

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

***EM ALGUM LUGAR DO PASSADO...* INVESTIGANDO AS RELAÇÕES  
QUE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS ESTABELECEM COM A  
LEITURA A PARTIR DE SUAS MEMÓRIAS**

**DANIELA ISABEL TAIPEIRO**

**SÃO CARLOS  
2007**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

***EM ALGUM LUGAR DO PASSADO...* INVESTIGANDO AS RELAÇÕES  
QUE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS ESTABELECEM COM A  
LEITURA A PARTIR DE SUAS MEMÓRIAS**

**DANIELA ISABEL TAIPEIRO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação, área de concentração: Metodologia de Ensino.

**Orientador: Prof. Dr. Ademar da Silva**

**SÃO CARLOS  
2007**

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da  
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

T134al

Taipeiro, Daniela Isabel.

Em algum lugar do passado... investigando as relações que professoras alfabetizadoras estabelecem com a leitura a partir de suas memórias / Daniela Isabel Taipeiro. -- São Carlos : UFSCar, 2008.

103 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2007.

1. Professores - formação. 2. Práticas de leitura. 3. História de vida. 4. Paradigma indiciário. I. Título.

CDD: 370.71 (20ª)

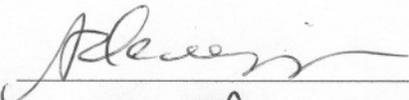
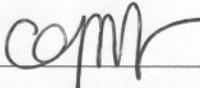
**BANCA EXAMINADORA**

Prof. Dr. Ademar da Silva

Profª Drª Ana Lúcia Guedes Pinto

Profª Drª Maria Silvia Cintra Martins

Profª Drª Emília Freitas de Lima

  
\_\_\_\_\_  
  
\_\_\_\_\_  
  
\_\_\_\_\_  
  
\_\_\_\_\_

Para meus pais, Alfeu (em memória) e Antonia, com todo o meu amor.

## **Agradecimentos**

Ao Prof. Dr. Ademar da Silva pela orientação segura e tranqüila e, principalmente, pela paciência e respeito as minhas limitações, mais do que um orientador foi companheiro de jornada e amigo nos momentos de desânimo e angústia.

À Profª Drª Ana Lúcia Guedes Pinto, por aceitar o convite e deslocar-se a São Carlos para participar da defesa e contribuir para o aperfeiçoamento deste trabalho.

Às Profªs Drªs Maria Sílvia Cíntia Martins e Emília Freitas de Lima pela leitura atenciosa e pelas sugestões feitas no Exame de Qualificação.

Aos professores que fizeram parte da minha vida acadêmica, em especial aos professores do Departamento de Metodologia de Ensino, do Programa de Pós- Graduação em Educação, da Universidade Federal de São Carlos.

Às professoras participantes desta pesquisa que, gentilmente, compartilharam comigo suas histórias de leitura.

Aos meus filhos, Gabriela e Guilherme, razão da minha vida, pelo amor incondicional, mesmo nos momentos em que estive ausente.

À minha família, em especial à minha mãe, Antonia, e à minha irmã, Bernadete, que foram mães de meus filhos em minhas ausências.

Aos companheiros de trabalho da Diretoria de Ensino – Região de São Carlos, em especial aos amigos da Oficina Pedagógica.

À todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho.

A Deus, palavra primeira, o Verbo presente desde sempre.

Muito obrigada!

## RESUMO

No presente trabalho, analiso as narrativas de memórias de leitura de seis professoras alfabetizadoras, atuantes no Ciclo I (1ª a 4ª séries) da rede estadual de ensino, no município de São Carlos. Para me subsidiar teoricamente, busquei aporte em estudos circunscritos à história de vida e formação docente, memória e narrativa, história da leitura e letramento. Tomando por base o paradigma indiciário, busco em suas narrativas pistas, indícios e sinais que permitam compreender como elas se relacionam com a leitura, como professoras e como leitoras, do passado ao presente. Os dados analisados demonstram que as professoras são leitoras de um repertório de leituras restrito ao *letramento ambiental* e/ou *marginal*. (Kleiman, 1998). Levando-se em consideração que elas são as responsáveis pela formação de alunos leitores, conclui-se que essas leituras marginais e/ou ambientais não condizem com a forma de leitura que lhes é exigida desenvolver nos alunos, mais prestigiada e valorizada socialmente. Seus relatos revelam, ainda, que o exercício de rememorar experiências passadas de leitura possibilita uma reflexão sobre sua prática pedagógica. Essa rememoração das histórias de vida escolar mostrou que o conhecimento não é apreendido de forma isolada, sendo possível descobrir, nesses retornos à memória, algumas pistas que evidenciam, por exemplo, a importância da família e da escola no letramento e as concepções pessoais de leitura dessas professoras. Acredito que, compreendendo como as professoras alfabetizadoras se constituem como leitoras, seja possível pensar em suas histórias de leitura como ponto de partida ou via de acesso à ampliação de seu repertório de leituras, visando uma distribuição mais equitativa do saber letrado.

**Palavras-chave:** memórias de leitura, história de vida e formação docente, paradigma indiciário.

## ABSTRACT

In this paper I analyze the reading memories narratives of six literacy teachers, teaching in Cycle I (1<sup>st</sup> to 4<sup>th</sup> years) of the state education network, in the city council of São Carlos, São Paulo state. As theoretical support, I sought input on studies which dealt with history of life, teacher education, memory and narrative, and the history of reading and literacy. Also with the vestigial paradigm support, I look for trails, signs and signals in their narratives that indicate what their relationship with reading are, not only as teachers, but also as readers, from the past to the present. Data analyzed shows that the teachers are readers of a reading repertoire that is restricted to *environmental* and/or *marginal literacy*. (Kleiman, 1998). Taking into consideration that they are responsible for the students reading education, it is concluded that these readings marginal and / or environmental not match with the form of reading to them is required to stimulate in students, most prestigious and valued socially. Their reports also show that the reading past experiences recalling exercise allows a reflection on their pedagogical practice. This school life stories recalling has shown that knowledge is not caught in isolation, and it is possible to find out, through these memory returns, some clues that show, for example, the importance of family and school in the literacy process, and these teachers personal reading conceptions. I believe that on understanding how literacy teachers constitute themselves as readers, it may be possible to think of their reading stories as a starting point or a way in to the expansion of their reading repertoire, aiming to a more equitable distribution of the literate knowledge.

**Keywords:** reading memories, story of life and teacher education, vestigial paradigm.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	p. 02
1 PERCURSO METODOLÓGICO.....	p. 09
1.1 As opções metodológicas .....	p. 09
1.2 O contexto de definição dos sujeitos .....	p. 13
1.3 O <i>locus</i> da pesquisa .....	p. 15
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	p. 17
2.1 O potencial formativo das histórias de vida.....	p. 17
2.2 Memória e narrativa.....	p. 24
2.2.1 Memória .....	p. 24
2.2.2 Narrativa .....	p. 30
2.3 Algumas considerações sobre leitura e letramento .....	p. 34
3 MEMÓRIAS DE LEITURA.....	p. 45
3.1 Apresentação e análise dos dados .....	p. 48
a) Primeiros contatos com a leitura .....	p. 48
b) Leituras na infância e na adolescência .....	p. 53
c) As professoras leitoras adultas.....	p. 64
d) Formas de acesso aos livros .....	p. 71
e) Títulos que marcaram suas histórias .....	p. 73
f) Percepções sobre o ato de ler .....	p. 75

3.2 Levantamento e discussão dos indícios suscitados pelos dados.....	p. 80
a) Família como agência de letramento.....	p. 80
b) Escola como agência de letramento.....	p. 81
c) Acervo de leituras das professoras alfabetizadoras pesquisadas.....	p. 83
d) Gostar de ler.....	p. 84
e) História de vida e história de leitura.....	p. 86
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	p. 87
REFERÊNCIAS .....	p. 91
APÊNDICES.....	p. 96
Apêndice I – Memórias do tempo em que aprenderam a ler e escrever.....	p. 96
Apêndice II – Roteiro de entrevista.....	p. 103

### **Memória**

Amar o perdido  
deixa confundido  
este coração.

Nada pode o olvido  
contra o sem sentido  
apelo do Não.

As coisas tangíveis  
tornam-se insensíveis  
à palma da mão.

Mas as coisas findas,  
muito mais que lindas,  
essas ficarão.

Carlos Drummond de Andrade, in **Alguma Poesia**.

## INTRODUÇÃO

Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho.

Ecléa Bosi, in **Memória e sociedade**.

Na tentativa de reconstruir experiências passadas, por meio da memória, lembro-me que, desde muito pequena, a leitura sempre me fascinou e fez parte de minha vida. Bem antes de me alfabetizar, fazia de conta que lia as revistas de minhas irmãs e, principalmente, os romances de banca *Júlia, Sabrina e Bianca*<sup>28</sup>, publicados pela Editora Nova Cultural, com suas melodramáticas histórias de amor. Não me lembro exatamente de quando encontrei a chave da leitura, mas uma vez descoberta disparei a ler.

Desde então sonhava ser professora, para poder dividir com meus alunos essa chave que abria portas para novos mundos – uma chave mestra? Fui uma boa aluna e, porque gostava muito de ler e gostava de ler muito, sofri uma certa discriminação por parte dos colegas adolescentes – isso por volta da 7ª e 8ª séries, principalmente, - pois ao invés de, na hora do recreio, paquerar e bagunçar, eu preferia ir para a biblioteca da escola. Chegou um dia que havia lido todos os títulos da biblioteca e a bibliotecária (uma professora readaptada para ser mais exata), passou a emprestar-me os livros que tinha em sua casa.

Veio então a grande oportunidade de tornar-me professora: terminei o ginásio (atual Ciclo II) e fui fazer Magistério. Por volta do 3º ano, comecei a trabalhar em escolas de Educação Infantil e, com toda a minha inexperiência, fazia dos livros meus grandes aliados. Gastava parte do meu salário na compra deles.

No último ano do Magistério<sup>29</sup>, uma colega de turma e eu resolvemos prestar o vestibular da UNESP em Araraquara. Como não poderia deixar de ser, pois já trazia isso impregnado em mim, escolhi Letras, por achar que seria o curso que mais me faria ter contato com os livros.

Desde o 1º ano da graduação, acumulei as funções de professora e estudante e, é claro, de leitora. Os assuntos relacionados à alfabetização inicial sempre me interessaram, mas na sala de aula não parecia haver espaço para que eles fossem discutidos de forma aberta e aprofundada. Certa vez, ao perguntar à professora da disciplina *Língua Portuguesa I* sobre

---

<sup>28</sup> A Editora Nova Cultural começou a publicar os Romances em 1978, com a série Bárbara Cartland. Em seguida Sabrina. Como obteve um estrondoso sucesso, numa época em que as fotonovelas ainda lideravam o segmento de leitura de entretenimento, foram lançadas a seguir a série Julia e depois Bianca. Atualmente os Romances Nova Cultural contam com 7 séries regulares. Informação disponível em: <<http://www.novacultural.com.br/romances.asp>>. Acesso em: 27/11/2007.

<sup>29</sup> O hoje extinto curso de Magistério tinha a duração de quatro anos.

qual seria o método mais adequado para alfabetizar os alunos, ela me indicou uma outra professora, do Departamento de Lingüística, que trabalhava com tais questões. Fui procurá-la e, devido ao grande número de alunos que ela orientava, o que me propôs foi um estágio, um estudo orientado. Reuníamo-nos na sua casa, já que ambas éramos da mesma cidade, São Carlos.

Foi o pontapé inicial na minha formação acadêmica de alfabetizadora – daí não parei mais: minha monografia da disciplina *Literatura Brasileira III* foi sobre literatura infantil (a única da turma, vale ressaltar), minha pesquisa de iniciação científica foi sobre crianças com dificuldades no processo de alfabetização. Como aluna de graduação, sentia-me meio deslocada, destoando da maioria e, seriamente em crise, pensei que tinha escolhido o curso errado e que deveria ter feito Pedagogia. A educação e, mais especificamente, a educação de crianças pequenas era a minha vocação! E por que ela não poderia ser conciliada com a formação em Letras? Veio então outra crise ao se aproximar o término do curso: queria muito fazer pós-graduação, mas qual área seguir? Lingüística voltada ao ensino ou Educação voltada ao ensino de língua?

Mas, minha vida tomou outro rumo... fiquei grávida, casei-me (nessa ordem) e engavetei a pós-graduação. Durante aproximadamente cinco anos trabalhei – como professora de Educação Infantil e de 1ª a 4ª séries numa escola particular de São Carlos e como professora de 1ª série na rede municipal de ensino também neste município. Em 2000 prestei o concurso para professora de Língua Portuguesa da rede estadual de ensino, fui aprovada e comecei a trabalhar em Itirapina, município próximo a São Carlos.

Nesse mesmo ano consegui remoção para a cidade de São Carlos, para a escola na qual havia cursado o Magistério e tive como colegas de trabalho minhas ex-professoras. Fui muito bem recebida, pois era, de certa forma, a pupila que retornava.

A leitura e os livros continuavam impregnados em minha prática, em minha pessoa, em minha vida. Em 2001 desenvolvi um projeto sobre Fernando Pessoa<sup>30</sup> com meus alunos do 3º ano do Ensino Médio. Foi uma experiência gratificante e acredito que, em parte por causa dessa experiência bem sucedida, fui convidada a trabalhar na Diretoria de Ensino de São Carlos como Assistente Técnico-Pedagógico (ATP).

De professora passei a formadora de professores, dos ciclos I (1ª a 4ª séries), II (5ª a 8ª) e Ensino Médio, na área de Língua Portuguesa. Mas, e a pós-graduação? Desengavetei-a, precisamente quando em 2003 comecei a trabalhar como formadora no

---

<sup>30</sup> Autor da literatura portuguesa, famoso por seus heterônimos, presente em vários livros didáticos e programas de ensino de língua portuguesa.

“Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – *Letra e Vida*”.<sup>31</sup> Logo no início do curso os professores cursistas produziam um texto sobre as memórias do tempo em que aprenderam a ler e escrever. Vejam-se alguns excertos:

Lembro-me muito pequena não sei a idade que tinha, era a minha avó, mãe da minha mãe, que olhava eu e a minha irmã e que nos contava muitas histórias. (Prof<sup>a</sup>. A.).

Através do PA, TA, NA, DA etc., fui juntando os pedacinhos e descobrindo as palavras, frases, textos e livros. Assim, decifrei o mundo maravilhoso da leitura e escrita. Foi fantástico porque tudo que via e caía em minhas mãos: - queria ler. A curiosidade pelas letras ficou muito aguçada naquela época. E permanece, até hoje, como uma necessidade para viver. (Prof<sup>a</sup>. M. L.).

Na memória ficaram algumas passagens que tenho saudades. A leitura que eu fazia junto com a minha mãe antes de sair de casa da cartilha. Algumas vezes minha irmã me ajudava a fazer tarefas ou até fazia para mim, a professora escrevia ‘mão-de-gato’. (Prof<sup>a</sup>. V.).

[...] pouca coisa lembra a minha infância, só sei que já ouvia meu pai ler os livros para nós, logo percebi alguns livros na pequena mesa que ele usava como de cabeceira. (Prof<sup>a</sup>. E.).

A professora era D. Nice; a cartilha era Sodré. (Sabe, muitas vezes fico pensando: será que o problema de hoje em dia quanto à aprendizagem da leitura seja pelo fato da criança assistir tanta televisão e não se preocupar em ler? Ela só vê e ouve.) (Prof<sup>a</sup>. M.)

A leitura desses textos sempre me emocionou e, de certa forma, incomodou. A emoção viria talvez do caráter revelador dessas narrativas: lembranças saudosas de atos de leitura e contação de histórias; leituras compartilhadas com pais e avós; tristeza pela ausência de memórias de leitura; a presença de livros na cabeceira e livros como necessidade de vida. Esse retorno à memória por meio da narrativa, além de “liberar uma história de explicações à medida que ela é produzida” (BENJAMIN, 1983, p. 61), deixa rastros nas entrelinhas dessa história, que nos propiciam ver os seus percursos como leitores. O incômodo viria talvez do que dizem Mignot e Cunha (2003):

A quantidade e a diversidade de documentos evidenciam que os profissionais da educação não se limitam a ensinar a ler e a escrever. São produtores de textos que projetam sonhos, expressam dificuldades, eternizam práticas, inscrevem o banal, o singular, o repetitivo, o espetacular da sala de aula. (MIGNOT e CUNHA, 2003, p.9).

Parecia-me inconcebível que textos tão preciosos ficassem limitados ao cumprimento de uma tarefa...

Continuei trabalhando, estudando e, principalmente, tentando encontrar respostas às questões que me intrigavam: por que os alunos dizem não gostar de ler? Por que,

---

<sup>31</sup> Nomenclatura adotada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo para o PROFA.

quando proponho leitura de textos nas orientações técnicas para professores, eles reclamam que não querem ler? Pode um professor de Língua Portuguesa não gostar de ler? Eram muitas as questões... e me causavam um grande estranhamento.

Pensei então se, talvez, não estariam naquelas memórias algumas das respostas para as questões que me incomodavam. Tendo em mente o caráter liberador e explicativo das narrativas (BENJAMIN, 1983), elaborei um projeto de pesquisa que se propunha investigar as memórias de leitura de professoras alfabetizadoras. Em 2004, com toda a convicção que esses anos de experiência me forneceram, decidi-me pela área de Educação e concorri com esse projeto ao processo seletivo para o mestrado da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e fui aprovada.

