apresentaram como lembranças organizadas, e mesmo as experiências que figuraram de forma negativa na narrativa contribuíram para que houvesse um confronto entre diferentes consciências presentes no discurso docente sobre o que é ler e como se ensina a ler. Desse confronto surge a consciência autônoma do professor, o *herói*, pois dentre tantas vozes que ressoam e disputam os sentidos da leitura em sua prática docente (vozes dos personagens, vozes dos contextos históricos de formação, vozes oficiais dos discursos sobre leitura, vozes dos espaços de formação leitora), ele assume a posição singular do regente.

Ao longo das observações de campo, no decorrer das interpretações e análises críticas que levei a cabo na presente pesquisa, percebi que o professor não amortiza ou restringe a participação das consciências dos personagens que ressoam de seus discursos. Cada sujeito que se mostrou presente em seu *campo de visão* tornou-se para ele uma solução, uma alternativa que promoveu a reação, que tornou possível em algumas situações subverter obstáculos encontrados em seu caminho na tarefa de formar leitores.

Do relato da memória de leitura docente, emergem vozes, imagens, gestos e olhares de tios e tias, pai e mãe, avós, irmãos, amigos, professores, escolas, além de virem à tona suas sensações nos diferentes momentos de trajetória com a leitura. Suas lembranças de como se formou leitor registram sua percepção das políticas de formação de leitores e provocam uma reflexão sobre as dificuldades da escola pública, tanto na atuação enquanto professor, como também na condição de aluno, no passado e no futuro, num cruzamento de tempos.

Destaco, de acordo com minha percepção do que pude registrar dessas experiências, as três fases em que esses acontecimentos se dão na trajetória de vida e formação do professor-leitor: a leitura na infância (a escola e a família), na adolescência (a escola, início de uma militância política, a autonomia leitora como instrumento de emancipação e inserção social) e na fase adulta (a escolha profissional, a escola de formação de professores e a prática docente política e ideológica).

Na infância, o início de uma formação leitora através da família. O professor tem seus primeiros contatos com a leitura literária junto aos amigos e familiares. Essa fase é marcada pela diversidade de experiências leitoras e por uma interlocução de linguagens, o cinema, a música, o teatro. A leitura se faz presente tanto de forma lúdica, por meio de histórias que eram contadas para o professor, como aparece também atrelada a práticas sociais, como instrumento de práticas políticas na figura de seus pais.

Ao falar de sua infância, o professor faz menção aos mediadores e cita personagens que emprestavam sua voz para narrar histórias infantis, durante os encontros políticos que frequentava junto com seus pais nas reuniões do Partido dos Trabalhadores, junto também a familiares e amigos. Havia sempre a presença de um narrador, alguém que contava histórias que ele ainda não conseguia ler sozinho. Sua memória registra a presença de um leitor experiente, interpretante, que por vezes dramatizava a leitura, tanto nesses espaços coletivos quanto em família, na leitura feita na hora de dormir. Esse aspecto marca a presença da afetividade do carinho e da entrega que é o ato de ler para o outro.

Mas se de um lado a família favorece a formação leitora do professor, de outro a escola figura como um espaço de experiências leitoras inexpressivas ou lugar de experiências de leitura estéreis. O professor critica de forma contundente a intervenção da escola nesse momento inicial de sua formação leitora. Os relatos sobre sua formação inicial remetem, sobretudo, à escola e à formação dos professores da época. Percebo isso quando o professor diz que as crianças não podiam visitar a biblioteca escolar e nem realizavam empréstimos de livros. Elas dependiam da professora e esta por sua vez, segundo os relatos do professor, não frequentava a biblioteca com elas.

Em face dessa exclusão de um espaço já reconhecido pelo professor como diferenciado para a prática de leitura, a fuga da sala de aula. Os primeiros atos de subversão da exclusão do mundo da leitura. A luta para ter para si o que entende como um pouco seu também, para ter contato com um espaço coletivo, a biblioteca escolar e o acervo literário que ela guarda. Entendo assim que, no caso do professor observado, há um diálogo com o espaço da biblioteca, espaço de descobertas e viagens.

Na fase da adolescência, o professor pesquisado demonstra uma autonomia leitora. Os pais e professores deixam de ser apenas mediadores para serem orientadores

de suas leituras. A formação leitora expressa uma autonomia que lhe permite a busca por sua emancipação política num contexto social. A leitura pela formação política, a leitura que, ao mesmo tempo, sendo necessária promove o prazer de saber. Um saber necessário para a iniciação à militância. Os pais são seus principais orientadores nessas leituras marxistas, que promovem a inclusão desse leitor em espaços específicos, para os quais a leitura é algo mais que a decifração de letras e palavras. Espaços onde o ato de ler transforma as perspectivas de um mundo fictício em expectativas de transformação do mundo real (um mundo desigual, excludente, injusto).

Nesse contexto, a escola desponta com a presença de uns poucos professores que atravessam a vida do professor de forma significativa. Ela ainda é um lugar de experiências com a leitura pouco expressivas. Entretanto, o professor atribui a causa da ineficiência da escola, no tocante às práticas educativas, à desassistência do Estado. Por vezes, sua fala revela a insatisfação com as políticas educacionais da época. A desmobilização do trabalho docente, a fragilidade da formação de seus educadores, na visão do professor investigado, revela a intenção implícita do Estado em fazer com que a escola não dê certo, o que infiro em falas como *a educação foi feita para não funcionar mesmo*.