A intenção do projeto de pesquisa, na época, era resgatar as memórias de leitura das professoras alfabetizadoras e, a partir da análise dessas memórias, investigar as relações das professoras com a leitura, como pessoas e como profissionais.

Este relato evidencia a importância da leitura na minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica e, o quanto aspectos subjetivos (como a memória, por exemplo) influenciam nossas escolhas e tomadas de decisão. Percebo em minha trajetória uma passagem natural do interesse pessoal para o interesse científico pelo tema da leitura.

Observo também que, nos meios acadêmico e político-educacional, as discussões sobre a leitura tomaram uma dimensão cada vez maior, vindo a tornar-se uma das pautas mais discutidas no cenário educacional brasileiro. Indicadores externos de desempenho em leitura, tais como PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), INAF (Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional) - só para citar alguns - vêm corroborar por meio de dados estatísticos o baixo desempenho obtido pelos alunos nesses testes. Tais testes são discutíveis, uma vez que são padronizados e descartam as individualidades e particularidades dos alunos, avaliando-os de forma homogênea. Além disso (ou por causa disso), a imagem pública das professoras, em especial a das alfabetizadoras, veiculada pela mídia televisiva e pela imprensa escrita<sup>32</sup> tem sido bastante negativa. Evidencia-se um quadro que parece favorecer a construção de uma idéia do senso comum de que se os alunos não lêem a “culpa” é do professor.

---

<sup>32</sup> Refiro-me em especial às reportagens veiculadas pelo Fantástico (*Provão do Fantástico*, exibido em 13/06/2004) e pela Revista Educação, edição 77, de 28/02/2005, que traz na capa a manchete: *Por que professor não gosta de ler?*

Em sua pesquisa, Guedes-Pinto (2001), com base nos atuais estudos sobre o letramento<sup>33</sup>, aponta que a leitura e a escrita são práticas socioculturais que se realizam por meio das relações sociais entre os sujeitos. Ora, todo e qualquer professor tem sua identidade construída dentro de um determinado contexto. Estudar o letramento do professor é, então, estudar o contexto em que esse letramento se deu, dentro de uma perspectiva sócio-histórica.

Ainda nesse sentido, Silva (2001) diz que o fato de os professores serem considerados ou não leitores nos leva a pensar a discussão acerca das práticas de leitura como fenômeno social que ultrapassa os limites da escolarização, sendo orientada, também, pela experiência prévia e exterior à escola.

Compartilho da mesma idéia de Moraes (1999) que afirma:

Acredito que a formação de leitores passa necessariamente pelo gostar de ler, pois percebo como impraticável o testemunho de uma paixão que não é vivida. Ensinar a paixão pelo ato de ler implica experienciá-la, a despeito de todos os desafios que se impõem ao seu enfrentamento. (MORAES, 1999, p. 128-129).

Em se tratando do ensino da leitura, diria ainda que *ninguém dá o que não tem*. Formar professores que ensinem a língua implica, portanto, propiciar condições para o desenvolvimento da sua própria proficiência lingüística e, ao mesmo tempo, proporcionar-lhes os meios necessários à apropriação de saberes que os conduzam a uma inovação didática e ao próprio desenvolvimento profissional. (PEREIRA, 2004).

Porém, de forma alguma, o trabalho proposto pretendeu reforçar o ensino da leitura do ponto de vista da reprodução. Pelo contrário, através das narrativas coletadas, pretendeu-se encontrar brechas e rupturas que sinalizassem onde e como as professoras que não experienciaram situações de leitura diversificadas foram buscá-las. Muitas possibilidades se abrem se partirmos do pressuposto de que a memória influencia a prática pedagógica das professoras.

A pesquisa que aqui se apresenta pretendeu buscar resposta à seguinte questão: o que as memórias de leitura de professoras alfabetizadoras, do tempo em que aprenderam a ler e a escrever, revelam sobre sua formação de leitoras?

Na busca de respostas a essa questão foram traçados os seguintes objetivos:

1. Reconstruir as situações de leitura, escolarizadas ou não, vividas por professoras alfabetizadoras, via memória;
2. Descrever e analisar as memórias de leitura dessas professoras;

---

<sup>33</sup> No capítulo 2, item 2.3, desta dissertação discutirei o conceito de letramento.

3. Analisar **o que** essas professoras lêem, **como** lêem, **por que** lêem e **quando** lêem, com a intenção de traçar um perfil dessas professoras leitoras.

O texto desta dissertação encontra-se dividido em seções, a saber:

No capítulo 1 são detalhados os referenciais que fundamentaram a escolha metodológica, em especial os que dizem respeito à história oral e ao paradigma indiciário, bem como a técnica empregada, de coleta de relatos orais.

No capítulo 2 apresento o referencial teórico adotado sobre os temas: história de vida, memória, narrativa e a relação destes com a formação docente, numa perspectiva sócio-histórica. Discuto, também, algumas concepções de leitura e letramento e sinalizo a adotada nesta pesquisa.

No capítulo 3 são apresentados e discutidos os dados coletados, à luz do referencial teórico adotado, sob o título “memórias de leitura”.

Finalmente, no capítulo 4, à guisa de conclusão, são tecidas considerações sobre o tema da pesquisa, respondidas algumas questões e levantadas outras.

Gostaria de deixar registrado que o título desta dissertação é uma referência direta ao filme *Em algum lugar do passado*<sup>34</sup>. Na época de minha adolescência, assisti pela primeira vez ao filme “Em algum lugar do passado”, grande sucesso de bilheteria nos anos 80. Estrelado por Christopher Reeve, o filme conta a história de um jovem teatrólogo que, após a estréia de uma de suas peças, recebe das mãos de uma velha senhora um antigo relógio de bolso e ouve dela uma frase enigmática: "volte para mim". O personagem interpretado por Reeve, Richard, hospeda-se num hotel e, numa sala dedicada aos eventos históricos, descobre o retrato de uma linda mulher, famosa atriz do início do século, cujo rosto não apenas o impressiona pela beleza, como também lhe parece familiar... A imagem dessa mulher transforma-se numa fixação romântica. Através de pesquisas e depoimentos, Richard fica sabendo quem foi a atriz e, através de auto-hipnose, regride até o ano de 1912 - sem, contudo, perder a consciência. Reencontra-a e ambos revivem a aventura amorosa que, por algum motivo, fora subitamente interrompida. Esse filme impressionou-me de tal forma, devido talvez ao idealismo romântico de adolescente, que jamais consegui esquecer-lo.

---

<sup>34</sup> FICHA TÉCNICA DO FILME:

Título Original: Somewhere in Time

Tempo de Duração: 103 minutos

Ano de Lançamento (EUA): 1980

Direção: Jeannot Szwarc

Roteiro: Richard Matheson, baseado em livro de Richard Matheson

Música: John Barry

Fotografia: Isidore Mankofsky

Qual não foi minha alegria quando descobri que o filme era adaptação de um livro<sup>35</sup>! Li-o com voracidade, por diversas vezes, buscando semelhanças e diferenças entre ele e o filme, embora soubesse que eram portadores textuais diferentes.

Assim como o filme conduziu-me à leitura do livro, acredito que, em se tratando de leitura, *os fins justificam os meios*, ou seja, muitos podem ser os caminhos percorridos para se chegar a um mesmo destino - nesta pesquisa - à leitura. Investigar as relações das professoras alfabetizadoras com a leitura significa, neste contexto, buscar compreender os caminhos por elas trilhados, seus encontros e desencontros com a leitura, *em algum lugar do passado...*

---

<sup>35</sup> Matheson, Richard. **Bid Time Return**, 1975. (Publicado no Brasil com o título **Em algum lugar do passado**, pela editora Nova Cultural, em 1987).

## 1 PERCURSO METODOLÓGICO

Uma das mais profundas lições da história oral é a singularidade, tanto quanto a representatividade, de cada história de vida. Há algumas delas que são tão excepcionais que têm que ser gravadas, qualquer que seja o plano.

Paul Thompson, in **A voz do passado**.

Este capítulo está organizado em três subseções: no item 1.1 detalho os referenciais que fundamentaram a escolha metodológica, em especial os que dizem respeito à história oral e ao paradigma indiciário, bem como a técnica empregada, de coleta de relatos orais. No item 1.2 são apresentadas as professoras participantes da pesquisa e, no item 1.3, é descrito o *locus* da coleta dos relatos.

### 1.1 As opções metodológicas

O caráter subjetivo, revelador e, porque não dizer, **intimista** dos textos produzidos pelas professoras fez-me questionar: e se, além de escrever, elas me contassem sobre suas memórias de leitura? Parti do pressuposto que a produção de um texto na modalidade escrita é, por sua própria natureza, mais limitadora, no sentido de que ao escrever temos que nos preocupar não somente com **o que dizer**, mas **como dizer**. Portanto, os textos escritos pelas professoras no curso já citado originaram outros textos, de caráter oral e memorialístico, que serão o objeto de análise desta dissertação.

Assim, ao optar pela **História Oral** como metodologia, e pela coleta de relatos orais (*entrevista com temas desencadeadores*) como técnica, vou ao bojo do que diz Demartini (1988), de que há uma dimensão que não pode ser ignorada e, pelo contrário, deve também ser pesquisada: a análise das questões segundo uma perspectiva histórica, isto é, procurando conhecer os fatos **através do tempo**.<sup>36</sup>

Segundo ela, a perspectiva histórico-sociológica na análise de problemas e fatos sociais, incluindo-se aqui os educacionais, traz uma riqueza de informações aos estudiosos, não só sobre o passado em si, mas porque permitem que se situem os problemas atuais em perspectivas mais adequadas.

---

<sup>36</sup> Grifo meu.

A História Oral deve ser entendida como uma metodologia capaz de produzir interpretações sobre processos históricos referidos a um passado recente, o qual, muitas vezes, só é dado a conhecer por intermédio de pessoas que participaram ou testemunharam algum tipo de acontecimento.

De acordo com Meihy (2002), a presença do passado no presente imediato das pessoas é a razão de ser da história oral. Dessa forma, ela garante sentido social à vida de depoentes e leitores, que passam a entender a seqüência histórica e se sentem parte do contexto em que vivem, a partir desse reconto, que é sempre e inevitavelmente, *a posteriori*.

Como metodologia, a História Oral se ergue segundo alternativas que privilegiam os depoimentos como atenção central dos estudos. Trata-se de focalizar as entrevistas como ponto central das análises. (MEIHY, 2002, p. 44).

Tecnicamente, entrevistar é estabelecer uma relação comunicativa. Ao se proceder à seleção dos entrevistados, o critério mais importante a ser considerado, segundo Fraser e Gondim (2004), não é o numérico, já que a finalidade não é apenas quantificar opiniões e sim explorar e compreender os diferentes pontos de vista que se encontram demarcados em um contexto. (FRASER e GONDIM, 2004, p.147). Segundo as autoras, uma das vantagens dessa técnica de pesquisa na perspectiva qualitativa é a de

[...] favorecer a relação intersubjetiva do entrevistador com o entrevistado, e, por meio de trocas verbais e não-verbais que se estabelecem neste contexto de interação, permitir uma melhor compreensão dos significados, dos valores e das opiniões dos atores sociais a respeito de situações e vivências pessoais. (FRASER e GONDIM, 2004, p.140).

Meihy (2002) defende o mesmo critério quanto ao número de entrevistados ao afirmar que “o argumento decisivo para marcar o limite do número de entrevistas remete a sua utilidade e a seu aproveitamento. Quando os argumentos começam a ficar repetitivos, deve-se parar as entrevistas”. (MEIHY, 2002, p. 123).

A outra vantagem da utilização de entrevistas na pesquisa qualitativa, apontada por Fraser e Gondim (2004), é a flexibilização na condução e na avaliação da pesquisa, visto que o entrevistado tem um papel ativo na construção da interpretação do pesquisador. Este é um dos aspectos que caracteriza o produto da entrevista qualitativa como um texto negociado<sup>37</sup>. (FRASER e GONDIM, 2004, p.140).

Segundo Santos (2005), quando uma pessoa passa a relatar suas lembranças transmite emoções e vivências que podem e devem ser partilhadas, transformando-as em

---

<sup>37</sup> No contexto desta pesquisa, chamarei o produto das entrevistas realizadas de **narrativas**. No capítulo 2, item 2.2.2, explicitarei alguns dos referenciais teóricos sobre narrativas.

experiência, para fugirem do esquecimento. No momento em que uma entrevista é realizada, o entrevistado encontra um interlocutor com quem pode trocar impressões sobre a vida que transcorre ao seu redor.

A minha opção por *ouvir a voz das professoras* pauta-se no que diz Thompson (1992): “trata-se de fazer com que as pessoas confiem nas próprias lembranças e interpretações do passado, em sua capacidade de colaborar para escrever a história e confiar, principalmente, em suas próprias palavras: em síntese, em si mesmos”. (THOMPSON, 1992, p. 40).

E, indo além,

Enquanto os historiadores estudam os atores da história à distância, a caracterização que fazem de suas vidas, opiniões e ações sempre estará sujeita a ser descrições defeituosas, projeções da experiência e da imaginação do próprio historiador. A evidência oral, transformando os ‘objetos’ de estudo em ‘sujeitos’, contribui para uma história que não só é mais rica, mais viva e mais comovente, mas também mais verdadeira. (THOMPSON, 1992, p. 137).

Ao responder a uma indagação do pesquisador, o entrevistado é instado à rememoração. Nesse momento, ele se mostra disposto a lembrar de acontecimentos e de pessoas situadas em outros tempos e lugares. Porém, é o tempo presente, ainda que nem sempre expresso em palavras, que serve de ponto de partida para a rememoração. Voltar no tempo é um exercício que necessita de um constante ir e voltar, pois cada lembrança ancora-se a um momento do presente.

Para Meihy (2002) toda narrativa é sempre e inevitavelmente construção, elaboração, seleção de fatos e impressões. Portanto, como discurso em eterna elaboração, a narrativa para a história oral é uma versão dos fatos e não os fatos em si. Convém lembrar que por mais parecidas que sejam as narrativas dos mesmos fatos, todas as vezes que são repetidas carregam diferenças significativas. (MEIHY, 2002, p. 50)

Construção, seleção de fatos e impressões sinalizam para a adoção do **paradigma indiciário** como modelo de investigação. Tal modelo encontra suas raízes por volta do final do século XIX, conforme a reconstituição feita por Ginzburg (1990). O autor procura demonstrar como diferentes áreas das ciências, da medicina à pintura, da psiquiatria à lingüística, permitem análises qualitativas baseadas na observação de detalhes, de dados singulares, do miúdo... Em suas palavras: “[...] existem diferenças nas semelhanças”. (GINZBURG, 1990, p.164).

A idéia de investigar o particular, o diferente, recai, então, sobre a análise de situações, casos, documentos individuais. Para o paradigma indiciário não importa a

quantidade de dados obtidos, mas a sua **relevância** para o problema investigado, confirmando uma das características fundamentais das investigações qualitativas.

Mas, ao contrário do que se poderia imaginar, a idéia de totalidade não deve ser abandonada. Segundo Ginzburg:

[...] a existência de uma profunda conexão que explica os fenômenos superficiais é reforçada no próprio momento em que se afirma que um conhecimento direto de tal conexão não é possível. Se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la. (GINZBURG, 1990, p 177).

No entanto, como argumenta o próprio autor, essa tentativa de se estabelecer um rigor semelhante ao das ciências exatas não só é duvidosa, quanto inatingível e também indesejável para as formas de saber mais próximas da experiência cotidiana, ou seja, daquelas experiências em que “a unicidade e o caráter insubstituível dos dados são, aos olhos das pessoas envolvidas, decisivos”. (GINZBURG, 1990, p. 179).

Pela própria singularidade das narrativas realizadas pelas professoras alfabetizadoras, torna-se evidente que o que busco são as singularidades e não as generalidades presentes em suas narrativas. Porém, fica implícita a idéia de que essas singularidades apontam para uma generalidade (ou pontos em comum) em sua formação de leituras.

Além disso, como já devidamente destacado nas seções anteriores, o recurso da subjetividade se fará presente também nos procedimentos de análise, já que o paradigma indiciário trata de

[...] formas de saber tendencialmente mudas – no sentido de que, como já dissemos, suas regras não se prestam a ser formalizadas nem ditas. Ninguém aprende o ofício de conhecedor ou de diagnosticador limitando-se a pôr em prática regras preexistentes. Nesse tipo de conhecimento entram em jogo (diz-se normalmente) elementos imponderáveis: faro, golpe de vista, intuição. (GINZBURG, 1990, p. 179).

Interessa, nas narrativas coletadas, o miúdo, o texto-indício, a frase-indício, a palavra-indício, que poderão ser reveladores das relações que as professoras estabelecem com a leitura. Não posso deixar de registrar que também a memória, aqui, será tratada como pista, indício ou sinal de extrema relevância para a compreensão das práticas de leituras das professoras.

Por todos os argumentos até aqui apresentados, posso então situar a investigação realizada no âmbito de uma **abordagem qualitativa** de pesquisa, a qual visa à compreensão interpretativa do fenômeno estudado. Segundo Bogdan e Biklen (1994), na pesquisa qualitativa temos o ambiente natural como fonte direta de dados, existindo nessa

abordagem uma maior preocupação com o processo do que com o produto, pois o contexto social é multideterminado e pesquisador e pesquisado influenciam-se mutuamente. Destaco ainda o significado que as pessoas dão às coisas e a sua vida, resultando daí a necessidade de compreender a perspectiva dos participantes da investigação.