Na fase adulta, a formação leitora do professor se entrecruza com a formação profissional. A consciência do papel da leitura na formação de seus futuros alunos o faz reivindicar uma formação docente perpassada por práticas de leitura que lhe permitam realizar um trabalho mais reflexivo do que refletido em suas experiências leitoras. Porém, é essa formação leitora – o saber que a leitura é algo fundamental –, que o faz perceber a necessidade de que a Escola Normal propicie uma formação específica para o trabalho com a formação de alunos leitores nas séries iniciais.

Essa mesma fase adulta desemboca nas práticas pedagógicas de formação de leitores na escola. Entendo que a análise e a compreensão da inter-relação entre as experiências de leitura do professor, passadas e presentes, a partir da interpretação das experiências que ele promove, mas que também experimenta com seus alunos no contexto da sala de aula de uma escola pública, podem fornecer elementos importantes para se pensar tanto as políticas de formação de leitores quanto as políticas de formação de professores.

No meio do caminho tinha uma pedra: as políticas de formação de leitores no contexto da escola

O passado e presente da formação leitora do professor, suas narrativas, as relações dialógicas empreendidas entre os sujeitos, personagens dessa pesquisa, alunos, professores, diretores e coordenadores pedagógicos, os espaços onde essas interações discursivas se deram e a interlocução com discursos que pairam no contexto de uma política de formação de leitores (professores e alunos) foram elementos carregados de sentidos do que a leitura representa no espaço escolar.

A narrativa docente, as memórias leitoras do professor, a fala dos alunos e as práticas de leitura que ocorreram em sala de aula ou em outros espaços da escola, no decorrer das observações, são expressões de como esses sujeitos pensam a leitura, de como os espaços de incentivo à leitura exercem influência sobre os leitores em formação. Além disso, evidenciam o papel docente na formação de leitores, a fragilidade das políticas de formação de leitores no contexto da escola, e o olhar do grupo gestor da referida unidade escolar sobre o que é a leitura e sobre o valor que atribuem ao ato de ler.

A narrativa docente permitiu reconhecer o professor enquanto ser múltiplo, cujos saberes se formam no decorrer de toda uma trajetória de formação. Assim, entender de que forma o professor é um leitor, é compreender também de que forma os personagens que formaram essa saber plural, que é o saber docente, contribuíram para suas visões do que é a leitura e de como formar leitores na escola. Entender o professor como esse sujeito cujo saber leitor é igualmente plural, fruto de múltiplas experiências, desmitifica a imagem de um sujeito, “o indivíduo”, sobre o qual recai única e exclusivamente a responsabilidade pelo sucesso e fracasso na formação de crianças leitores.

A interpretação das experiências relatadas pelo professor nesse estudo evidenciou algumas questões, algumas das quais, conhecidas para nós, outras, no entanto, bastante esclarecedoras. Lanço em seguida algumas delas para que ressoem em reflexões posteriores, numa tentativa de trazer contribuições para os debates sobre a leitura e a formação de leitores.

Para formar leitores é preciso ser um leitor. O leitor é alguém que lê não só pela obrigação de instruir-se, mas pela vontade de ler, por entender a essencialidade da leitura, por utilizar a leitura como prática de libertação e de inserção social. No entanto,

para além de ser ou não leitor, vale pensar *como o professor é leitor*. Entendo que o perfil leitor do professor interfere na formação de concepções e sentidos atribuídos à leitura pelos alunos em fase de formação inicial.

O professor pesquisado apresenta um perfil de um leitor literário. Suas práticas de leitura priorizavam a leitura da literatura em sala de aula. Havia uma preocupação com a seleção das obras levadas para a sala de aula, uma preparação para a recepção dos textos, uma forma de narrar quase que artesanal, do narrador que fia a história, contando cada dia um pouco para envolver seu aluno na trama narrada (uma forma de viver, de não deixar extinguir-se em sala de aula a figura do narrador), assim como a Scherazade, personagem que sai das histórias de *As mil e uma noites* para habitar a sala de aula, nos 200 dias letivos de prática educativa. Essa é uma entre tantas experiências que o professor relata ter vivido na infância. Assim, no que diz respeito à formação de um leitor do texto literário, o fato do professor ter vivido a leitura de forma ampla em sua trajetória de formação favoreceu a sua prática docente.

Como o professor é leitor. Numa realidade atravessada pela linguagem e como sujeitos da linguagem, lemos em variados contextos, movidos pelos mais diversos interesses, por esse motivo a questão a se refletir não é se o professor é leitor, mas sim como ele é leitor. As experiências observadas nesse estudo permitiram evidenciar que a forma como o professor é leitor interfere nos sentidos atribuídos ao ato de ler pelo leitor em fase inicial de formação.