No prefácio do livro **A voz do passado**<sup>38</sup>, Sônia Maria Freitas escreve que um dos aspectos mais polêmicos das fontes orais diz respeito a sua credibilidade. A subjetividade é um dado real em todas as fontes históricas, sejam elas orais, escritas, ou visuais. O que interessa em história oral é saber por que o entrevistado foi seletivo, ou omissivo, pois essa seletividade com certeza tem seu significado.

Meihy diz que mora na emoção e mesmo na paixão de quem narra a subjetividade que interessa à História Oral. (MEIHY, 2002, p. 47). A subjetividade latente às narrativas que foram objeto de análise revelam muito sobre as práticas de leitura das professoras e, por isso mesmo, devem ser tomadas como críveis.

Expostos, então, os referenciais que subsidiaram as opções metodológicas, apresento a seguir as professoras participantes da pesquisa.

## 1.2 O contexto de definição dos sujeitos

Como já destacado na Introdução, o elemento desencadeador da pesquisa foram os textos produzidos pelos professores participantes de um curso de formação de alfabetizadores (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - “Letra e Vida”), embora os mesmos não sejam objeto de análise nesta dissertação.

Como uma das formadoras teve acesso aos textos que foram produzidos a partir da seguinte consigna: “Escrevam um texto sobre as memórias do tempo em que aprenderam a ler e a escrever”. O objetivo dessa atividade era que as professoras registrassem as memórias do tempo em que se alfabetizaram para, posteriormente, no encontro seguinte, desencadear algumas reflexões sobre as mudanças nas concepções de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita ao longo dos anos.

---

<sup>38</sup> THOMPSON, P. **A voz do passado – História Oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

A leitura desses textos me instigou a querer saber mais sobre as histórias de leituras dessas professoras que, em seus textos escritos, sinalizavam a importância da leitura em suas vidas, como pessoas e como professoras.

Thompson diz que a História Oral “trata de vidas individuais – e todas as vidas são interessantes. E baseia-se na fala, e não na habilidade da escrita, muito mais exigente e restritiva.” (THOMPSON, 1992, p. 41). Daí, talvez, ter se apresentado a necessidade de ir além dos textos escritos por elas e proceder à coleta de depoimentos/relatos orais.

De início, foram doze os textos selecionados por tratarem mais explicitamente da importância da leitura, sendo todos eles produzidos pelas professoras cursistas da 1ª turma (2004) do PROFA “Letra e Vida”. Dentre as doze professoras-autoras dos textos, seis foram consultadas aleatoriamente e prontamente aceitaram participar da pesquisa, concedendo-me entrevistas.

Todas elas são Professoras de Educação Básica I (PEB I), titulares de cargo, atuam no Ciclo I (1ª a 4ª séries) da rede estadual de ensino, no município de São Carlos. São elas<sup>39</sup>:

1. Ana: 42 anos; titular de cargo (PEB I); formada em Pedagogia pela Faculdade São Luis/Jaboticabal; atua no magistério desde 1984;
2. Maria: 42 anos; titular de cargo (PEB I); formada em Pedagogia pela Faculdade São Luis/Jaboticabal; atua no magistério desde 1985;
3. Cida: 42 anos; titular de cargo (PEB I); formada em Letras pela Faculdade São Luis/Jaboticabal; atua no magistério desde 1986;
4. Teca: 62 anos; titular de cargo (PEB I); não concluiu o curso de Pedagogia pelas Faculdades Hebraico Renascença/São Paulo; atua no magistério desde 1984;
5. Bete: 49 anos; titular de cargo (PEB I); cursou o 2º grau – Magistério na EE Dr. Álvaro Guião/São Carlos; atua no magistério desde 1986;
6. Lúcia: 40 anos; titular de cargo (PEB I); formada em Estudos Sociais pela ASSER (atual UNICEP) /São Carlos; atua no magistério desde 1984.

O fato de todas elas terem iniciado suas atividades no magistério na década de 80 pode ser explicado pelos critérios para a seleção de professores a cursarem o PROFA “Letra e Vida”. A Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), órgão responsável por gerenciar a formação continuada dos professores da rede estadual de ensino, elaborou critérios para a seleção quando a demanda fosse maior do que a oferta de vagas.

---

<sup>39</sup> Com a intenção de preservar a privacidade das professoras, os nomes adotados são fictícios.

Assim, o público alvo, em ordem de prioridade, era: primeiramente, professores de 1ª série do Ciclo I, efetivos, seguidos de professores de 2ª, 3ª e 4ª séries do Ciclo I, efetivos. Depois de atendidos esses professores, abriam-se vagas aos professores OFA (Ocupante de Função Atividade), bem como aos demais agentes educacionais (professor coordenador, diretor de escola, supervisor de ensino etc.).

Como ainda assim o número de inscritos foi maior do que o de vagas, a equipe da Diretoria de Ensino responsável por ministrar o curso selecionou, dentre os efetivos, os que possuíam mais tempo de magistério na rede estadual de ensino, critério este utilizado em outras situações de oferta de cursos, palestras etc.

### **1.3 O locus da pesquisa**

Segundo Meihy (2002), a fim de conseguir melhores condições para as entrevistas, o local escolhido é fundamental. Aconselha ele que, sempre que possível, deve-se deixar o colaborador decidir sobre onde gostaria de conceder seu depoimento.

Ao consultar as possíveis participantes sobre a disponibilidade (e interesse) de participarem da pesquisa, frente ao aceite perguntei também sobre o local que lhes seria mais conveniente. Todas as professoras responderam que, se possível, gostariam de ser entrevistadas na própria Diretoria de Ensino – local onde eu trabalhava e onde nos encontrávamos para os cursos, reuniões e orientações técnicas. Acredito que, devido ao fato de estarem familiarizadas com o espaço físico da Diretoria de Ensino, sentiram-se à vontade para serem entrevistadas ali, como se estivessem em suas casas. Utilizei uma das salas da Diretoria de Ensino, conhecida como Sala de gravação, que na época encontrava-se desocupada e o ambiente era tranquilo e silencioso.

Cada participante teve uma sessão de entrevista. As entrevistas foram individuais e tiveram, em média, uma hora de duração. Foi preparado um roteiro (ver Apêndice II) com questões, na verdade temas, para condução das entrevistas. Esse roteiro foi apresentado às professoras pouco antes do início da gravação para que soubessem sobre o que seriam questionadas. A intenção era tranquilizá-las quanto ao conteúdo da entrevista, pois algumas revelaram ser a primeira vez que eram entrevistadas e que, por isso, estavam nervosas.

Fiz o mínimo de intervenções no decorrer das entrevistas, para que assim a narrativa se construísse de acordo com o fluxo das memórias, das lembranças e das emoções de cada uma, corroborando a afirmação de Thompson: “as palavras podem ser emitidas de maneira idiossincrática, mas, por isso mesmo, são mais expressivas. Elas insuflam vida na história.” (THOMPSON, 1992, p. 41).

Ouvir as professoras rememorando suas experiências com a leitura deu vida ao que até então eu havia lido no levantamento bibliográfico sobre o tema e que apresento no capítulo a seguir.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Todos os usos da palavra a todos parece-me um bom lema, de belo som democrático. Não para que todos sejam artistas, mas para que ninguém seja escravo.

Gianni Rodari, in **Gramática da fantasia**.

A expressão memórias de leitura será adotada neste texto como sinônimo de práticas/vivências/experiências de leitura das professoras alfabetizadoras. A adoção deste termo é uma tentativa de trazer à tona a diversidade de elementos que compõem tais práticas de leitura. Buscarei, então, contribuições em estudos circunscritos à Formação Docente, à História da Leitura, à Sociologia e à História.

### 2.1 O potencial formativo das histórias de vida

Goodson (1992) diz que, já há algum tempo, o estudo das histórias de vida dos professores tem se revelado muito importante no que diz respeito à análise do currículo e da escolaridade. E, para uma compreensão mais adequada do currículo, “necessitamos de saber muito mais sobre as prioridades dos professores. Em suma, precisamos de saber mais sobre as vidas dos professores.” (GOODSON, 1992, p. 66).

Segundo ele, o estudo do etnólogo Pegg (s.d., *apud* GOODSON, 1992) sobre música popular o fez vislumbrar a linha de investigação sobre a qual refletiria desde então (anos 70). Assim, estabeleceu uma metáfora entre o professor e o cantor. Em suas palavras: “a preocupação com ‘o cantor, e não com a canção’, precisa de ser, rigorosamente, avaliada nos nossos estudos curriculares e escolares”. (GOODSON, 1992, p. 67). Daí que a voz do professor precisa ser ouvida, para que se dê vida à canção.

Diz ele que o espaço da sala de aula expõe toda a insegurança, ansiedade e vulnerabilidade e que colocar a prática do professor no centro das investigações é pôr em evidência um ponto nevrálgico e pouco negociável. Então, o ponto de partida para as pesquisas com professores deveria ser o trabalho do professor no **contexto de sua vida profissional**, porque

Em primeiro lugar, tem-se dado ênfase à prática docente do professor, quase se podendo dizer ao professor enquanto ‘prático’. Necessita-se agora de escutar acima de tudo a pessoa a quem se destina o ‘desenvolvimento’. Isto significa que as estratégias a estabelecer devem facilitar, maximizar e, em sentido real, surpreender a voz do professor. (GOODSON, 1992, p. 69).

Tal citação remete novamente a tão feliz comparação: mais do que a canção deve-se ouvir o cantor, pois ele não é simplesmente um executor, mas sim um intérprete, à semelhança do professor que adere sua vida, seus valores e crenças aquilo que realiza, em sala de aula, e mais especificamente neste trabalho, ao se relacionar com a leitura. Cada decisão tomada, cada escolha feita, revela algo sobre a vida do professor e vice-versa, pois a vida do professor pode muito revelar sobre suas escolhas e tomadas de decisão. Ao relatar suas histórias de vida, as professoras revelam muito sobre as escolhas que fazem ao ler – para si e para seus alunos.

Bueno (2002) diz que é notável a ênfase que se tem posto sobre a pessoa do professor, nos estudos mais recentes sobre formação de professores. Tal aspecto era praticamente ignorado nos períodos anteriores à década de 1980.

O marco dessa reviravolta seria, segundo Nóvoa (1992), a obra de Ada Abraham – *O professor é uma pessoa* –, publicada em 1984, pois é a partir dela “que a literatura pedagógica foi invadida por obras e estudos sobre a vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais, as biografias e autobiografias docentes ou o desenvolvimento pessoal dos professores”. (NÓVOA, 1992, p.15).

Assim, a subjetividade de tais abordagens biográficas, antes tão criticada, passa a ser a “idéia nuclear ou, ainda, o próprio conceito articulador das novas formulações teóricas desde então”. (BUENO, 2002, p.13).

Segundo a autora, mais do que um simples modismo deve-se tentar compreender o que motivou a adesão a tais abordagens e a conseqüente valorização da dimensão subjetiva do comportamento humano.

Sendo assim, um dos aspectos que primeiro se delineia como desencadeador dessa mudança é o da objetividade como condição para o reconhecimento científico. Este é um dos principais pontos que dão origem às insatisfações que surgem nas mais diversas áreas do conhecimento, mas em especial na das ciências humanas, e que acabam por gerar um movimento de rupturas e mudanças que se iniciou nas primeiras décadas do século passado e não cessou de se desenvolver até os dias de hoje. Para Bueno (2002), tais mudanças dizem

respeito não somente à busca de novos métodos de investigação, mas, sobretudo, a um **modo novo de conceber a própria ciência**.<sup>40</sup>

O interesse pelo estudo dos aspectos subjetivos envolvidos na vida dos atores sociais não se apresenta como preocupação somente na área da educação, pois esse interesse é a expressão de um movimento mais geral, que diz respeito às mudanças paradigmáticas e às rupturas que se operam no âmbito das ciências sociais no decorrer do século XX. (BUENO, 2002, p. 14).

O recurso à abordagem biográfica, embora bastante recente na área das ciências da educação, é uma perspectiva metodológica que foi largamente empregada nos anos 1920 e 1930, pelos sociólogos da Escola de Chicago, animados com a busca de alternativas à sociologia positivista. Após esse sucesso, caiu em quase completo desuso nas décadas seguintes, em razão da preponderância da pesquisa empírica entre os sociólogos americanos.

Somente por volta dos anos 1980 é que passa a ser novamente utilizado no campo da sociologia, suscitando muitas discussões, sobretudo quanto aos procedimentos e aspectos epistemológicos da abordagem.

Franco Ferrarotti é apontado por Bueno (2002) como um dos sociólogos que tem se destacado no exame dessas questões, razão pela qual, em seu artigo, ela se reporta as suas idéias. Ferrarotti observa que a aplicação do estudo biográfico desencadeou importantes embates teóricos no decurso de sua evolução, numa luta contínua pelo reconhecimento de seu estatuto científico enquanto abordagem autônoma de investigação. (FERRAROTTI, 1988, *apud* BUENO, 2002, p. 17).

Uma das críticas, ao emprego equivocado dessa abordagem apontada por Ferrarotti, está relacionada à tentativa que se fez, no início de sua utilização, de transformá-la em um método científico a fim de adaptá-lo aos cânones tradicionais das ciências sociais, procurando estabelecer hipóteses prévias e quantificar os seus produtos.

Ora, usar uma biografia como um exemplo, caso, ou ilustração constitui, segundo esse autor, um empobrecimento da abordagem. Fazer isso significa apenas tomar uma biografia para confirmar certos aspectos que uma análise estrutural já tenha feito, significa buscar a generalidade, via relato de “história de vida”. (BUENO, 2002, p. 17).

Para mostrar a especificidade da abordagem biográfica Ferrarotti (FERRAROTTI, 1998, *apud* BUENO, 2002) parte, então, da consideração dos dois tipos de

---

<sup>40</sup> Grifo meu.

materiais que podem ser utilizados nessa abordagem: os **materiais biográficos primários**, isto é, as narrativas ou relatos autobiográficos recolhidos por um pesquisador, em geral através de entrevistas realizadas em situação face a face; e os **materiais biográficos secundários**, isto é, os materiais biográficos de toda espécie, tais como: correspondências, diários, narrativas diversas, documentos oficiais, fotografias, etc., cuja produção e existência não tiveram por objetivo servir à pesquisa.

Segundo ele, os materiais biográficos primários são os que mais explicitam a subjetividade do sujeito e, portanto, deveriam ser os mais utilizados em investigações dessa natureza. Foi dessa premissa que parti, então, para a coleta dos relatos das professoras, buscando, através da subjetividade inerente a eles, compreender as relações que elas estabelecem com a leitura.

Ora, mais acirradamente, ainda, estabelece-se a dúvida: como é que tal exacerbada subjetividade pode vir a se tornar objeto de conhecimento científico? Em suas palavras, a resposta:

O nosso sistema social encontra-se integralmente em cada um dos nossos atos, em cada um dos nossos sonhos, delírios, obras, comportamentos. E a história deste sistema está contida por inteiro na história da nossa vida individual. (FERRAROTTI, 1988, p. 26, *apud* BUENO, 2002, p. 19).

Para Bueno (2002), nessa perspectiva, a subjetividade constitui uma via de acesso não linear (e extra-oficial) ao conhecimento científico do sistema social, “a biografia é uma micro-relação social”. (BUENO, 2002, p. 20).

Aquele que narra sua história de vida sempre narra para alguém. Segundo Benjamin (1983), “o narrador colhe o que narra na experiência, própria ou relatada. E transforma isso outra vez em experiência dos que ouvem sua história”. Uma narrativa não se exaure. Conserva coesa a sua força e é capaz de desdobramentos mesmo depois de passado muito tempo. (BENJAMIN, 1983, p. 60; 62).

No campo educacional, cabe analisar **como** os estudos autobiográficos têm sido utilizados e, para isso, Bueno (2002) cita os autores: Pierre Dominicé (1988a,1990), António Nóvoa (1988, 1992) e Christine Josso (1999), por chamarem a atenção para a falta de uma teoria da formação dos adultos. De acordo com esses autores, uma das dificuldades de se elaborar uma teoria dessa natureza reside na incapacidade de se pensar a educação dos adultos fora de uma perspectiva de progresso ou de desenvolvimento. O adulto possui, ao mesmo tempo, uma visão retrospectiva e prospectiva, o que significa dizer que ele encontra-se envolvido em uma problemática presente, mas tem uma percepção e uma visão retrospectiva

de sua vida, que é levada em conta, quando se trata de ele próprio pensar o seu futuro. (BUENO, 2002, p. 22).

O que tais autores ressaltam reiteradamente é o caráter formativo da abordagem (auto) biográfica, uma vez que, ao voltar-se ao passado e reconstituir o percurso de vida, o indivíduo exercita sua reflexão e é levado a uma tomada de consciência tanto no plano individual como no coletivo.

Dentre as experiências brasileiras, Bueno (2002) destaca as pesquisas do grupo de estudos: “Docência, memória e gênero”, da Faculdade de Educação da USP. À semelhança dos estudos estrangeiros, o grupo concluiu que a produção de relatos de história de vida escolar, por parte do grupo de docentes e sua conseqüente discussão, tem permitido gerar o que as pesquisadoras denominam de uma *contra-memória* que atua no sentido de demolir as idéias que lhes têm sido impostas pela memória oficial e pela literatura didático-pedagógica.

Kenski (1997), integrante do grupo de estudos supracitado, diz que a escola é um local de transmissão de alguns aspectos da memória coletiva, valorizada pelo grupo social ao qual pertence. Circulam nela basicamente dois tipos de memória: a primeira é a *memória-saber*, estruturada e fixada nos textos escritos, livros, filmes, revistas e documentos. Uma memória que, em princípio, não se altera. A segunda é a *memória em movimento*, dinâmica e mutável, suscetível de transformações a partir das vivências, acontecimentos e conhecimentos que vão ocorrendo nas interações cotidianas, dentro e fora do grupo social escolar.

Segundo a autora, a escola torna-se o *locus* privilegiado para o encontro da *memória-saber* e *memória em movimento* constituindo um novo saber, ágil, dinâmico e significativo. Porém, segundo ela, muitas vezes a escola perde a oportunidade de ser um espaço de movimento e questionamento da memória-saber e passa a gerenciar a reprodução inquestionada desses conhecimentos estruturados e cristalizados, específicos de um determinado tipo de saber, o saber escolar.

Faz-se necessário, então, que surja um novo tipo de memória: a *memória do futuro*, ou *contra-memória*, feita de buscas no passado, análises do presente, projeções e expectativas.

Tradicionalmente o professor é um agente da memória por excelência. Dedicase à aquisição do conhecimento (*memória-saber*) não apenas para seu próprio uso, mas para reelaborá-lo, transformá-lo e adaptá-lo a formas possíveis de serem transmitidas a seus alunos.

As reelaborações do conhecimento na memória do professor e a sua explicitação na sala de aula são movimentos que contam sempre uma história – memória em

movimento. A rememoração das histórias de vida escolar vem mostrar que o conhecimento não é apreendido de forma isolada. Descobrem-se nesses retornos na memória possíveis elementos que tenham dado origem às concepções pessoais de escola, ensino, alunos, disciplina... leitura.

O mergulho nas experiências anteriormente vividas, a sua explicitação e a reflexão posterior sobre o que foi lembrado pode levar o professor à compreensão das influências que tiveram em sua prática docente, alguns aspectos subjetivos.

Essas reflexões tornam o professor consciente também de que não é apenas mais um transmissor neutro do conhecimento e de informações específicas, mas um agente de memória que, com a sua presença, sua maneira de ser e interagir com os alunos vai deixar marcas diferenciadas em todos eles.

Catani et al (1997), apontam que

o reconhecimento das potencialidades educativas do trabalho com os relatos de formação apóia-se na idéia de que a espécie de reflexão favorecida pela reconstituição da história individual de relações e experiências com o conhecimento, a escola, a leitura e a escrita permitem reinterpretções férteis de si próprio e de processos e práticas de ensinar. (CATANI et al, 1997, p. 19).

De acordo com as autoras, durante muito tempo, tanto a experiência quanto o papel dos professores enquanto sujeitos históricos foram desqualificados e subestimados.

Além disso, destacam quanto o “falar de si” é importante na construção/reconstrução das identidades dos professores. O “falar de si” pode restaurar o sentimento de domínio de sua própria vida, assim como recuperar a integralidade de sua personalidade.

Para Bueno (2002), é justamente a diversidade que aflora da abordagem autobiográfica que dá origem a dificuldades, disseminando práticas nem sempre consistentes e metodologias pouco rigorosas. “Superar ou evitar equívocos dessa natureza requer esforços no sentido de não se pretender transformar os estudos sobre histórias de vida de professores em panacéia”. (BUENO, 2002, p. 26).

Para Josso (1999),

no campo da educação, além dos trabalhos de pesquisa-formação, observa-se o desenvolvimento, nos currículos e inclusive na formação de professores (as) da rede escolar, de uma sensibilidade para a história do aprendiz e de sua relação com o conhecimento, enquanto as formações contínuas abrem-se ao reconhecimento da experiência. (JOSSO, 1999, p. 13).

Para a autora, esse fascínio com relação à perspectiva biográfica parece inseparável da reabilitação progressiva do sujeito e do ator, remetendo novamente à metáfora de Goodson *cantor-canção* já citada neste texto.

Em Genebra e em diversos outros locais da Suíça, ou da Europa, as experiências com histórias de vida em formação, que se constituiu no começo dos anos 1980, permitiram colocar em evidência a amplitude da decifração a ser efetuada.

Na Europa, na América do Norte e na América do Sul têm se desenvolvidos igualmente projetos de conhecimento a partir do desenvolvimento de histórias de vida, bem como têm sido encorajados projetos de formação, de ação ou de intervenção utilizando as abordagens biográficas.

Segundo Josso (1999), após uma década em relação aos anos 80, as relações entre histórias de vida e projeto podem ser apresentadas em torno de dois eixos, mutuamente imbricados:

a busca do projeto teórico de uma compreensão biográfica da formação e, a fortiori, da autoformação mediante os procedimentos de pesquisa-formação, de um lado, e, de outro, o uso de abordagens biográficas postas a serviço de projetos. (JOSSO, 1999, p. 14).

Ao discorrer sobre o primeiro eixo, a autora diz que a forma como os procedimentos de histórias de vida foram desenvolvidos há mais ou menos quinze anos, parecem girar em torno de dois objetivos teóricos: de um lado, um projeto de deslocamento do posicionamento do pesquisador, a partir do refinamento de abordagens de pesquisa-formação atreladas à construção de uma história de vida. De outro, as contribuições do conhecimento dessas metodologias ao projeto de delimitação de um novo espaço de reflexão que abrange a formação, a autoformação e suas especificidades. (JOSSO, 1999, p. 15).

A adoção dessa abordagem, segundo a autora, necessita ainda justificar e reivindicar a subjetividade como modo de produção de saber e a intersubjetividade como suporte do trabalho interpretativo e de construção de sentidos para os autores dos relatos. (JOSSO, 1999, p. 15).

Para ela, “esse cuidado metodológico exprime bem o desafio epistemológico relativo ao valor de uso dos conhecimentos produzidos e às normas de legitimação de um saber científico”. (JOSSO, 1999, p. 15). A originalidade da pesquisa-formação estaria, segundo ela, na preocupação com que os autores dos relatos cheguem a uma produção de conhecimento que faça sentido para eles, que os constitua como **sujeitos**.<sup>41</sup>

Embora essa forma de produção de conhecimentos seja muito rica, a autora destaca que é também muito individualizada. Assim, os pesquisadores não encontram

---

<sup>41</sup> Grifo meu.

formulações coletivas que dêem conta das articulações entre conceituações tão singulares. Alguns elementos podem ser generalizados, mas não todos, pois cada história de vida é única.

A autora sistematiza o conceito de história de vida como projeto da seguinte forma:

o reconhecimento de elaborações e de processos-projetos de formação do nosso ser-estar-no-mundo singular-plural mediante a exploração pluridisciplinar - ou transdisciplinar para alguns - e intersubjetiva de sua complexidade biográfica. (JOSSO, 1999, p. 18).

Em seguida, Josso (1999) passa então a discorrer sobre o segundo eixo: as “histórias de vida” a serviço do desenvolvimento de projetos. Segundo a autora, na maior parte das vezes as histórias produzidas pelos relatos (orais ou escritos) são limitadas ao fornecimento de material útil a um projeto específico. Nessa perspectiva, ela julga mais adequado falar em abordagem biográfica, abordagem de experiência ou “história de vida” entre aspas.

Buscando, então, uma sistematização para essa diferenciação, diz a autora:

ao apontar essa diferença, pretendo destacar que as “histórias de vida”, colocadas a serviço de projetos, são necessariamente adaptadas e restritas ao foco imposto pelo projeto no qual se inserem. Ao passo que as histórias de vida no sentido pleno do termo, abarcam a totalidade da vida em todos os seus registros, nas dimensões passadas, presentes e futuras, e, portanto, em sua dinâmica global. (JOSSO, 1999, p. 19).

Diz ainda ser necessário um trabalho de diferenciação de projetos e de práticas de relatos autobiográficos, de abordagens de experiências e de histórias de vida, a fim de esclarecer e/ou explicitar as opções fundadoras do projeto educativo subjacente e em que essas práticas questionam ou rompem com concepções e práticas escolares ainda dominantes na formação inicial e contínua. (JOSSO, 1999, p. 21).

Neste sentido, posso afirmar que esta pesquisa pauta-se, segundo o referencial dessa autora, nas histórias de vida a serviço de projetos, uma vez que as histórias de vida das professoras visam a compreensão de um dos fenômenos presentes em sua formação: a leitura. Desse modo, através de suas histórias de vida poderemos melhor conhecer e compreender suas histórias de leitura, histórias essas mutuamente imbricadas.

## **2.2 Memória e narrativa**

### **2.2.1 Memória**

Dando continuidade, então, ao intuito de compreender as *memórias de leitura* das professoras alfabetizadoras, recorrerei agora a um instrumento imprescindível no resgate das histórias de vida: a memória.

Conceituar “memória” não é tarefa fácil, pois envolve questões epistemológicas das mais diversas naturezas. O conceito de memória vem se modificando e se adequando às funções, às utilizações sociais e a sua importância nas diferentes sociedades humanas.

Em seu artigo, Smolka (2000) traça um panorama de como os muitos modos de pensar e falar sobre a memória foram sendo historicamente construídos, desde a ideia de *Mnemosyne*, deusa da Antigüidade Clássica, mãe das nove musas inspiradoras, passando por Platão, Aristóteles, São Tomás de Aquino e Santo Agostinho na Idade Média, chegando a Bergson, Luria, Vygotsky e Bakhtin. São muitos os sentidos dados à memória.

Ainda assim procurarei, senão conceituá-la, pelo menos expor os sentidos da memória que aqui interessam. Para essa tarefa, tomarei por base o artigo de Jacques Le Goff, historiador francês, intitulado **Memória**.<sup>42</sup>

Para Le Goff (1996), o conceito de memória é crucial nas ciências humanas, porém mostra-se interessante inseri-la num campo científico mais global. Assim, a memória entendida como a capacidade de conservar informações, remete imediatamente a um conjunto de funções psíquicas. O estudo da memória, nesta perspectiva então, diz respeito desde a psicologia até a biologia, passando pela neurofisiologia e psiquiatria.

Além disso, a memória entendida dessa forma esteve durante muito tempo imbricada à noção de aprendizagem. Durante diferentes épocas e sociedades houve uma preocupação com a “educação da memória”, traduzida nas *mnemotécnicas* (técnicas de memorização).

O fenômeno da memória, no entanto, mostrou-se não ser tão simples nem tão mecânico assim. Isso ocorreu porque “os fenômenos da memória, tanto nos seus aspectos biológicos como nos psicológicos, mais não são do que os resultados de sistemas dinâmicos de organização”. (LE GOFF, 1996, p. 424).

Diante disso, os cientistas viram-se obrigados a abandonar a concepção mecanicista de memória e aproximá-la das ciências humanas e sociais. Daí derivam as

---

<sup>42</sup> LE GOFF, J. **História e Memória**. Tradução de Irene Ferreira. 3ª ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996. (Coleção Repertórios).

concepções mais recentes de memória, ou seja, as que atribuem a ela aspectos *organizacionais*, e portanto, humanos e sociais. “O ato mnemônico fundamental é o ‘comportamento narrativo’ que se caracteriza antes de mais nada pela *função social*, pois que é comunicação a outrem de uma informação, na ausência do acontecimento ou do objeto que constitui o seu motivo.” (JANET, s. d., *apud* LE GOFF, 1996, p. 424-425).

Entrecruzam-se, assim, memória e linguagem, somando-se mais um aspecto humano e social ao conceito de memória. O ser humano, nas práticas sociais, utiliza-se da linguagem verbal. A linguagem verbal apresenta-se como um dos meios de infinitas representações e organizações para transmissão de formas específicas de como os sujeitos sociais constroem o pensamento. A linguagem é, portanto, mediadora das relações humanas. (SILVA, 2001).

Partindo-se do referencial explicitado desde o início deste texto de que a memória é construída social e historicamente, a linguagem é, também, mediadora da memória.

Nesse processo de narração, segundo Bosi, entre o ouvinte e o narrador nasce uma relação baseada no interesse comum em conservar o narrado que poderá ser reproduzido. **A memória é a faculdade épica por excelência.** (BOSI, 1994, p. 90, grifo meu).

Não há como abordar o fenômeno da memória sem remeter, ainda que involuntariamente, ao seu aparente extremo oposto: o esquecimento.

Os esquecimentos e silêncios da história são reveladores de um mecanismo de manipulação da memória coletiva, resultantes duma constante luta pelo poder. Luta essa que se trava entre classes, grupos e indivíduos. Decidir sobre o que deve ser lembrado e também sobre o que deve ser esquecido integra os mecanismos de controle de um grupo sobre o outro.

Segundo Pollak (1989), existem nas lembranças de uns e de outros zonas de sombra, silêncios, não-ditos. Essa tipologia de discursos, de silêncios, de metáforas, é moldada pela angústia de não encontrar uma escuta, de ser punido por aquilo que se diz, ou, ao menos, de se expor a mal-entendidos.

A fronteira entre o dizível e o indizível, o confessável e o inconfessável, separa uma memória coletiva subterrânea da sociedade civil dominada ou de grupos específicos, de uma memória coletiva organizada que resume a imagem que uma sociedade majoritária ou Estado desejam passar e impor. (POLLAK, 1989, não paginado).

Ao relatar sua experiência de pesquisa, Pollak (1989) diz que as dificuldades e bloqueios que eventualmente surgiram ao longo de uma entrevista só raramente resultavam de brancos da memória ou de esquecimentos. Eram resultado muito mais de uma reflexão sobre a própria utilidade de falar e transmitir o passado. Segundo ele, o silêncio sobre si próprio é

bastante diferente do esquecimento, podendo ser até mesmo uma condição necessária para a manutenção da comunicação com o meio-ambiente.

Ouvir, portanto, as narrativas das professoras sobre suas memórias de leitura implica ouvir também seus silêncios, seus não-ditos, seus esquecimentos, pois estes podem ser tão relevantes quanto suas revelações.

Para Pollak (1989), o passado longínquo pode então se tornar promessa de futuro e, às vezes, desafio lançado à ordem estabelecida. Assim sendo, acreditamos que a pesquisa aqui proposta pauta-se nas memórias, no passado das professoras, mas questões contemporâneas sobre a leitura poderão ser respondidas e outras mais suscitadas, numa promessa de futuro.

Em outro artigo de sua autoria, Pollak (1992) diz que, *a priori*, a memória parece ser um fenômeno individual, algo relativamente íntimo, porém cita Maurice Halbwachs que, já nos anos 20-30, havia atentado que a memória deve ser entendida também, ou acima de tudo, como um fenômeno coletivo e social, ou seja, como um fenômeno construído coletivamente e submetido a constantes transformações. (HALBWACHS, s.d., *apud* POLLAK, 1992, p. 2).

Segundo Pollak (1992), os elementos que constituem a memória, seja ela individual ou coletiva são, em primeiro lugar, os **acontecimentos** vividos pessoalmente e, em segundo lugar, os acontecimentos que ele chama de *vividos por tabela*, ou seja, acontecimentos vividos pelo grupo ou pela coletividade à qual a pessoa se sente pertencer. São acontecimentos dos quais a pessoa nem sempre participou mas que, no imaginário, tomaram tamanha proporção que fica quase impossível saber se ela realmente participou ou não. Indo adiante, a esses acontecimentos vividos por tabela vêm se juntar todos os eventos que não se situam dentro do espaço-tempo de uma pessoa ou de um grupo.

É perfeitamente possível que, por meio da socialização política e/ou histórica, ocorra um fenômeno de projeção ou de identificação com determinado passado, tão forte que podemos falar numa memória quase herdada. (POLLAK, 1992, p. 4).

Além dos acontecimentos, a memória é constituída por pessoas, **personagens**. Aqui também pode-se aplicar o mesmo esquema, falar de personagens realmente encontradas no decorrer da vida, de personagens conhecidas indiretamente, e ainda de personagens que não pertenceram necessariamente ao espaço-tempo da pessoa.

Além dos acontecimentos e das personagens, Pollak (1992) cita os **lugares**. De acordo com ele, existem lugares da memória, lugares particularmente ligados a uma

lembrança, que pode ser uma lembrança pessoal, mas também pode não ter apoio no tempo cronológico.

Esses elementos constitutivos da memória – acontecimentos, personagens e lugares - fornecem uma primeira caracterização do fenômeno da memória. **A memória é seletiva.** Nem tudo fica gravado. Nem tudo fica registrado. (POLLAK, 1992, p. 4).

Além disso, as preocupações do momento constituem um elemento de estruturação da memória. Para Pollak (1992), esse último elemento da memória - a sua organização em função das preocupações pessoais e políticas do momento - mostra que **a memória é um fenômeno construído.** Quando fala em construção, em nível individual, Pollak ressalta que esses modos de construção podem tanto ser conscientes como inconscientes, mas o que a memória grava, exclui, relembra, é sempre o resultado de um trabalho de organização, de construção.

Afirmado que a memória é um fenômeno construído social e individualmente, pode-se também dizer que há uma estreita ligação entre a memória e o sentimento de identidade. Aqui o sentimento de identidade está sendo tomado no seu sentido mais superficial, isto é, a imagem que uma pessoa adquire ao longo da vida referente a ela própria, a imagem que ela constrói e apresenta aos outros e a si própria, para acreditar na sua própria representação, mas também para ser percebida da maneira como quer ser percebida pelos outros. (POLLAK, 1992, p. 5).

Nessa perspectiva, a memória é um elemento constituinte da identidade das professoras que, ao narrarem suas experiências de leitura, narram-se a si mesmas, num trabalho de reconstrução de suas identidades.

Assim como se fez necessário falar do aparente extremo da **memória** – o **esquecimento** – não poderia deixar de discorrer, ainda que brevemente, sobre um elemento que se mostra presente em muitas narrativas sobre o passado: a **saudade**.