Condições para a formação de professores leitores. Para além de ensinar a ler, e dar fórmulas para que o professores formem leitores, é preciso dar condições de acesso à leitura ao professor, para que ele também se forme leitor. Para formar leitores é necessário ter a leitura inserida nas práticas educativas cotidianas; reconhecer as variadas formas de ler; produzir espaços e tempos de ler na sala de aula; saber da importância dos espaços escolares de leitura no incentivo ao ato de ler; compreender que as práticas de leitura são complementares e vão desde as práticas diárias – de ler jornais e revistas, receitas e bulas de remédios – até a leitura feita para a fruição, para o deleite, pelo prazer, por escolha, pelo desejo.

Leitura e experiências. A pesquisa demonstrou que para ser leitor e formar leitores o professor lança mão de experiências construídas ao longo de sua vida, por isso deve ter a sua condição de sujeito leitor fortalecida. O professor precisa experimentar a dimensão formadora da leitura, para levar algo da leitura para além de seu tempo de

realização. Viver a leitura que produz uma reflexão interior sobre aspectos da história humana (KRAMER, 1999). Experimentar a leitura que promove a reflexão acurada e crítica das coisas da vida (o mundo, a vida e a morte, os amores, os medos, a opressão, as desigualdades e as contradições de um mundo social). E deixar de ser um *propagandista* da leitura (SILVA, 2003) um sujeito que fala da importância da leitura, que afirma ser necessário ler e formar o hábito de ler no aluno, mas que vive a leitura de forma limitada em sua prática docente.

A narrativa como espaço de formação docente. Assim, entendo que realizar um trabalho de escuta do professor, ouvir contar, saber sobre as suas experiências com a leitura, seus interesses de leitura, o quanto ele se percebe ou não leitor, é um instrumento de formação importante. Conhecer o passado e a trajetória de formação leitora do professor, acenou com possibilidades de transformar o passado/presente/futuro, sobretudo permitiu refletir as políticas de formação de leitores. O exercício de retomada de experiências com a leitura, a escrita de si, a leitura de si, fez com que o professor ressignificasse suas vivências, reconstruindo caminhos, reafirmando conceitos, reelaborando outros. Rememorar é entender que é possível retomar o passado e ressignificá-lo no “agora”, transformá-lo num vir a ser. Ter o passado como um momento inacabado traz a perspectiva de mudanças na formação de leitores e de professores-leitores.

Como as crianças se formaram leitoras. Os eventos analisados revelam que as crianças da turma observada formaram-se leitoras, sobretudo porque a sala de aula era um espaço de leituras significativas. Esses alunos tiveram a oportunidade de se deparar com um leitor experiente, com interesse específico na leitura literária, cujo espaço e tempo da sala de aula estavam em consonância com as práticas de leitura. Esse mediador foi mais que um guia, foi um narrador que plantava nas crianças a sua experiência vivida com a leitura. Essa prática de formação de leitores tornou-se possível porque o professor experimentou a leitura em variados contextos de sua formação. A pesquisa mostra um vínculo entre o sujeito pesquisado e a leitura, que o permite selecionar obras de qualidade, falar delas para seus alunos, ler com eles. Percebo um perfil peculiar de leitor, que sabe não só o que levar para seus alunos, mas como levar. Um leitor que, além de narrar histórias para seus alunos, vê o período de formação inicial como o tempo de conquistar o aluno, *de pegar o sujeito para não perdê-lo*. Por conseguinte, esse professor é alguém que reconhece seu direito de acesso ao patrimônio

histórico-cultural legado pela leitura literária e que briga por esse direito para si e para seus alunos, ainda que precise *roubar livros*. As crianças formaram-se leitoras nesse contexto, tendo acesso a livros, ouvindo contar, recontando, escrevendo suas impressões sobre as histórias, discutindo sobre livros, sobre fantasias, compartilhando e explorando lugares surpreendentes e entrecruzando espaços e tempos reais e fictícios.

Condicionantes que agem contra o trabalho do professor e seguem na contramão da formação de leitores na escola. Esse perfil leitor do professor pesquisado vai de encontro ao prognóstico de que o fracasso na formação de leitores na escola é resultado da ação docente. Tanto a observação e a análise dos espaços de formação de leitores na escola, a sala de aula e a sala de leitura, quanto a percepção do pano de fundo da trajetória leitora do professor (a escola e seus espaços de formação e fomento à leitura) revelam condicionantes que agem contra o trabalho do professor. Se de um lado, nas memórias de narrativas docentes, a desestrutura da escola para a formação de leitores se apresenta pela incipiência e pela ausência de experiências com a leitura; por outro, o presente da prática observada, as falas do professor e dos alunos, as interações entre eles e os espaços de formação leitora na escola mostram que a leitura acontece em meio a uma desestrutura físico-estrutural e administrativa. Na realidade observada, a falta de estrutura da escola pública foi um fator que marcou de forma significativa a trajetória leitora desses sujeitos.

A escola *tem sala de leitura*, um *acervo literário* significativo e o *professor de sala de leitura*, todavia, as crianças e o professor relatam que não têm acesso à sala de leitura ou ao acervo literário. Segundo o professor, a sala de leitura encontra-se fechada, como constatei nas observações dos espaços. *Os livros ficam guardados dentro de sacos plásticos pretos, no chão da escola, pegando chuva e mofando devido à inadequação do espaço provisório de guarda.*

A *professora de sala de leitura* atua como coordenadora pedagógica da escola, nos dois segmentos do ensino fundamental, numa função pela qual cumpre 40 horas semanais de trabalho. Ainda assim, é a mesma professora que atua no cargo de coordenadora pedagógica que acumula a função de professora de sala de leitura. No decorrer dos eventos observados, notei que o professor recorreu por vezes à coordenadora para lançar mão do acervo da sala de leitura. No entanto, somente em uma ocasião teve sua solicitação atendida. Nesta ocasião, o professor pediu alguns livros para o trabalho que realizaria com poesia. Os livros seriam divididos entre três turmas

de professores que aderiram ao projeto organizado pelo professor. Mesmo assim, o apoio da coordenadora pedagógica (a professora de sala de leitura) ao trabalho docente foi o de observar a garimpagem dos livros feita pelo professor (que procurava dentro dos sacos plásticos livros de poesia), para em seguida anotá-los como forma de controlar a saída das obras.

Dessa experiência, consigo perceber vários condicionantes que agem contra o trabalho de formação de leitores na escola. Na escola, há um professor para a sala de leitura que não disponibiliza o acervo para os alunos e nem para os professores, e que mantém a sala de leitura fechada. Além de manter o acervo inacessível, a professora de sala de leitura e a gestão da escola permitem que permaneça no chão, em condições inapropriadas de conservação. A forma com que a gestão da **Escola do Imperador** administra o acervo bibliográfico da escola aponta não só para o desperdício de um investimento público na formação de leitores (uma vez que o governo federal e a Secretaria Municipal de Educação investem na compra de livros e na contratação de professores para atuar junto à sala de leitura na promoção de práticas de formação de leitores), como também deixa no ar um discurso sobre a leitura que se propaga entre os demais sujeitos que se inter-relacionam no espaço escolar, o discurso do descaso em relação ao incentivo à leitura na escola, o discurso que expressa uma sonegação cultural. Um acervo bibliográfico significativo, tanto em número, quanto por seu valor de patrimônio histórico-cultural, quase todo ensacado e armazenado no chão, entre os corredores das salas, embaixo de goteiras. Percebo que de alguma forma os sujeitos que interagem nesses espaços estabelecem uma inter-relação com essa cena. Por si só, ver o acervo no chão, ter a sala de leitura desativada, ter um professor que acumula um cargo de 40 horas com outro cargo de 22 horas numa escola que funciona 40 horas diárias, e o fato de alunos entrarem e saírem da escola e não terem acesso aos livros, deixa ressoar o valor que o grupo gestor da escola atribui à leitura.

Por sua vez, ressoa também a descontinuidade das políticas de formação de leitores. Se de um lado há investimento considerável na compra de livros, na conformação de espaços como as bibliotecas escolares, na seleção de profissionais para a realização de um trabalho voltado para a formação de leitores, assinalando um avanço qualitativo na promoção da leitura na escola, de outro é preciso acompanhar essa políticas de incentivo à leitura e de formação de leitores nas escolas de perto. A interpretação desses eventos nos diz que não basta apenas investir na compra de livros e

na contratação de profissionais. É preciso acompanhar como as políticas se desdobram nas práticas cotidianas na escola: na recepção, organização e utilização do acervo, como o livro chega às mãos da comunidade escolar, quem são os profissionais que atuam na sala de leitura, com base em que critérios a direção da escola seleciona os profissionais. Pois a escola tem como mediadores de leitura não apenas os professores, mas todos os demais profissionais que de alguma forma atuam ou deveriam atuar nas práticas de formação de leitores na escola.

A observação das práticas pedagógicas de formação de leitores, nos diferentes espaços e tempos, por meio da análise da trajetória leitora do professor, bem como a interpretação das práticas de formação leitora experimentadas pelos alunos, nos permitiram perceber que não só a atuação de personagens como professores e familiares interfere nas experiências de leitura desses sujeitos; também os espaços onde a leitura acontece produzem sentidos sobre o ato de ler, sentidos e saberes são ressignificados e interferem na construção de novos sentidos, bem como nos diferentes perfis de leitores que se conformam nas séries iniciais.

Entendo que não só a formação de professores para formar leitores carece de atenção, reflexão e mudanças qualitativas. A realidade pesquisada na presente pesquisa mostrou a fragilidade das políticas de formação de leitores, sobretudo devido à falta de acompanhamento dessas políticas.

Nos dias de hoje, a escola pública é, mais do que nunca, local de disputa de poderes. No que diz respeito às políticas educacionais, a escola está sempre vulnerável às inovações pedagógicas resultantes do grande *outdoor* que é a educação para as campanhas eleitorais. Desse modo, a cada quatro anos assistimos às descontinuidades dos projetos educacionais. A cada mudança de governo (partido político), são deixadas de lado as propostas educacionais em vigor, em detrimento das novas propostas que traz consigo o governante subsequente. A educação pública sente o zigue-zague das políticas educacionais, que ora acenam com avanços na formação de crianças leitoras, ora conta com retrocessos na discussão sobre as práticas de leitura.