Nascimento e Menandro (2005) afirmam que “o elemento saudoso presente em diversas falas sobre a infância aponta que os sujeitos, ainda que de forma diferente, avaliam e tomam partido hoje na disputa entre o seu passado, mesmo que duro, e o presente, mesmo que incerto”. (NASCIMENTO e MENANDRO, 2005, p. 7).

Na análise das narrativas das professoras retomarei a questão da dureza do passado e da incerteza do presente e de como elas se posicionam de forma crítica em relação a isso.

Os autores mostram em seu texto um aparente confronto entre os usos dos termos memória e saudade que, embora não sejam sinônimos, são utilizados muitas vezes de

forma a negarem-se a si mesmos. Dizem os autores que “ao mesmo tempo em que se tem subestimado o componente saudoso no discurso memorialista, raramente trata-se a Memória e suas características de funcionamento como fatores relevantes para o entendimento do que se chama Saudade”. (NASCIMENTO e MENANDRO, 2005, p. 7).

Não se pode negar, é óbvio, a estreita ligação existente entre tais termos, uma vez que o sentimento de saudade está diretamente relacionado com a percepção da passagem do tempo e esta, por sua vez, influencia a consciência saudosa. (NASCIMENTO e MENANDRO, 2005, p. 9).

Mas, ao contrário do que se poderia imaginar, “o sentimento saudoso não é por princípio **escapista**. [...] Também não é essencialmente **conformista**.” (NASCIMENTO e MENANDRO, 2005, p. 11, grifo meu).

A própria comparação que se estabelece entre presente e passado sinaliza para um processo ativo da parte de quem recorda, ou seja, não há passividade quando se recorda o passado com saudade, uma vez que, como já destacado ao longo deste texto, o ato de recordar implica seleção, avaliação, emoção...

Dizem os autores:

Nesse sentido, percebe-se que a idéia que dá suporte ao argumento do presente menos feliz, fundamental no sentimento saudoso, também decorre da percepção social da passagem do tempo como “queda”, como perda de ilusões, de sonhos, de alegria e de vitalidade. Assim, saudade não pode ser entendida simplesmente como falta de. (NASCIMENTO e MENANDRO, 2005, p. 11).

Retomando-se, então, a idéia de que recordar é um processo ativo, o que se percebe é que, mais que *falta de*, a saudade é uma ponte com o futuro... o sentimento de perda atrelado à saudade é também um sentimento de reconstrução. É interessante ressaltar que o termo aqui utilizado é **reconstrução** e não **reprodução**. Situações, fatos, coisas, pessoas, experiências perdidas e lembradas com saudade não necessariamente serão reproduzidas pelo sujeito que recorda, mas reconstruídas a partir do presente vivido. Daí o termo saudade não implicar fuga ou conformismo.

Observo ainda, em minha leitura, uma estreita ligação entre o que dizem os autores e o que diz o já citado Pollack (1989). Encontro um diálogo entre ambos quando se referem ao esquecimento. Afirmam Nascimento e Menandro:

[...] é possível pensarmos que numa gradação entre o que é lembrado com saudade e o que deve ser esquecido/silenciado encontra-se o que é lembrado sem saudade, uma categoria de elementos com carga afetiva menor do que as dos pólos citados, mas que é fundamental para a articulação desses, uma vez que proporciona coerência ao conjunto total do que é lembrado pelos sujeitos ou grupos. (NASCIMENTO e MENANDRO, 2005, p. 11).

Assim como **o que é voluntariamente esquecido** mostra-se relevante numa narrativa, também **o que é lembrado sem saudade** deve ser analisado como indicador de uma seleção, de uma emissão de valor, de uma disputa que deve ser atentamente observada em toda sua multiplicidade de sentidos.

### 2.2.2 Narrativa

Como já destacado no capítulo anterior, Percurso metodológico, o termo **narrativa** será utilizado para fazer referência aos textos produzidos pelas professoras no decorrer das entrevistas realizadas.

Não poderia falar em narrativa, em professoras narradoras de suas experiências com a leitura, sem me remeter à obra de Walter Benjamin, **O Narrador: Observações sobre a obra de Nikolai Leskow**<sup>43</sup>, na qual o filósofo alemão tece importantes considerações sobre a figura do narrador.

Tomarei por base algumas de suas considerações para tentar compreender o potencial formativo das narrativas produzidas pelas professoras, pois investigar suas memórias de leitura significa **ouvir suas histórias**. Diz Benjamin:

Torna-se cada vez mais raro o encontro com pessoas que sabem narrar alguma coisa direito. É cada vez mais freqüente espalhar-se em volta o embaraço quando se anuncia o desejo de ouvir uma história. É como se uma faculdade, que nos parecia inalienável, a mais garantida entre as coisas seguras, nos fosse retirada. Ou seja: a de trocar experiências. Uma causa deste fenômeno é evidente: a experiência caiu na cotação. E a impressão é a de que prosseguirá na queda interminável. (BENJAMIN, 1983, p. 57).

Na visão de Benjamin, a verdadeira narrativa possui um **caráter utilitarista**, servindo como uma lição de moral, uma indicação prática, um ditado, uma norma, um conselho. E, diferentemente do senso comum, para o autor o conselho é menos resposta a uma pergunta do que uma proposta que diz respeito à continuidade de uma história que se desenvolve no momento. (BENJAMIN, 1983, p. 59).

Segundo ele, fatores como a Guerra Mundial, o advento do romance, a consolidação da burguesia e o aparecimento da imprensa corroboraram um processo que desde então não se deteve, o do desaparecimento da figura do narrador. Na moderna

---

<sup>43</sup> BENJAMIN, W. **O Narrador: Observações sobre a obra de Nikolai Leskow**. In: Textos Escolhidos. 2ª ed., São Paulo: Abril Cultural, 1983.

sociedade capitalista o que tem valor é a **informação** e, conseqüentemente, quase tudo o que acontece beneficia a informação em detrimento da experiência ou **sabedoria**, nas palavras de Benjamin.

No entanto, argumenta o autor, o ato de informar está já embutido no de narrar, “[...] já é metade da arte de narrar, liberar uma história de explicações à medida que ela é produzida.” (BENJAMIN, 1983, p. 61). É segundo essa lógica que, ao narrar suas memórias de leitura, as professoras informam sobre elementos relevantes de seu relacionamento com a leitura.

De acordo com Benjamin, o valor da informação reside no momento em que esta é novidade, ao passo que a narrativa não se esgota... mesmo com o passar do tempo, continua a exibir seu mérito. Nesse sentido, as narrativas entrelaçam-se, numa espécie de rede, pois segundo ele:

Narrar histórias é sempre a arte de as continuar contando e esta se perde quando as histórias já não são mais retidas. Quanto mais esquecido de si mesmo está quem escuta, tanto mais fundo se grava nele a coisa escutada. No momento em que o ritmo do trabalho o capturou, ele escuta as histórias de tal maneira que o dom de narrá-las lhe advém espontaneamente. Assim, portanto, está constituída a rede em que se assenta o dom de narrar. (BENJAMIN, 1983, p. 62).

Ao fazer a opção por analisar as narrativas das professoras coloco-me como **co-narradora** de suas histórias, pois entrelaço minhas histórias e experiências às relatadas por elas, numa constante reconstrução. Por isso, em muitas passagens desta dissertação são múltiplas as vozes que narram: professoras, familiares, pesquisadora, leitores... Essas múltiplas vozes me fazem perceber que não estamos sós, pois como diz Benjamin, “quem ouve uma história está na companhia do narrador; mesmo quem lê, participa dessa companhia.” (BENJAMIN, 1983, p. 68).

Essa interlocução existente entre narrador e ouvinte (ou leitor) remete às idéias divulgadas por Bakhtin (1986) que diz que “na realidade toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém.” (BAKHTIN, 1986, p. 113).

No aspecto sensorial, Benjamin afirma que narrar não é apenas produto da voz. Para ele, “no autêntico ato de narrar intervêm a atividade da mão que, com os gestos aprendidos no trabalho, apóia de cem maneiras diferentes aquilo que se pronuncia.” (BENJAMIN, 1983, p. 74).

Somo às palavras de Benjamin as de Bosi: “a arte de narrar é uma relação alma, olho e mão: assim transforma o narrador sua matéria, a vida humana”. (BOSI, 1994, p. 90). Embora não seja objetivo desta pesquisa analisar os aspectos sensoriais envolvidos nas

narrativas, conclui-se que, em síntese, o ato de narrar é artesanal, assim como é artesanal a relação estabelecida com o mundo, dessa relação derivam experiências e essas experiências são transformadas em narrativas.

Para Connelly e Clandinin (1995), a razão principal para o uso de narrativas na investigação educativa é que nós, seres humanos, somos seres contadores de histórias. O estudo de narrativas, então, é o estudo da forma como as pessoas experimentam o mundo. Do ponto de vista de tais autores, a narrativa é tanto o fenômeno que se investiga como o método utilizado pela investigação.

Relatam os autores que, em seu trabalho sobre o currículo, vêem as narrativas dos professores como metáforas para as relações de ensino e aprendizagem. “As narrativas de vida são o contexto em que se dá sentido às situações escolares”. (CONNELLY e CLANDININ, 1995, p. 16).

Segundo eles a narrativa situa-se numa abordagem de investigação qualitativa, já que está baseada na experiência vivida e na qualidade dessas experiências na vida e na educação. A importância educacional desta linha de investigação reside no fato dela trazer em seu bojo idéias teóricas sobre a natureza da vida humana (enquanto “vivida”) que podem ser aplicadas à experiência educativa (também como experiência “vivida”). (CONNELLY e CLANDININ, 1995).

Os autores chamam a atenção para um dos perigos particulares das narrativas que é o eles têm chamado de “o argumento de Hollywood”, ou seja, a história onde tudo acaba bem no final. (CONNELLY e CLANDININ, 1995). Assim, alertam para as histórias contadas e, principalmente, para as não contadas, à semelhança do que já foi sinalizado sobre memória, saudade, ditos e não-ditos.

As narrativas e os relatos, como eles crêem que devam ser na investigação educacional, geram novos temas sobre as relações entre a teoria e a prática. O que as professoras revelam com suas narrativas são indicadores tanto do que **foi** quanto do que pode **vir a ser**. Esse porvir é uma nova narrativa que se constrói e que pode ganhar vida. Essa é a rede de narrativas de que fala Benjamin (1983).

Ainda nessa linha de utilização de narrativas no expediente educativo, Cunha (1997) diz que:

Inicialmente tínhamos a perspectiva de que as narrativas constituíam a mais fidedigna descrição dos fatos e era esta fidedignidade que estaria "garantindo" consistência à pesquisa. Logo nos apercebemos que as apreensões que constituem as narrativas dos sujeitos são a sua representação da realidade e, como tal, estão prenhes de significados e reinterpretações. (CUNHA, 1997, p. 2).

Essa citação corrobora minha escolha pelo paradigma indiciário como instrumento de análise das narrativas, já que os destaques, as omissões, supressões, repetições, lembranças, esquecimentos etc. presentes nos relatos das professoras têm muitos significados que podem ser indícios explorados com fins formativos.

A autora reforça ainda a tese de interlocução/co-narração, já sinalizada neste texto quando diz que:

Trabalhar com narrativas na pesquisa e/ou no ensino é partir para a desconstrução/construção das próprias experiências tanto do professor/pesquisador como dos sujeitos da pesquisa e/ou do ensino. Exige que a relação dialógica se instale criando uma cumplicidade de dupla descoberta. Ao mesmo tempo que se descobre no outro, os fenômenos revelam-se em nós. (CUNHA, 1997, p. 3).

Portanto, não há como afirmar que o campo de trabalho com as narrativas seja neutro ou objetivo, pelo contrário, é justamente a subjetividade nelas existente que faz com que sejam um instrumento de formação tão fértil.

Nesse sentido, é extremamente pertinente a crítica feita pela autora: “Não basta dizer que o professor tem de ensinar partindo das experiências do aluno se os programas que pensam sua formação não os colocarem, também, como sujeitos de sua própria história.” (CUNHA, 1997, p. 3).

Utilizar narrativas na formação de professores significa colocá-los na posição devida de autores, é partir de sua realidade, é considerar seus conhecimentos de mundo, de vida, de leitura. No bojo dessa afirmação é interessante observar como o sistema social envolve os professores numa roda-viva de *fazção* de coisas que os impede de pararem e refletirem sobre suas tomadas de decisão. Em particular, no caso desta pesquisa, talvez tenha sido a primeira vez (ou segunda, levando-se em consideração o texto que escreveram sobre suas memórias de leitura) que as professoras pararam para refletir sobre suas trajetórias como leitoras.

Para Cunha, “a perspectiva de trabalhar com as narrativas tem o propósito de fazer a pessoa tornar-se visível para ela mesma.” (CUNHA, 1997, p.4). Retomo aqui a metáfora *cantor-canção*, de Goodson (1992), que complementa a tese de que o professor deve ser o sujeito-autor de sua prática e não um mero executor. Narrar-se é pausar essa roda-viva. Narrar-se é sair da invisibilidade do dia-a-dia, é fazer-se ouvir, é fazer-se ver aos outros e a si mesmo.

Sendo assim, numa tentativa de sintetizar as idéias principais discutidas até o momento, cito Benjamin (1983) e Bosi (1994), pois não conseguiria manter a fidedignidade necessária às suas palavras:

Visto desse ângulo, o narrador entra na categoria dos professores e dos sábios. Ele dá conselho – não como o provérbio: para alguns casos – mas como o sábio: para muitos. Pois lhe é dado recorrer a toda uma vida. Uma vida, aliás, que abarca não só a própria experiência, mas também a dos outros. Aquilo que é mais próprio do narrador acrescenta-se também o que ele aprendeu ouvindo. Seu talento consiste em saber narrar sua vida; sua dignidade em narrá-la inteira. O narrador é o homem que poderia deixar a mecha de sua vida consumir-se integralmente no fogo brando de sua narrativa. (BENJAMIN, 1983, p.74).

Não há evocação sem uma inteligência do presente, um homem não sabe o que ele é se não for capaz de sair das determinações atuais [...] Uma lembrança é diamante bruto que precisa ser lapidado pelo espírito. Sem o trabalho da reflexão e da localização, seria uma imagem fugidia. O sentimento também precisa acompanhá-la para que ela não seja uma repetição do estado antigo, mas uma reparação. (BOSI, 1994, p. 81).

De Bosi (1994), em especial, extraio algumas palavras-chave do que esta pesquisa se propôs fazer: evocar, lapidar, refletir, localizar, e (por que não?) sentir.

Essas duas citações me subsidiam no sentido de que trabalhar a matéria-prima desta pesquisa – memórias de leitura – é propiciar uma tomada de consciência por parte dos envolvidos que poderá vir a possibilitar uma transformação em suas práticas de leitura, como leitoras e como professoras de leitura.

Colocarem-se como narradoras possibilita às professoras, através de um trabalho de intensa reflexão/lapidação da memória, selecionar fatos marcantes de seus percursos como leitoras e, conseqüentemente, essa reflexão as leva a um questionamento incessante, numa constante busca por identidade.

Poderia então afirmar, pela natureza própria da linguagem e da relação desta com a memória, com a leitura, com a narração, com a vida humana, que as professoras, são por natureza e inevitavelmente, Seres leitores? Mas o que é ser leitor? O que é leitura? O que é ler?

### **2.3 Algumas considerações sobre leitura e letramento**

Até aqui discuti o que representam, para esta pesquisa, as narrativas de memórias, no resgate das histórias de vida das professoras alfabetizadoras. Não poderia deixar de abordar, também, os conceitos de leitura e de letramento, aqui adotados, já que não tratarei de memórias em seu sentido amplo, mas de um recorte: as **memórias de leitura**.

Sem grandes pretensões de cunho teórico, Martins (1982) resume as inúmeras concepções de leitura em duas caracterizações:

- 1) como uma decodificação mecânica de signos lingüísticos, por meio de aprendizado estabelecido a partir do condicionamento estímulo-resposta (perspectiva behaviorista-skinneriana);
- 2) como um processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, bem como culturais, econômicos e políticos (perspectiva cognitivo-sociológica). (MARTINS, 1982, p. 31).

A autora afirma que a última concepção é a que fornece mais condições para uma abordagem mais ampla e aprofundada acerca da leitura e, além disso, sinaliza que a polêmica decodificação X compreensão parece estar perdendo sua força, uma vez que os estudos interdisciplinares sobre leitura vêm demonstrar que ambas estão presentes no ato de ler. Diz ela que “decodificar sem compreender é inútil; compreender sem decodificar, impossível.” (MARTINS, 1982, p. 32).

Porém, tecer considerações sobre a leitura não se resume a defini-la, pois há que se considerar que, tomada como uma prática essencialmente humana e, conseqüentemente, social, a leitura nem sempre foi compreendida da forma como a compreendemos hoje. Isso equivale a dizer que a leitura possui uma **história** e, portanto, precisa ser descrita e compreendida em suas várias nuances. A começar pelo discurso positivo que cerca o tema da leitura nos dias atuais.

Ora, fala-se de leitura como se, de antemão, fosse consensual a tese de que ler é bom, é positivo, torna as pessoas melhores e outras idéias afins. Segundo Abreu (1999), no final do século XX, e me permito dizer que de forma semelhante ainda no século XXI, imagina-se que a leitura, revestida de uma aura positiva, seja capaz de proporcionar os mais variados benefícios: tornar os sujeitos mais cultos e, por conseqüência, mais críticos, mais cidadãos, mais verdadeiros. Na minha concepção não há uma relação causal entre leitura e caráter, mas não há como desconsiderar essa idéia do senso comum.