Quanto aos *avanços e retrocessos*, tal situação é a que figura na atual gestão municipal no tocante a política educacional. Devido ao quantitativo de alunos que chegavam ao final do ensino fundamental sem ter o domínio da linguagem escrita, a Secretaria Municipal de Educação retomou o trabalho com o método silábico. Os alunos

com dificuldades de leitura e de escrita, segundo uma avaliação realizada, foram *desenturmados* para formar uma nova turma, formada apenas por alunos que ainda não sabem ler e escrever. O trabalho a ser realizado com esses alunos consiste em *re-alfabetizá-los*. Assim, crianças e jovens de variadas idades retomam a leitura das vogais, das consoantes, numa leitura compartimentada. Utilizam um material de qualidade duvidosa, que traz uma concepção de alfabetização que revela uma regressão aos estudos e conceitos mais recentes de alfabetização e letramento. Na direção contrária ao trabalho observado nesta pesquisa, a proposta não considera as práticas leitoras de sujeitos em interação. Privilegia a decodificação do código linguístico em detrimento da leitura como construção de sentidos. A leitura, que é constituída a partir de um contexto histórico-social que compartilham os sujeitos imersos nas práticas de letramento, torna-se secundária. Como fica a formação de leitores nesta *re-alfabetização*?

Compreendo que a problemática na formação de leitores necessita de medidas emergenciais, mas penso que essas medidas vão além da implantação de métodos, de mudanças no currículo, da busca por soluções imediatistas ou fórmulas mágicas que encaminhem ao sucesso e à promoção do aluno na aquisição das habilidades de leitura e escrita. A realidade atual da rede municipal remete ao zigue-zague das políticas educacionais e não entendo como uma prática que expressa um retrocesso nas concepções de leitura pode contribuir para o sucesso desses alunos com dificuldades na aquisição da leitura e da escrita.

Antes, percebo que é preciso pensar no *leitor que queremos formar* a partir das experiências de leitura e escrita que promovemos na escola. A escola possui condições de realizar um trabalho com a leitura que promova experiências significativas na vida das crianças. A presente pesquisa contribuiu para a percepção de que existem formas de ler que promovem tanto a escrita, quanto mostram às crianças que o ler e o escrever têm funções no meio social. Nesse contexto, é importante refletir sobre as políticas de formação de leitores, a fim de que se perceba a necessidade de acompanhá-las no contexto das práticas escolares e, por conseguinte, é preciso dar continuidades aos projetos educacionais, independentemente de disputas político-partidárias. É preciso acompanhar como as políticas de formação de leitores acontecem e se desdobram na concretude da escola.

É importante dar condições de acesso à leitura, pois para que um sujeito se forme leitor, precisa experimentar a leitura de forma ampla, vivenciando o máximo de experiências possíveis. Isso se aplica ao professor, antes de tudo, é preciso que ele tenha delimitado o papel da leitura enquanto prática social, a compreensão de que a leitura promove a emancipação de seu aluno, sem a qual a sua própria não seria possível.

Por fim, entendo que professores e alunos precisam viver a experiência da leitura, levando algo da leitura para além do seu tempo vivido (KRAMER, 1999). Viver a dimensão cultural da leitura, seu enraizamento histórico e coletivo, participando ativamente da construção de sentidos que a leitura promove.

Para tanto é preciso ter a leitura não como um gosto, ou prazer, obrigação ou necessidade, mas como um direito. Pensar que a leitura é feita por prazer ou por hábito traz o risco de despolitizar a discussão sobre leitura, pois independentemente do prazer, da alegria de ler, ou do hábito da leitura, ler é uma prática sociocultural e um direito de todo sujeito. A leitura e a formação do leitor necessitam ser compreendidas, sobretudo por nós professores, como um instrumento de luta contra a barbárie que se instaura a partir da violência que vivemos na sociedade de massas (a violência da fome, da miséria, das desigualdades, do analfabetismo, da exclusão, do desprestígio do profissional do magistério, do sucateamento da escola pública, do descompromisso com políticas educacionais).

O que defendo aqui são práticas possíveis e reais de leitura, que levem em consideração o direito de professores e alunos de ampliarem suas experiências culturais, seja nas bibliotecas ou nas salas de leituras, no acesso aos diversos espaços de produção cultural, ou na interação dos sujeitos em salas de aulas que propõem espaços e tempos de leituras significativas. Os professores e alunos da **Escola do Imperador** vivenciaram momentos de leitura que nada têm de utópicas, são possibilidades potenciais que transitam na escola.

Tenho a clareza de que tais caminhos são atravessados por contextos políticos e culturais, que dependem de nossa clareza e leitura de mundo. É a leitura desse mundo que nos permite *enxergar as contradições sociais e que nos propicia melhores fundamentos na hora da tomada de decisões, sobretudo na hora de votar nas eleições.*

Ao encaminhar e compartilhar este trabalho reafirmo o meu compromisso e engajamento na luta pela democratização da escola pública e minha militância pela leitura, principalmente a leitura literária. Sei que se trata de uma pequena contribuição para a discussão sobre a formação de leitores, no entanto a tenho como absolutamente necessária. Compreendo, além disso, que nossas possibilidades de intervenção e de subversão são inúmeras e não podem se encolher diante do quadro *dantesco* e por vezes desanimador que vive a educação pública brasileira. É preciso lutar e não desistir da luta, é preciso resistir com mãos, olhos, vozes, contando histórias, emprestando livros, escavando lembranças, resistindo, resgatando a experiência da leitura, mesmo que para isso seja preciso *roubar livros*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- AGUIAR, Vera Teixeira (coord.). *Era uma vez... na escola: formando educadores para formar leitores*. Belo Horizonte: Formato, 2001.
- _____. Notas para uma psicossociologia da leitura. In: *Leitor formado, leitor em formação: a leitura literária em questão*. TURCHI, Maria Zaira, SILVA, Vera Maria Tietzmann (orgs.). Assis, SP: Cultura Acadêmica, 2006 (p.34-9).
- ALVES-MAZZOTTI, Judith e GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 1998.
- ANTUNES, Walda de Andrade. “Leitura e Biblioteca”. *A formação do leitor: pontos de vista*. ONG Leia Brasil. Disponível em <http://www.leiabrasil.com.br>. Acesso em 5/7/2007.
- ARROYO, Miguel G. *Ofício de Mestre: imagens e autoimagens*. 10ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4. ed. Introd. e Trad. do russo Paulo Bezerra; prefácio de Tzvetan Todorov. São Paulo: Martins Fontes [1992], 2003.
- _____. *Problemas da poética de Dostoiévski*. 3ª ed. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária [1997], 2005.
- _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12ª ed. Trad. Marina Yaguelo; prefácio de Roman Jakobson. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BELL, Vania. O livro comestível: a urgência de uma política social para a leitura escolar. In: PAULINO, Graça; COSSON, Rildo (orgs.). *Leitura literária: a mediação escolar*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004.
- BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas*, v. 1: Magia e técnica, arte e política – ensaios sobre literatura e história da cultura. 7ª ed. Trad. de Sergio Paulo Rouanet; prefácio de Jeanne Marie Gagnebin (1985). São Paulo: Brasiliense, 2008.

- _____ . *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. Tradução, apresentação e notas de Marcus Vinicius Mazzari; São Paulo: Duas Cidades [2002], 2005.
- BEZERRA, Paulo. Polifonia. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006.
- BRAIT, Beth. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 2007.
- COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. 7ª ed. São Paulo: Moderna, 2000.
- DAUSTER, Tânia. “Um saber de fronteira: entre a antropologia e a educação”. *26ª reunião anual da ANPED*, outubro de 2003.
- _____ . “Espaços de sociabilidade: ouvindo escritores e editores sobre a formação do leitor e políticas públicas de leitura no final do século XX”. *A formação do leitor: pontos de vista*. ONG Leia Brasil. Disponível em <http://www.leiabrasil.com.br>. Acesso em 5/7/2007.
- FERREIRO, Emília. O ingresso nas culturas da escrita. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org.). *O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes*. São Paulo: Cortez, 2007.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 46ª ed. São Paulo: Cortez [1992], 2005.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 1978.
- GOULART, Cecília Marília Aldigueri. Oralidade, escrita e letramento. In: CARVALHO, Maria Angélica de e MENDONÇA, Rosa Helena (orgs.). *Práticas de leitura e escrita*. Brasília: MEC, 2006 (p.72-5).
- KRAMER, Sônia. Leitura e escrita como experiência – notas sobre seu papel na formação. In: ZACCUR, Edwiges (org.). *A magia da linguagem*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1999.
- _____ . *Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso*. São Paulo: Ática, 2002.

- _____ . “Educação a contrapelo”. *Revista Educação*. Especial: Biblioteca do professor. Osasco, SP: Segmento, ano 2, mar. 2008, p. 16-25.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1996.
- LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6ª ed. São Paulo: Ática, 2005.
- LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo? In: ZILBERMAN, Regina e RÖSING, Tânia M. K (org.). *Escola e Leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.
- LARAIA, R. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1986.
- LISPECTOR, Clarice. *Felicidade clandestina*. Rio de Janeiro: Rocco ([1985], 2000)
- LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MACHADO, Ana Maria. *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.
- _____ . Seleção de livros: escolhas e escolhos. In: MACHADO, Ana Maria. *Ilhas no tempo: algumas leituras*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004 (p.101-110).
- MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*. V.27, nº 94, p. 47-69, jan/abr. 2006a. Disponível no www.scielo.br
- MARINHO, Marildes. Tatu bota tumati: escrita, memória e formação do professor. In: PAULINO, Graça; COSSON, Rildo (orgs.). *Leitura literária: a mediação escolar*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004.
- MAZZOTTI, Tarso Genro e OLIVEIRA, Renato José de. *Ciência(s) da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- MEC. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. v. 2. Brasília:1997.
- MENEGON, Vera Mincoff e SPINK, Mary Jane P. A pesquisa como prática discursiva: superando os horrores metodológicos. In: SPINK, Mary Jane P.

(org.). *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000 (63-93).