Mas, nem sempre foi assim, pois ao contrário do que hoje é feito, no que diz respeito à promoção da leitura, sucederam-se, ao longo da história, diversos movimentos para afastar as pessoas da leitura, vista como grande perigo. Diz a autora que, à certa altura do século XVIII, por exemplo, imaginou-se que a leitura oferecesse perigo à saúde. Os efeitos físicos da leitura, embora apresentados de forma assustadora, não eram vistos como os mais terríveis, os maiores cuidados deveriam ser tomados com as leituras que apresentavam perigos para a alma. (ABREU, 1999, p. 10 -11).

Entretanto, ainda de forma semelhante nos dias atuais, não se pode imaginar que houvesse consenso quanto ao repúdio à leitura. Mesmo os que a combatiam, em geral não

condenavam indiscriminadamente todo e qualquer livro: alguns valiam a pena e poderiam, ou deveriam, ser lidos. (ABREU, 1999, p. 14).

Da mesma forma, o atual elogio à leitura não se dirige ao contato com os livros em geral. Parece existir um paradoxo, pois ao mesmo tempo em que a produção de livros e jornais assim como a frequência às bibliotecas crescem, o fantasma da “crise da leitura” parece assombrar os países ocidentais. (ABREU, 1999, p. 14).

Para a autora, e também na concepção adotada nesta pesquisa, parece haver uma diminuição do interesse pelos livros positivamente avaliados pela escola, pela academia, pela crítica literária.

O repúdio ou o estímulo à leitura só podem ser bem compreendidos se forem examinados os objetos que se tomam para ler e sua relação com questões políticas, estéticas, morais ou religiosas nos diferentes tempos e lugares em que homens e mulheres, sozinhos ou acompanhados, debruçaram-se sobre textos escritos. A leitura não é prática neutra. Ela é campo de disputa, é espaço de poder. (ABREU, 1999, p. 15).

Antes de repudiar ou elogiar as leituras das professoras alfabetizadoras, buscarei compreender os objetos que essas professoras lêem e as motivações existentes por trás de suas escolhas.

Outro elemento que passou por mudanças, no decorrer dos tempos, foi a **forma de ler**. Abreu (2001) diz que até algum tempo atrás acreditava-se que a leitura continuava sendo feita da mesma forma desde que o homem criou formas de registrar por escrito e formas de decifrar esses escritos. A leitura era vista como algo estável, imutável... feita desde os primórdios sempre da mesma forma... “Entretanto, nem sempre foi assim. Ao contrário, essas idéias pareceriam disparates completos em outras épocas. A começar pela leitura em silêncio - que hoje nos parece a coisa mais comum.” (ABREU, 2001, n.p.).

A autora faz referência a Santo Agostinho que considerava um prodígio ler silenciosamente, pois a leitura em voz alta era a regra no século IV, procedimento este utilizado até o século XVI, pois acreditava-se que a compreensão de um texto passava necessariamente por sua oralização. (ABREU, 2001).

Mesmo depois que a prática de ler silenciosamente difundiu-se, a leitura em voz alta continuou sendo, até a primeira metade do século XIX, “uma das formas de mobilização cultural e política dos meios urbanos e dos operários. Depois disso, numerosas formas de lazer, de sociabilidade e de encontro, antes mantidas pela leitura em voz alta, tornaram-se cada vez mais restritas.” (ABREU, 2001, n.p.).

A autora diz também que é relativamente recente a idéia de que bom leitor é aquele que lê muitos e variados textos. “O bom leitor era aquele que lia pouco, lia com frequência e meditava muito sobre os escritos.” (ABREU, 2001).

Essas transformações que a autora destaca demonstram o quanto o ato de ler modificou-se no decorrer dos tempos, o que nos conduz à tese de que **a leitura possui uma história**. Analisar as leituras das professoras<sup>44</sup> corresponde a analisar suas histórias com a leitura que, desta forma, passam por transformações no decorrer de suas vidas.

Segundo Abreu (2001), a concepção de leitura que herdamos remonta ao final do século XVIII e XIX, quando a leitura era representada basicamente de duas maneiras: a **leitura de instrução**, associada aos livros técnicos, aos jornais e ao universo masculino, e a **leitura de entretenimento**, associada à literatura e aos universos feminino e infantil.

Além disso, havia uma imbricada associação entre leitura e enobrecimento do sujeito. Essa relação foi construída historicamente, tendo sido alavancada com a ascensão da burguesia. “Homens e mulheres bem instalados socialmente parecem ter ficado satisfeitos em associar-se a certos sinais exteriores de sucesso: boas casas, belos vestidos, ambientes confortáveis, e livros.” (ABREU, 2001, n.p.).

A essa afirmação, soma-se a crítica:

Pensa-se em situações semelhantes a essas quando se discutem as práticas de leitura a serem promovidas no mundo contemporâneo. Como elas não são encontradas com frequência (ou não são encontradas com a frequência esperada) difunde-se a idéia de que vivemos uma crise da leitura, de que as pessoas não gostam dos livros, de que é preciso fazer campanhas para incentivar o "hábito" de ler. Enquanto buscamos uma leitura ideal, não vemos o que temos diante dos olhos. (ABREU, 2001).

E à crítica, acrescento a pergunta: o que está diante dos olhos que não se consegue ver? Segundo a autora, uma concepção elitista de cultura torna essas práticas cotidianas invisíveis e faz com que se saiba pouco sobre esses leitores e sobre os objetos de leitura pelos quais se interessam. “A delimitação implícita de um certo conjunto de textos e de determinados modos de ler como válidos e o desprezo aos demais nos cega para grande parte das leituras realizadas no cotidiano.” (ABREU, 2001, n.p.).

Para Abreu (2001), apresentam-se falsos problemas com relação à leitura.

Não parece necessário fazer campanhas para divulgar a idéia de que ler é um prazer, de que ler faz bem para as pessoas - pois elas demonstraram que já acreditam nisso. Mas é preciso criar condições sociais para que o desejo de ler torne-se realidade, enfrentando as violentas desigualdades sociais brasileiras. (...) Leitores não precisam ser compradores de livros. (ABREU, 2001).

---

<sup>44</sup> Gostaria de evidenciar que, ao me referir às leituras realizadas pelas professoras, estarei me referindo àquelas leituras de linguagem escrita, independente do portador textual. Não será meu foco de discussão a leitura de imagem, por exemplo, ou leitura de mundo, embora reconheça que há correntes teóricas que utilizam o termo leitura num sentido bem mais amplo.

Ao dizer que “leitores não precisam ser compradores de livros”, a autora chama à responsabilidade os órgãos governamentais no que diz respeito às políticas públicas de promoção da leitura. Embora este não seja o enfoque desta pesquisa, não poderia deixar de, ao menos, citar tal questão.

Através desse retrospecto da história da leitura feito por Abreu (1999, 2001), visualizam-se alguns dos elementos que caracterizam sua prática e, devido a essa complexidade, opto por concordar com o que diz o psicolingüista Frank Smith (1989):

Os livros sobre leitura freqüentemente tentam definir seus termos com afirmações formais [...] as palavras comuns, facilmente compreendidas, tendem a ter uma multiplicidade de significados, e o que em geral dá a uma palavra uma interpretação não ambígua não é nem a concordância prévia nem uma ordem arbitrária, mas o contexto particular no qual a palavra é usada. [...] é melhor proporcionar uma descrição mais completa de como a palavra está sendo usada, do que tentar uma definição geral. (SMITH, 1989, p. 199).

Procurarei, então, ao invés de definir ou conceituar **leitura**, descrever em que contexto a utilizarei. De início, devem ser levados em consideração alguns pressupostos: o primeiro é que a leitura nunca é uma atividade sem finalidade, pois os leitores sempre lêem algo com um determinado objetivo. O segundo é que a leitura e sua memorização sempre envolvem **emoções**, bem como conhecimento e experiência. Portanto, a leitura não é uma prática neutra e seu significado está diretamente relacionado a “tudo o que está ocorrendo – não somente do que está sendo lido, mas do porquê de um determinado leitor estar lendo.” (SMITH, 1989, p. 200).

Concordo quando Smith (1989) diz que “a base da leitura fluente é a habilidade para encontrar respostas, na **informação visual da linguagem escrita**, para as questões particulares que estão sendo formuladas.” (SMITH, 1989, p. 202, grifo meu).

Dessa afirmação observo, também, que a leitura é um processo ativo no qual leitor e autor interagem. Os leitores, ao lerem um texto, têm um conjunto em desenvolvimento e constantemente modificável de expectativas sobre o que encontrarão, conforme já afirmei, todos têm uma finalidade quando lêem, por mais diversa que esta seja. Os escritores também fazem sua contribuição, pois têm suas próprias especificações. E existe um ponto no qual os leitores e escritores interagem, que é o texto. Está formada assim a tríade: **leitor-autor-texto**. (SMITH, 1989, p. 202).

Smith (1989) compara as especificações do autor com as especificações de uma casa, ou seja, um conjunto de intenções, expectativas, limitações etc. No entanto, essas especificações não são a casa e, segundo ele, “devemos esperar que as especificações se alterem, à medida que a execução dos planos se desenvolva, de modo que, eventualmente,

existe uma concordância entre os planos e as especificações, entre o objetivo e sua satisfação”. (SMITH, 1989, p. 208).

Através dessa comparação posso então concluir que nenhum texto existe em sua totalidade somente na cabeça do escritor ou do leitor. O que existem, na verdade, são “especificações” de ambas as partes. A interação faz o texto e a interação que se faz com o texto muda a especificação. Dessa forma, o nível de compreensão de uma leitura depende da coerência entre as especificações do autor e do leitor. Nas palavras de Smith:

O que compreendemos, e o que nos é deixado na memória, como uma conseqüência da leitura, são as conseqüências de como nossa experiência com o texto modifica nossa especificação. A reflexão subsequente pode alterar a especificação ainda mais, naturalmente; por esta razão, com freqüência não podemos distinguir na memória o que lemos *em* um texto e o que lemos *dentro* dele. (SMITH, 1989, p. 209).

Assim sendo, há informações que lidas em um texto, **em suas linhas** e há informações que levamos para dentro do texto, informações advindas de outras leituras e/ou de experiências vividas, lemos **por trás de e entre suas linhas**, o que corrobora a tese de que **o texto se faz na e pela leitura**.

É interessante observar a resposta emocional advinda da leitura, conforme se pode visualizar no capítulo em que as narrativas das professoras são apresentadas e analisadas. Quase em sua totalidade, as memórias de leitura das professoras são marcadas por sentimentos de saudade, alegria, espanto e curiosidade. Elas mostram que ler é emocionar-se com a leitura. É uma pena que essa resposta emocional seja tratada de forma ainda superficial na escola, mesmo tendo-se conhecimento que as emoções são ainda o fator de maior peso quando se trata de gostar de ler ou não. Ela parece resumir o ato de ler a responder questionários que versam, geralmente, sobre informações explícitas no texto, ou seja, a emoção que resulta da leitura (seja positiva ou negativa) é simplesmente ignorada. Na análise dos dados retomarei essa questão.

A respeito desse rastro emocional deixado pela leitura, Smith (1989) diz que:

Muitos relatos indicam memórias espantosas por parte de leitores, para a aparência, títulos, autores, personagens, ambientes, tramas e ilustrações de livros que lhes foram importantes, freqüentemente desde a infância. Com os livros, como com todos os outros tipos de experiência, recordamos o que compreendemos e o que nos é significativo. (SMITH, 1989, p. 211-212).

Ainda sobre o papel da escola na formação de leitores há que se considerar um contraponto: muito se diz que a escola não forma leitores, mas ainda mais grave do meu ponto de vista é formar pessoas capazes de ler, mas que não gostam de ler. Recorro novamente às palavras de Smith:

Uma das grandes tragédias da educação contemporânea não é tanto que muitos estudantes abandonam a escola incapazes de ler e de escrever, mas que outros se formam com uma antipatia pela leitura e escrita, apesar das habilidades que possuem. Nada, acerca da leitura e de sua instrução, é incoseqüente. (SMITH, 1989, p. 212).

É justamente essa “não-incoseqüência” da leitura que me instigou a analisar as experiências com a leitura que as professoras alfabetizadoras tiveram. Talvez, entendendo como elas se relacionam com a leitura, consiga entender como elas a ensinam.

Zilberman (1986) diz que a ação de ler, entendida de modo amplo, “caracteriza toda a relação racional entre o indivíduo e o mundo que o cerca”. Segundo ela, a tentativa de estabelecer uma ordem ao mundo caótico que se nos apresenta é uma leitura, no sentido em que se tenta impor um ritmo e um conteúdo às circunstâncias. (ZILBERMAN, 1986, p. 17).

Ora, essa relação com o real é expressa através de um código, que é já uma tentativa que o homem faz de estabelecer uma ordem ou exercer controle sobre o mundo. E esse código, por sua vez, guarda estreitas ligações com a linguagem e esta com a leitura. Como diz a autora:

Emergindo esta (a linguagem) da interação entre o ser humano e a realidade, sua existência não pode ser compreendida sem o ato de leitura, posto que é ele que está no bojo de um tal intercâmbio. Por sua vez, assistindo-se aí o nascimento da linguagem, verifica-se também que falar e ler a realidade implicam uma manifestação primordialmente verbal, de modo que, dentre as possibilidades de expressão, a língua é a que contém de maneira mais completa o produto destes contatos primordiais com o real. (ZILBERMAN, 1986, p. 18).

**Realidade, linguagem e leitura** entrecruzam-se de maneira tal que, ao invés da imagem do senso comum de que o ato de ler é solitário, ler é também colocar-se no coletivo: ler é estar com o (s) outro (s), é estar com o mundo. A leitura é uma prática social e, portanto, cultural<sup>45</sup>.

Com Zilberman (1986) acredito que esta é a razão pela qual a leitura perde a significação generalizadora mencionada de início para significar, principalmente, uma relação com a linguagem, **traduzida no texto escrito**. E é a escrita “que assinala o caráter enigmático da expressão, propondo-se a uma leitura que, para ser fiel à sua natureza, qualifica-se inevitavelmente como decifração. [...] Por sua vez, esta atividade de decifração traduz um adentramento no real, porque o texto age como uma síntese dele.” (ZILBERMAN, 1986, p. 19).

---

<sup>45</sup> Neste trabalho, ao utilizar os termos **cultura**, **culto**, **cultural** etc., tomo por base a conceituação de Geertz: “O conceito de cultura que eu defendo [...] é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é uma animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado”. (GEERTZ, 1989, p. 15).

Corroborando algumas das idéias já apresentadas, Bräkling (2004) faz uma síntese afirmando, a respeito da necessidade que se coloca hoje à escola de formar leitores, que é necessário

compreender que ler é uma prática social, que acontece em diferentes espaços, que possuem características muito específicas: o tipo de conteúdos dos textos que nele circulam, as finalidades colocadas para a leitura, os procedimentos mais comuns, decorrentes dessas finalidades, os gêneros dos textos. (BRÄKLING, 2004, p. 02).

Segundo ela, ao mesmo tempo em que coexistem diferentes práticas sociais em uma mesma sociedade, diferentes sociedades criaram diferentes usos para a escrita e a leitura ao longo da sua história, o que nos remete à tese já apresentada de que a leitura, enquanto prática social, possui uma história.

Além disso, como também destaquei, é necessário compreender que ler é tanto uma experiência individual e única, quanto uma experiência coletiva e dialógica.

Toda leitura é individual porque significa um processo pessoal e particular de processamento dos sentidos do texto. Mas toda leitura também é interpessoal porque os sentidos não se encontram no texto, exclusivamente, ou no leitor, exclusivamente; ao contrário, os sentidos situam-se no espaço intervalar entre texto e leitor. (BRÄKLING, 2004, p. 03).

Um outro aspecto importante a ser levado em consideração, segundo a autora, é o fato de que as palavras são **símbolos** constituídos por um **significado** — que é estável e facilmente recuperável pelos falantes de uma determinada língua — e também por um **conjunto de sentidos** — que são produtos das experiências pessoais e das vivências particulares. Portanto, no ato de ler, como em várias outras atividades humanas, faz-se presente todo um **sistema simbólico**, construído social e historicamente. “Significado e sentidos constituem um amálgama indissolúvel, de tal forma que uma palavra nunca será a mesma para diferentes pessoas, embora possa ser compreendida no que tem de generalizável.” (BRÄKLING, 2004, p. 04). Por este motivo, cada leitura é única, mesmo que nela estejam presentes elementos generalizáveis. Tomo como exemplo os versos de Quintana<sup>46</sup> que servem de epígrafe ao próximo capítulo desta dissertação: *Que importa se - depois de tudo - tenha "ela" partido/ou que quer que te haja feito, em suma?*

A palavra **ela**, usada entre aspas pelo autor, é generalizável aos falantes da língua portuguesa (pronome pessoal, refere-se a algo/alguém do gênero feminino etc.), mas ao ler a poesia pode-se questionar: quem ou o que é ela? A mulher amada, a vida, a memória, a morte? O sentido a ser atribuído a “ela” dependerá do leitor e do contexto de sua leitura.

---

<sup>46</sup> Quintana, Mário. Uma alegria para sempre. In: **Esconderijos do Tempo**.

A autora chama ainda a atenção para um outro aspecto relacionado à leitura: “[...] a leitura deve ser compreendida como parte de um processo mais amplo: o **letramento**. Este configura-se como um processo de apropriação dos usos da leitura e da escrita nas diferentes práticas sociais.” (BRÄKLING, 2004, p. 04, grifo meu). Como já destacado, compreender as leituras das professoras significa compreender o contexto em que tal apropriação ocorreu, ou seja, compreender em que contexto se deu o seu letramento. Dentre muitos autores que investigam o letramento, busquei contribuições em Soares (2002), Marcuschi (2001), Kleiman (1995, 1998, 2007).