- MINAYO, M^a C.S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M^a C.S. (org.), DESLANDES, Ferreira, NETO, Otávio Cruz, GOMES, Romeu. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ:Vozes, 2007.
- PAULINO, Graça *et al.* *Tipos de textos, modos de leitura*. Belo Horizonte: Formato, 2001.
- PERROTI, Edmir. A criança e a produção cultural:apontamentos sobre o lugar da criança na cultura. In: ZILBERMAN, Regina. *A produção cultural para a criança*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.
- QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. *Leitura e literatura*. Transc. entrevista PROLER, 1998 (p.145-9).
- SALGADO, Raquel G., PEREIRA, Rita Marisa Ribes & JOBIM e SOUZA, Solange. “Pela Tela, pela janela: questões teóricas e práticas sobre infância e televisão”. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 25, n. 65, p. 9-24, jan./abr. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.
- SANTIAGO, Silviano. O narrador pós-moderno. In *Nas malhas da letra*. Rio de Janeiro, Rocco, 2006.
- SANTOS, Caroline Cassiana e SOUZA, Renata Junqueira de. “Das pedras no caminho (ou dos sentidos da leitura)”. *Páginas Abertas*. São Paulo, Paulus, n^o 22, ano 29, 2004.
- _____. A leitura da literatura infantil na escola. In: SOUZA, Renata Junqueira de (org.). *Caminhos para a formação do leitor*. São Paulo: DCL, 2004.
- SILVA, Ezequiel Teodoro da. *Conferências sobre leitura: trilogia pedagógica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.
- _____. Ensino-aprendizagem e leitura: desafios ao trabalho docente. In: SOUZA, Renata Junqueira de (org.). *Caminhos para a formação do leitor*. São Paulo: DCL, 2004 (p.26-35).

- SOARES, Magda. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: SILVA, Ezequiel Theodoro e ZILBERMAN, Regina (orgs.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1998.
- _____. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- SOARES, Wander. “A solução está na escola”. *Viva Leitura*. 2005 (p.7-8). Online: disponível www.vivaleitura.com.br/artigos_show.asp?id_noticia=6. Arquivo consultado em setembro de 2008.
- TARALLI, Cibele Haddad. “Espaços de leitura dialógicos”. *Salto para o futuro*. 2004 (p.36-45). *Salto para o futuro*. 2004 (p.31-34). Online: disponível na internet via [http:// www.tvbrasil.org.br/salto](http://www.tvbrasil.org.br/salto). Arquivo consultado em setembro de 2008.
- TARDIF, Maurice, LESSARD, Claude e LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática docente. In: *Teoria e Educação*, 4, 1991(215-231).
- VAL, Maria da Graça Costa. O que é ser alfabetizado e letrado? In: CARVALHO, Maria Angélica de e MENDONÇA, Rosa Helena (orgs.). *Práticas de leitura e escrita*. Brasília: MEC, 2006 (p.18-23).
- VERDINI, Antônia de Sousa. “Espaços de leitura na escola: a sala de aula como espaço de leitura significativa”. *Salto para o futuro*. 2004 (p.31-34). Online: disponível [http:// www.tvbrasil.org.br/salto/series/124941espacodeleitura.pdf](http://www.tvbrasil.org.br/salto/series/124941espacodeleitura.pdf). Arquivo consultado em setembro de 2008.
- VIGOTSKI, Lev S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- ZILBERMAN, Regina. “Leitura literária e outras leituras”. *Revista Gragoatá*. Niterói: Eduff, nº 2, 1 sem. 1997 (p. 143-157).
- _____. *A literatura infantil na escola*. 11ª ed. revista, atualizada e ampliada. São Paulo: Global, 2003.
- _____. A escola e a leitura da literatura. In: ZILBERMAN, Regina e RÖSING, Tânia M. K (orgs.). *Escola e Leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

- ZINANI, Cecil Jeanine Alberti e SANTOS, Salete Rosa Pezzi dos Santos. Parâmetros Curriculares Nacionais e ensino de literatura. In: PAULINO, Graça; COSSON, Rildo (orgs.). *Leitura literária: a mediação escolar*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004.

ANEXOS



ANEXO 1

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MESTRANDA: ANA FLÁVIA TEIXEIRA VÉRAS

ORIENTADORA: PATRÍCIA CORSINO

PESQUISA: MEMÓRIAS LEITORAS, NARRATIVAS REVELADORAS: A
FORMAÇÃO DO LEITOR QUE FORMA LEITORES

Roteiro para a entrevista semiestruturada

*Assunto: as experiências de leitura do professor em sala de aula e suas
memórias leitoras*

Espaço e tempo da entrevista. 1º momento: Apresentação, 2º perguntas para descontrair o entrevistado, 3º perguntas abertas para dar possibilidade de que o entrevistado tenha espaço para a expressão da narrativa.

Aspectos a serem abordados:

- Dados gerais do entrevistado
- Trajetória profissional
- Formação cultural
- Memórias de leitura
- Práticas de leitura: o trabalho com a literatura em sala de aula

I - Apresentação da pesquisa: objetivos da pesquisa e solicitação para gravar a entrevista.

II - Dados pessoais:

Nome do professor, idade, estado civil, naturalidade, nacionalidade, filhos (idade e sexo).

III- Trajetória profissional:

Por que você escolheu o magistério?

Qual é o seu tempo de experiência no magistério público?

Como você pensa o seu trabalho?

Você se considera um professor alfabetizador?

Como você concebe o ensino da leitura? O que a leitura significa para você?

Como você percebe seu trabalho com a leitura dentro da escola?

IV – Trajetória de formação docente:

Onde estudou? Como a leitura acontecia nesses espaços?

Que formação teve para atuar com a formação de leitores?

Como a sua formação profissional favoreceu sua atuação na formação de leitores?

V – Formação cultural

Que práticas culturais você vivencia em seu cotidiano?

Você lê jornais?