Soares (2003) assim o define: “letramento é [...] o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como conseqüência de ter-se apropriado da escrita”. (SOARES, 2003, p. 18).

De certa forma me incomoda a expressão “**resultado da ação** de ensinar ou de aprender a ler e escrever”, pois esta parece supervalorizar, ainda que implicitamente, a escolarização da leitura, algo que, como será evidenciado nas vozes das professoras participantes desta pesquisa, não é totalmente verdadeiro. É possível ser letrado, ou mesmo aprender a ler e escrever, sem ter freqüentado a escola, como é o caso de alguns familiares das professoras.

Sendo assim, parece-me interessante a distinção proposta por Marcuschi (2001) entre **letramento**, **alfabetização** e **escolarização**. Citando Street, ele diz que o **letramento** é um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários, por isso é um conjunto de práticas, ou seja, *letramentos*. (STREET, 1995, *apud* MARCUSCHI, 2001, p. 21). O que se extrai dessa primeira conceituação, então, é que não existe uma forma única de letramento e sim, práticas de letramentos, no plural.

Quanto à **alfabetização**, diz o autor que esta pode dar-se à margem da instituição escolar. Porém, segundo ele, é sempre um aprendizado mediante ensino, constituído pelo domínio das habilidades de ler e escrever. (MARCUSCHI, 2001).

Já “a **escolarização**, por sua vez, é uma prática formal e institucional de ensino que visa a uma formação integral do indivíduo, sendo que a alfabetização é apenas uma das atribuições/atividades da escola.” (MARCUSCHI, 2001, p. 22). Acrescentaria ainda que também o letramento é uma das atividades da escola se o objetivo dela, como diz o autor, é formar integralmente o indivíduo.

Para Marcuschi (2001), “**letrado** é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz uso formal da escrita.” (MARCUSCHI, 2001, p. 25, grifo meu). O autor faz ainda uma diferenciação entre o grau de

letramento de um indivíduo que é analfabeto, mas letrado na medida em que participa de atividades cotidianas envolvendo a escrita, como por exemplo, identificar o ônibus que deve tomar, distinguir mercadorias pelas marcas e/ou rótulos etc., mas não escreve cartas nem lê jornal regularmente e o grau/nível de letramento do indivíduo que desenvolve tratados de Filosofia ou escreve romances, por exemplo. (MARCUSCHI, 2001).

Kleiman (1995) assim define letramento: “podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. (KLEIMAN, 1995, p. 19).

Diz ela que as práticas de letramento desenvolvidas especificamente na escola passam a ser, dentro desta concepção, apenas mais um tipo de prática, ainda que esta seja a dominante em nossa sociedade. (KLEIMAN, 1995).

Sobre o papel da escola no desenvolvimento do letramento, afirma:

Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das *agências de letramento*, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência *individual* necessária para o sucesso e promoção na escola. (KLEIMAN, 1995, p. 20).

Segundo ela, outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua, o local de trabalho, desenvolvem outros tipos de letramentos. Existe uma concepção do que seja aprender e ensinar a ler e escrever subjacente à idéia de letramento e, para explicitar essa relação, Kleiman recorre aos modelos de letramento propostos por Street. (STREET, 1984, *apud* KLEIMAN, 1995).

Haveria, assim,

o **modelo autônomo**, concepção que pressupõe que há apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido, sendo que essa forma está associada quase que causalmente com o progresso, a civilização, a mobilidade social e o **modelo ideológico**, concepção de que as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida. (STREET, 1984, *apud* KLEIMAN, 1995).

Ao ouvir o que as professoras participantes desta pesquisa relembram de suas experiências com a leitura, fica latente que o modelo autônomo é o que predominou e predomina ainda nas escolas brasileiras. Caminhar em direção ao modelo ideológico de letramento significa investigar e analisar *microníveis*, ou seja, como grupos minoritários e/ou marginalizados tiveram seu letramento desenvolvido. (KLEIMAN, 1995).

Assim, segundo a autora, quando os diversos contextos sociais em que as práticas de letramento se inserem são objeto de análise, pode-se produzir um tipo de conhecimento essencial para a formação do professor. Ainda a esse respeito - diversidade de letramentos - parece-me adequada e abrangente e, portanto adotarei neste texto, a conceituação proposta por Kleiman (1998) ao falar em **letramento ambiental** e **letramento acadêmico**.

De acordo com a autora,

o letramento é desenvolvido mediante a participação da criança em eventos que pressupõem o conhecimento da escrita e o valor do livro como fonte fidedigna de informação e transmissão de valores, aspectos estes que subjazem ao processo de escolarização com vistas ao desenvolvimento do **letramento acadêmico**. (KLEIMAN, 1998, p. 183, grifo meu).

Segundo ela, os professores que tem observado em suas pesquisas parecem não estar habilitados para ensinar o letramento em sua perspectiva mais aprofundada, possuem o que ela chama de “**letramento ambiental**, isto é, a leitura de textos curtos informativos e/ou propagandísticos sobre assuntos do cotidiano, como outdoors, placas, manchetes de jornais locais, avisos”. (KLEIMAN, 1998, p. 186, grifo da autora).

Ora, apresenta-se um paradoxo: os professores, inseridos no contexto escolar e, portanto, imbuídos da tarefa de desenvolver nos alunos o letramento acadêmico, não o possuem. Kleiman classifica o letramento dos professores como **letramento marginal**, pois “[...] a precariedade do letramento do professor, conseqüente de suas concepções sobre a escrita e de sua limitada experiência como leitor e escritor, não lhe permite assumir um papel crítico em relação aos conteúdos do currículo e do programa.” (KLEIMAN, 1998, p. 192-193).

Por ora, parece-me necessário conceituar ainda, pois estarão presentes nos dados, os termos evento de letramento e ambiente letrado.

Um **evento de letramento** é uma atividade que envolve o uso da língua escrita e **ambiente letrado** é um ambiente enriquecido pela escrita. (KLEIMAN, 2007, p. 2; 9).

A seguir busco compreender, através do relato de práticas de leitura cotidianas das professoras participantes, via memória, como elas se relacionam com a leitura. Fechar os olhos a essas práticas significa pouco avançar sobre a compreensão do que é ser professor-leitor **hoje**.

### 3 MEMÓRIAS DE LEITURA

*Uma Alegria para Sempre*  
 As coisas que não conseguem ser olvidadas  
 continuam acontecendo.  
 Sentimo-las como da primeira vez,  
 sentimo-las fora do tempo,  
 nesse mundo do sempre  
 onde as datas não datam.  
 Só no mundo do nunca existem lápides...  
 Que importa se - depois de tudo - tenha "ela" partido  
 ou que quer que te haja feito, em suma?  
 Tiveste uma parte da sua vida que foi só tua e, esta,  
 ela jamais a poderá passar de ti para ninguém.  
 Há bens inalienáveis, há certos momentos que,  
 ao contrário do que pensas,  
 fazem parte de tua vida presente  
 e não do teu passado.  
 E abrem-se no teu sorriso mesmo quando,  
 deslebrado deles,  
 estiveres sorrindo a outras coisas.  
 Ah, nem queiras saber o quanto deves à ingrata  
 criatura...  
 A thing of beauty is a joy for ever<sup>47</sup>  
 -disse, há cento e muitos anos,  
 um poeta inglês que não conseguiu morrer.

Mário Quintana, in **Esconderijos do Tempo**.

Disse o poeta: *As coisas que não conseguem ser olvidadas/ continuam acontecendo. / Sentimo-las como da primeira vez, / sentimo-las fora do tempo, / nesse mundo do sempre/ onde as datas não datam.*

Neste capítulo abordarei fatos e leituras que não podem ser esquecidos porque vivem num lugar *onde as datas não datam*: na memória. As recordações são únicas e foram relatadas com tamanha emoção, como se fossem sentidas pela primeira vez. Apresentarei e discutirei, então, as memórias de leitura das professoras alfabetizadoras.

Penso ser necessário explicitar que, inseridas num conceito mais amplo de pesquisas sobre leitura, encontram-se as pesquisas sobre leituras de professores. Nesta pesquisa tomarei como base para discussão dos dados coletados, principalmente, os estudos sobre as leituras do professor de Marinho (1998), Batista (1998), Britto (1998) e Guedes-Pinto (2001, 2002), Kleiman (1995, 1998, 2007), além das referências explicitadas no capítulo anterior.

---

<sup>47</sup> John Keats - Endimion

Segundo Marinho (1998),

Construir e recontar a história das práticas culturais de leituras de segmentos sociais variados significa desestabilizar representações e criar um campo de visibilidade das condições de produções dos discursos e de legitimação de determinados usos e comportamentos ditos letrados. (MARINHO, 1998, p. 17).

Com o objetivo de tornar visíveis os elementos reveladores das relações que as professoras alfabetizadoras estabelecem com a leitura e desestabilizar possíveis representações existentes a esse respeito, fiz a opção por apresentar e discutir suas narrativas através de temas recorrentes, analisando-os à luz das escolhas teóricas feitas. Num primeiro momento, em 3.1, são apresentados e analisados os dados presentes nas narrativas orais. Num segundo momento, em 3.2, conforme os pressupostos do **paradigma indiciário**, são foco da análise os indícios, pistas e sinais suscitados a partir da análise anterior.

Como já afirmado, estudar o letramento do professor é estudar o contexto em que esse letramento se deu, dentro de uma perspectiva sócio-histórica, ou seja, as memórias de leitura do grupo de professoras alfabetizadoras aqui analisadas são representativas de uma parcela das professoras alfabetizadoras atuantes na rede estadual de ensino. Selecionei alguns temas para organizar as práticas de leitura das professoras e, assim, melhor compreender também sua diversidade. São eles: *primeiros contatos com a leitura, leituras na infância e na adolescência, o professor-leitor adulto, formas de acesso aos livros, títulos que marcaram suas histórias e percepções sobre o ato de ler*.

Como um dos objetivos desta investigação é interpretar e compreender as relações que professoras alfabetizadoras estabelecem com a leitura, esses temas serão aqui utilizados, de acordo com Minayo (2000), como **categorias empíricas**, ou seja, categorias que permitam captar as contradições do nível empírico em questão. Em suas palavras:

A partir dos dados colhidos e acumulados o investigador se volta para os fundamentos da teoria para uma reflexão sobre os conceitos iniciais, para colocação em dúvida das idéias evidentes. Assim ele constrói uma nova aproximação do objeto: o pensamento antigo, que é negado mas não excluído, encontra outros limites e se ilumina na elaboração presente. O novo contém o antigo incluindo-o numa nova perspectiva. (MINAYO, 2000, p. 233).

Essas categorias são oriundas, inicialmente, da leitura dos textos produzidos pelas professoras durante o curso PROFA “Letra e Vida” (ver alguns no Apêndice I). Tais textos eram produzidos como tarefa, logo no início do curso, a partir da consigna: “Escrevam um texto sobre as memórias do tempo em que aprenderam a ler e a escrever”. Como estímulo, ou a título de exemplificação, era sugerida a leitura de alguns outros textos memorialísticos constantes da coletânea de textos do professor cursista, tais como: excertos de Carlos Drummond de Andrade, Clarice Lispector, Walter Benjamin, textos memorialísticos de

professores de diferentes regiões do Brasil. Na escrita desses textos, predominantemente narrativos e memorialísticos, as professoras recorreram a uma aparente linha do tempo para relatar suas experiências com a leitura e a escrita, daí as categorias: *primeiros contatos com a leitura, leituras na infância e na adolescência e professoras-leitoras adultas*. Além disso, observei que eram constantes, também, as referências à *forma de acesso aos livros*, encarada, às vezes, como elemento dificultador de um relacionamento mais estreito com a leitura. Em alguns textos, rememorar experiências de leitura significou rememorar determinados títulos que marcaram suas vidas, daí o item *títulos que marcaram suas histórias*. E, finalmente, muitas professoras encerravam seus textos, a título de conclusão, com uma definição do que é ler e/ou a importância da leitura em suas vidas, o que chamei de *percepções sobre o ato de ler*. Da percepção desses temas recorrentes em seus textos escritos, elaborei o roteiro de entrevista que, embora não tenha sido seguido à risca, conduziu suas narrativas orais. Retomando o que disse na descrição da metodologia utilizada para a coleta dos dados, no momento em que uma entrevista é realizada, o entrevistado encontra um interlocutor com quem pode trocar impressões sobre a vida que transcorre ao seu redor. (SANTOS, 2005.). Por essa razão, dentro das categorias delimitadas, outros aspectos vieram à tona, devido à necessidade das professoras posicionarem-se e emitirem suas impressões sobre o que era lembrado.

Com Marinho (1998), acredito que:

A reapropriação de uma escrita por esse segmento social<sup>48</sup>, que certamente não a produziu, se inscreve, preferencialmente, na memória oral de construção de uma “biblioteca itinerante” de livros emprestados, doados, ou lidos e esquecidos em algum lugar do passado, mas memorizados por estratégias próprias da oralidade, que, se desveladas, podem ampliar a trilha sobre uma perspectiva histórica da leitura. O nosso ponto de partida, nesse caso, é a constatação de que os livros, na qualidade de objetos materiais, não são os únicos arquivos atestadores do que e do quanto se lê. (MARINHO, 1998, p. 15).

Por conseguinte, a presença ou a ausência do objeto livro na vida das professoras não pode ser o único indicador de suas leituras, há uma diversidade de materiais escritos (gibis, almanaques, revistas, jornais etc.) a serem levados em consideração para não correr o risco de reduzir, minimizar ou até mesmo subestimar suas práticas leitoras.

De acordo com Batista (1998), “importa, assim, em vez de procurar marcar uma linha divisória que separe o que se reconhece ou não se reconhece como leitor, descrever

---

<sup>48</sup> A autora faz referência ao contexto de uma pesquisa, realizada em Belo Horizonte/MG, sobre os usos da escrita em camadas populares e, neste trecho mais especificamente, refere-se ao acervo de leituras. Justifica-se a citação, pois quase a totalidade de professoras entrevistadas é oriunda de camadas populares, de famílias pobres e, também algumas delas foram as primeiras na família a fazer um curso superior, por exemplo.

e compreender esse leitor-professor.” (BATISTA, 1998, p. 29). A seguir são apresentados e discutidos os dados presentes em suas narrativas.

### 3.1 Apresentação e análise dos dados

Apresento e analiso os dados constantes das narrativas<sup>49</sup> das professoras alfabetizadoras participantes da pesquisa de acordo com as categorias anteriormente expostas: *a) primeiros contatos com a leitura, b) leituras na infância e na adolescência, c) a professora leitora adulta, d) forma de acesso aos livros, e) títulos que marcaram suas histórias e f) percepções sobre o ato de ler.*

#### *a) Primeiros contatos com a leitura*

Nesta subseção, abordarei como foram os primeiros contatos que as professoras tiveram com a leitura. Presenciavam atos de leitura? Quem eram os leitores?

Como podem ser observados nos excertos a seguir, os primeiros contatos com a leitura de algumas professoras se deram através de um leitor mais experiente, geralmente alguém da família (pai, mãe, irmãos mais velhos etc.), que as professoras viam ler. Era uma **leitura através dos olhos de outros...**

Eu acho que eu tenho que começar contando que antes de aprender a ler minha mãe lia. Ela contava histórias, ela pegava livros e lia. E quando eu era pequena, eu via ela constantemente lendo para si. Ela vivia comentando conosco, ela, como não conhecia lugar nenhum e ao mesmo tempo conhecia o mundo inteiro, através da leitura. Ela tinha sempre um livro ao lado dela, que era para a hora de dormir. Nos momentos à tarde, que ela tinha de folga, quando ela não trabalhava, ela lia demais. Aí ela contava os lugares que jamais pensei que ela fosse falar: Inglaterra, Itália, lugares longínquos que para mim não tinha nada a ver. Mas ela falava que conhecia esses lugares através da leitura que ela adorava, ela passou isso principalmente para mim. (Prof<sup>a</sup>. Ana).

Na fala de Ana detecta-se que ela presenciava atos de leitura mesmo antes de saber ler convencionalmente: **minha mãe lia, constantemente lendo para si**. Além disso, esses atos de leitura da mãe por ela presenciados passaram-lhe a percepção da **leitura como viagem**: a leitura possibilitava que se conhecesse lugares longínquos e desconhecidos.

Para Lúcia, caçula de uma família numerosa, a leitura se mostrava pelos olhos dos outros:

<sup>49</sup> Convém destacar que os excertos aqui utilizados para análise foram extraídos das entrevistas realizadas, cuja transcrição foi fiel ao turno da fala das professoras. Estarão presentes, então, marcas da oralidade e desvios gramaticais.

Eu sou a mais nova, a caçula de seis. [...] Então eles incentivavam muito, né, que eu lesse e era aquela festa, né, quando eu era pequenininha eu lia. Todos em casa, acho que foram muito bons leitores. Todo mundo gosta. Outros irmãos mais velhos sempre gostaram de ler. Então tudo que eles traziam eu devorava, nem lembro o que. Eu lembro que eles traziam livros, revistas, eu sempre fui de ler muito, né. (Profª. Lúcia).

É visível a influência dos demais membros da família – **todos em casa** [...] **foram muito bons leitores, irmãos mais velhos sempre gostaram de ler** – em sua iniciação à leitura: **eles incentivavam muito, era aquela festa**. Ora, isso mostra que, para uma criança pequena (no caso de Lúcia, a caçula) o fato de ver todos da família lendo a fez querer participar dessa brincadeira: **tudo o que eles traziam eu devorava**.