Você frequenta cinema, teatro, museus, concertos, eventos culturais em geral? Quais?

Com que frequência?

VI - Memórias de leitura:

Que livros circulavam na sua casa?

Como as histórias estiveram presentes na sua infância? Quem lia para você e em que momento você se recorda que aconteciam as leituras?

Você lembra se tinha livros em sua casa? Você via alguém lendo esses livros? Quem?

Quais foram os livros ou autores que marcaram a sua infância?

Você teve autores ou histórias preferidas?

Como você o papel da sua família na sua formação leitora?

Com quem você aprendeu a ler?

Fale de sua experiência com a leitura na escola?

Como foi sua iniciação à leitura na escola? Você se lembra de algum professor que favoreceu sua relação com a leitura? O que ele fazia?

E na adolescência, como era sua relação com a leitura? Houve algum livro que foi marcante para você?

O que você lia na época em que fazia a faculdade?

Como você se relaciona com a leitura hoje?

VII - Prática de ensino da leitura:

Você conta histórias para os seus alunos?

Que histórias você costuma contar para seus alunos? Como você faz para contar as histórias?

Como você entende a relação entre as histórias e a formação leitora e a alfabetização de seus alunos?

Você acha que a leitura favorece a aquisição da linguagem escrita? Por quê?

Como você seleciona os livros que lerá para seus alunos?

Que critérios você considera na seleção dos livros que lerá em sala de aula? Fale um pouco sobre o porquê de suas escolhas.

O que você julga necessário para a realização de um trabalho de qualidade com a leitura na escola?

Você costuma trabalhar com a leitura literária em sua turma?

Você costuma desenvolver projetos com a leitura no decorrer do ano letivo? Há algum projeto em andamento agora? Conte um pouco sobre ele.

Podemos falar sobre as atividades de seus alunos? Quais os objetivos das atividades que envolvem a leitura?

Como você percebe que a leitura literária interfere na formação de seus alunos?

Como você percebe o lugar da leitura literária em sala de aula?

Qual você acredita ser o trabalho do professor na formação de leitores na escola?

Você costuma ir à biblioteca com seus alunos? Como a biblioteca favorece seu trabalho?

Na sua escola tem professor atuando na sala de leitura?

Que livros você leu esse ano com seus alunos? Você costuma ler com eles?

Que espaços em seu tempo em sala de aula você reserva para a leitura?

E você? No decorrer de sua prática, que espaços você tem para planejar a leitura?



ANEXO 2

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MESTRANDA: ANA FLÁVIA TEIXEIRA VÉRAS

ORIENTADORA: PATRÍCIA CORSINO

PESQUISA: MEMÓRIAS LEITORAS, NARRATIVAS REVELADORAS: A
FORMAÇÃO DO LEITOR QUE FORMA LEITORES

Roteiro para a RODA DE CONVERSA com as crianças

Questões para conversar com as crianças:

- Atividades com a leitura em sala de aula
- Como o professor lê e quando lê
- Que livros o professor leva para a sala de aula
- Como acessam a sala de leitura
- O que as crianças pensam sobre a leitura
- Como a família participa da formação leitora das crianças

Objetivos:

- Observar a relação das crianças com a leitura
- Saber como as crianças se relacionam com o livro de literatura
- Perceber que perfis de leitores estão sendo formado a parti da inter-relações com o professor e suas práticas de formação de leitores.

1º momento: conversa com as crianças para descontrair.

- O que estão lendo?

2º momento: apresentação de vários livros de literatura, entre os quais estão os que o professor trabalhou no decorrer do ano letivo.

3º momento: Leitura do livro *Fábulas* de Esopo.

- Trouxe uns livros para mostrar para vocês e para escolher uma história para contar. O professor disse que vocês já conhecem um monte dessas histórias que estão aqui. É verdade?

Questões para tocar:

O professor contou algumas dessas histórias para vocês?

Ele conta histórias para vocês? Quando? Como o professor conta as histórias?

O que ele e vocês estão lendo agora?

E depois de ler, o que vocês fazem?

Vocês sabem o que é uma fábula?

Vocês gostam quando ele conta histórias? Ele sabe contar histórias?

Vocês conhecem esses livros? Vocês já leram alguma dessas histórias?

O professor contou essas histórias para vocês? E como ele fez?

Vocês levam o livro para a casa de vocês? E em casa quem lê com vocês?

Livros da roda de leitura:

O corcunda de Notre Dame – Victor Hugo

O Menino Maluquinho – Ziraldo

A revolução dos bichos - George Orwell

Tem gato na tuba e outros poemas -

Vários autores

Toda criança do mundo mora no meu coração – Ruth Rocha

Ali Babá e os 40 ladrões – Edson Rocha Braga

As mil e uma noites – Ferreira Gullar

O que os olhos não vêem – Ruth Rocha

Conversa com o poeta – Vários autores

Fábulas, de Monteiro Lobato

Manual de boas maneiras das fadas – Sylvia Orthof

Chapeuzinho amarelo – Chico Buarque
(Tradução adaptada)

Obra completa – Cecília Meireles

A arca de Noé – Vinicius de Moraes

Peter Pan, de Monteiro Lobato

Monteiro Lobato – *Coleção completa* –

Monteiro Lobato

Os saltimbancos – Chico Buarque