No relato de Cida destaca-se a influência das irmãs mais velhas que liam cartas de namorado e acompanhavam as letras das músicas ouvidas no rádio em sua iniciação à leitura:

Bom, que eu lembro mesmo foi que eu comecei a ler, era apenas curiosidade, eu queria ler, saber ler porque minhas irmãs tinham carta de namorado. E eu era a mais nova. Então foi assim, uma curiosidade mesmo. Eu achava interessante também como elas acompanhavam o rádio. Elas ouviam a música, pegavam o papel assim e acompanhavam. Eu queria acompanhar. Porque eu via elas, eu lembrava de memória de uns pedaços de música. (Profª. Cida).

Da observação do que as irmãs faziam, Cida passou a imitá-las e, assim, começou a esboçar atos de leitura: **eu queria acompanhar, eu lembrava de memória de uns pedaços de música**. Cartas de namorado e letras de músicas, no relato de Cida, revistas e fotonovelas no relato de Bete, a seguir, corroboram a idéia de que não se pode tomar somente o objeto livro como indicador das práticas de leitura das professoras, ainda que desde os primeiros contatos, mesmo porque cada leitura cumpre uma função, um objetivo e, portanto, não podem ser tomadas como neutras e homogêneas. A diversidade de leituras sempre pareceu estar presente em suas vidas, praticadas pelos mais diferentes personagens que marcaram suas histórias de leitura: pai, mãe, irmãos mais velhos. No excerto seguinte, o que Bete diz a esse respeito:

O que eu lembro, desde criança, é que minha casa teve muita revista e meu pai gostava de ler, né, tem revista que nem circula mais: Fatos e Fotos, minha irmã também lia muito fotonovela. [...] Às vezes eu fico pensando assim: como é que eu aprendi ler, mas é que eu ouvi muita leitura e a minha mãe ela não foi à escola porque era de família muito pobre e na época quando era criança tinha que trabalhar, ela foi acho, apenas uma semana na escola, primeira série. Aí ela teve que sair para ajudar os pais catar algodão. Ela foi aprender depois das outras, assim porque ela foi trabalhar numa casa como empregada doméstica. E a patroa dela ensinou ela a juntar letrinha no jornal. Então ela lia de tudo, né, lia muito bem, sabia o significado das palavras; ela tinha vergonha da letra dela porque não era

uma letra bem desenhada. O tempo todo ela teve essa vergonha de escrever na frente dos outros. (Profª. Bete).

Bete conta que em sua casa sempre houve muita revista: o pai lia *Fatos e Fotos*, a irmã lia fotonovelas e, ao lembrar tais atos de leitura, se questiona sobre como aprendeu a ler, chegando à conclusão de que é porque **ouviu muita leitura**. Esse questionamento, praticamente um *abre parênteses* em sua narrativa, é uma pista que mostra o quanto o ato de rememorar pode ser um processo ativo e reflexivo e, assim, contribuir para aos estudos sobre formação docente. Questionar-se sobre como aprendeu a ler pode possibilitar uma reflexão sobre sua prática docente enquanto formadora de leitores.

Ainda neste excerto, há outro dado: a mãe de Bete não foi à escola, aprendeu a ler com a patroa e, ainda assim, **ela lia de tudo, lia muito bem, sabia o significado das palavras**. Isso mostra que, em alguns casos, é desnecessário ir à escola para aprender a ler e ter um bom relacionamento com a leitura.

É interessante observar o quanto a imagem, a visão, a recordação do objeto livro marcou as lembranças de algumas professoras sobre os primeiros contatos com a leitura. É como se eles (os livros) tivessem estado sempre lá, em suas vidas, e fizessem parte da família.

Eu acho que antes eu já tinha um repertório, porque na minha casa sempre teve livros. Então eu via muito, eu consultava jornal então eu lia muito, ou melhor, via muito jornal. (Profª. Teca).

Minha casa era repleta, banheiro, todo canto tinha coisas com letras para ler. (Profª. Lúcia).

Nos relatos de Teca e Lúcia aparecem alguns dados a esse respeito: **na minha casa sempre teve livros, minha casa era repleta, todo canto**. A convivência com materiais escritos, a inserção destas professoras em um ambiente letrado<sup>50</sup> parece ter influenciado de forma positiva sua relação com a leitura. Na fala de Teca encontra-se mais um dado indicador de **esboços de leitura** como uma tentativa de imitar a leitura que os mais velhos fazem: **eu lia muito, ou melhor, via muito jornal**.

Dessas recordações mais remotas de contato com a leitura, apresenta-se o incentivo das famílias à escolaridade dos filhos:

Ela [a mãe] sentia muita falta de ter ido na escola. Então ela incentivava a gente em ir à escola. Meu pai nem tanto, mas ele não gostava que faltasse da aula. Tinha paciência em ajudar lá em casa, né? Mas a minha mãe sempre incentivava e ela lia também. (Profª. Bete).

<sup>50</sup> O conceito de ambiente letrado foi descrito no capítulo 2, item 2.3, desta dissertação.

Quando fala da figura paterna, parece existir um paradoxo: **meu pai nem tanto, mas ele não gostava que faltasse da aula.** Quer dizer, para Bete, frequentar (não deixar faltar) e incentivar eram coisas diferentes. A grande incentivadora foi a mãe, pois a recorrência com que fala dela mostra que esta, apesar de não ter tido oportunidade de frequentar a escola, procurava incentivar os filhos a que o fizessem, fosse com palavras, fosse lendo para eles, ou seja, para essa mãe a leitura era uma via de acesso à escolaridade e, conseqüentemente, a uma vida melhor.

Esses relatos dos primeiros contatos com a leitura parecem caminhar para um ponto em comum: aos olhos das professoras que relembram a infância, a leitura era valorizada. Fosse como um indicador de cultura, uma necessidade ou um bem, ou ainda como uma forma de melhorar de vida, mas sempre valorizada. Tanto que, para Cida, relembrar seus primeiros contatos com a leitura é relembrar também que as irmãs deixavam os afazeres de casa para dedicarem-se à irmã mais nova que queria aprender a ler. Era um sacrifício, um tempo do qual abriam mão, mas que valia a pena, pois tratava-se de um investimento:

Até hoje eu falo para elas. Eu falo que eu sou leitora agora, graças a elas. Porque elas tinham uma paciência, elas paravam, elas estavam fazendo um estudo, preparando enxoval, ajudavam fazendo doces, porque vinham namorados, então precisava fazer coisas diferentes. Mas mesmo assim elas paravam. (Profª. Cida).

Mas, nessa aparente homogeneidade de discursos sobre a leitura lida através de outras pessoas da família, uma outra voz vem trazer um dado, senão revelador, pelo menos intrigante:

Eu não lembro de alguém ler pra mim. Na infância eu não lembro. Eu lembro que na pré-escola tinha uma coleção de livros com o disquinho e elas usavam o disquinho, era o vinilzinho, eu lembro disso. O que eu lembro mesmo, é essa lembrança que eu tenho: é ter esse disco sendo tocado com a história do “Pedrinho e o Lobo”, “Chapeuzinho”, os contos. Essa é a mais remota lembrança que eu tenho. (Profª. Maria).

Será que Maria **não lembra** ou realmente **não houve alguém que lesse** para ela? Esse pode ser tanto um sinal de esquecimento quanto de ausência de atos de leitura no ambiente familiar. Por ora não se pode afirmar que caracterize um ou outro, mas pode-se inferir que sua iniciação à leitura se deu, então, a partir do momento que entrou na escola: **eu lembro que na pré-escola tinha uma coleção de livros com o disquinho e elas usavam o disquinho, era o vinilzinho, eu lembro disso.**

Ora, ter alguém que leia para as crianças em casa é algo desejável e positivo, mas não o ter leva-nos minimamente a questionar: é essa uma regra, ou seja, crianças que têm adultos lendo para elas em suas casas se tornarão inevitavelmente bons leitores? Em

contraponto, as que não têm estarão fadadas ao fracasso? Não é isso o que o relato da professora Maria revela. É preciso precaver-se no sentido de não tomar por base afirmações generalizantes sobre a leitura. Maria é um exemplo de que há outras motivações que aproximam (ou afastam) as pessoas da leitura, é preciso conhecer e compreender essas motivações para melhor compreender as escolhas e recusas feitas pelas professoras-leitoras.

Em seu relato identifica-se outro dado interessante: a presença de alternativas tecnológicas ao livro, ou seja, o **vinilzinho** (como ela mesma diz) que substituía a leitura do livro.

Esses primeiros contatos revelam ainda um outro dado curioso: eles antecederam ou se deram paralelamente ao processo de escolarização, portanto, embora a leitura seja um conteúdo escolar cujo desenvolvimento é previsto (e desejado) em praticamente todos os programas curriculares, não parece ter sido a escola a maior responsável pela iniciação à leitura no caso dessas professoras.

Na escola, na escola, era pouco utilizada a leitura, a gente lia quando a gente queria e eram, dentro da escola, aqueles textos pequenos que eu buscava sentido, completar com a minha cabeça. Porque eu achava pouco, que tinha lá dentro. Eu gostava e aproveitava e estendia na minha imaginação. (Prof<sup>a</sup>. Ana).

Ana revela que, na escola, a leitura era pouco utilizada e, quando o era, liam-se pseudo-textos, textos escolares, pequenos e desinteressantes. Daí a necessidade de lançar mão de um recurso para completar os sentidos que faltavam: **estendia na minha imaginação**. Para ela, então, ler era também imaginar o que faltava para satisfazer suas expectativas.

Sobre o papel da escola, nessa fase de suas vidas, atente-se para a riqueza de elementos no que conta a professora Cida:

Aí eu comecei a catar coisas na rua que tinham a ver com cartas. Aí pela música, que eu tentei acompanhar com a música, um dia eu consegui. Aí eu falei para a minha mãe que eu lia, só que ela não lia, agora eu sei que ela não lia, mas naquele momento eu estava lendo. “Você não foi na escola ainda, como você sabe ler? Aprende indo na escola, com professora que ensina as crianças, você vai começar a ler devagar, uma letrinha depois outra, aí vai juntar, tem uma porção de palavrinhas, depois que você vai aprender a ler.” Uma semana de aula, eu lembro que eu já lia tudo. Mas eu acho que eu não lia assim, como falo agora, as dificuldades, não sei, eu deduzia onde estava a palavra. Mas eu sabia ler, eu lia a essência do que se aplicava, a mensagem do livro, eu sabia. Então aí eu ia em busca de livros, eu pedia para a professora, eu me lembro que eu pedi um livro para ela, mas ela disse que eu não podia ler ainda. Que eu não sabia. (Prof<sup>a</sup>. Cida).

A fala da mãe de Cida revela uma crença, uma visão por parte dos mais velhos, e talvez essa visão seja compartilhada por uma parcela significativa da população brasileira, que somente na escola se aprende a ler, ou seja, aprender a ler de outra forma ou em outro

lugar parece inconcebível. Atrelada a essa concepção escolarizada de leitura, apresenta-se ainda a crença de que, na escola, há toda uma hierarquia, um tempo a ser cumprido para se chegar à leitura: **você vai começar a ler devagar, uma letrinha depois outra, aí vai juntar, tem uma porção de palavrinhas, depois que você vai aprender a ler.** Até mesmo a professora parecia acreditar nessa sucessão de etapas no aprendizado da leitura: **eu pedia para a professora, eu me lembro que eu pedi um livro para ela, mas ela disse que eu não podia ler ainda. Que eu não sabia.**

Esses dados somam-se ao que Batista (1998) observou sobre os professores que pesquisou:

Assim, embora sua mobilização, não sendo eles mesmos “leitores” e afastados da cultura e das práticas de leitura valorizadas socialmente, não restou outra opção para a maior parte dos pais dos professores estudados que a de esperar que a escola pudesse transmitir o conjunto de conhecimentos e práticas considerados legítimos. (BATISTA, 1998, p. 41).

E, se forem confrontadas as reminiscências das professoras Ana e Cida, pode-se ver que, ao mesmo tempo em que a escola não foi o principal agente de fomento à leitura, ela (a escola) era cultuada pela sociedade como sendo a única instituição autorizada a iniciar os pequenos na leitura. Aprender a ler antes de adentrar à escola, ou mesmo fora dos muros escolares, não era reconhecido, não era permitido. Lia-se o que, quando, como e porque a escola autorizava.

A partir dessa constatação, questiono até que ponto as pesquisas sobre as práticas de leitura de professores levam esse dado em consideração? Não estaríamos nós, acadêmicos e pesquisadores, reproduzindo uma prática já consolidada, a de que leitura legítima, leitura autorizada, é a leitura feita dentro dos limites da escola, ou ainda, aquela que a escola permite fazer? Parece-me que pouca coisa mudou neste aspecto: ao mesmo tempo em que a escola é o órgão reconhecido social, política e culturalmente como o maior responsável pelo aprendizado da leitura, essa mesma escola parece não estar cumprindo seu papel, conforme já sinalizei, na Introdução desta dissertação, quando falei dos indicadores externos de desempenho em leitura, bem como da imagem veiculada pela mídia de que se os alunos não lêem, a *culpa* é do professor.

#### *b) Leituras na infância e na adolescência*

Nesta subseção tratarei das leituras realizadas pelas professoras no período de infância e adolescência. O que as professoras liam nessa época? Onde liam? Por que liam?

A infância é um período da vida relembado pelas professoras com saudade e emoção, expressas em sua fisionomia, em seu tom de voz, mas que infelizmente não terei como descrever aqui. Posso até mesmo antecipar que grande parte de suas memórias de leitura encontram-se nesta fase de suas vidas e isso me leva, conseqüentemente, a repensar o papel da escola e/ou dos professores nessa etapa da escolaridade, que corresponde ao atual Ciclo I (1ª a 4ª séries) e à Educação Infantil (caso da profª. Ana que atua também nessa etapa de escolaridade, na rede municipal de ensino) e que é o campo de atuação das professoras pesquisadas. Apresentarei e discutirei um pouco dessa diversidade.

Teca se recorda com ênfase dos **clássicos** que leu:

Eu lia muita história quando eu era criança e ... **nossa**, os clássicos eu li todos. (Profª. Teca, grifo meu).

Os clássicos de que a profª. Teca fala são os contos de fadas, principalmente: Chapeuzinho Vermelho, Branca de Neve, Cinderela etc. que povoaram a infância de muitos leitores. Assim como Cida, ao se lembrar do primeiro livro lido na escola, já na 3ª série:

Eu peguei e falei para ela: “A professora não tem um livro para eu ler, porque eu queria ler um livro, qualquer coisa, qualquer assunto, qualquer livro”. Uai, eu tenho um na bolsa. Ela pegou e me deu um livro. Um livro pequeno, era Chapeuzinho Vermelho. Ela falou: leva então, é meu este livro, tinha o nome dela. Ela fez muitas recomendações, não era para rasgar, era para devolver no outro dia o livro. Mas eu li aquele livro rapidinho. Eu fui embora tão feliz porque aquela aula valeu por todas dos três anos anteriores. Aquilo foi a aula. Eu falei: Essa é a professora. Eu cheguei e li aquela história. E ela me incentivou. A partir daquele livro, ela me dava um livro por semana para ler. Toda a semana ela me dava um livro. (Profª. Cida).

Esse livro foi responsável pela criação de um forte vínculo afetivo entre a professora e a aluna: **essa é a professora, cada beijo era um livro contado**. Mas, de forma intrigante, esse vínculo era externo à sala de aula, conforme ela relata:

E a outra [leitura] que ela mesma dava na sala eu não gostava. Porque era muito dirigido. Agora eu sei o porquê eu não gostava. Do que ela dava na escola eu não gostava; do que eu lia na minha casa eu amava. E era a mesma professora. E agora eu entendo por que. Porque as outras eram tão espontâneas, que eu não tinha compromisso. Mas eu pegava e devolvia tudo. Tudo que ela mandava para mim, eu contava direitinho. Ela ficava feliz. Aí ela pegava e me beijava. Quer dizer, cada beijo era um livro contado. (Profª. Cida).

Hoje, como adulta e professora, Cida, ao refletir sobre o passado, fornece um dado relevante: **do que ela dava na escola eu não gostava; do que eu lia na minha casa eu**

**amava. E era a mesma professora.** Essa expressão - **e era a mesma professora** - revela que não necessariamente as posturas de leitor e de professor de leitura sejam coincidentes. Seria desejável que fossem, mas na fala de Cida observa-se que uma professora pode exercer uma influência sobre seus alunos exterior aos limites da sala de aula, o que me faz refletir sobre a complexidade do ato de ensinar. Ele não se limita ou se esgota na sala de aula. Além disso, muitas vezes, os atos de leitura praticados na escola são muito diferentes dos praticados fora dela, o que me leva a refletir, também, sobre a natureza do saber escolar, como se este tivesse que ser, *a priori*, sério, austero e, por que não dizer, maçante. Quando Cida diz **porque as outras eram tão espontâneas, que eu não tinha compromisso** está revelando que os atos de leitura praticados na escola eram redutores, demasiadamente direcionados, com questionários infundáveis, ao passo que a leitura que a professora lhe proporcionava fora da escola era uma leitura descomprometida, espontânea, por mero prazer. Infelizmente, o prazer parecia ausentar-se das aulas de leitura.

É muito curiosa a situação que essa professora viveu: questionada pela mãe por ter aprendido a ler sem ter ido à escola, teve que aguardar três longos anos para ter contato com um livro. Na 1ª série, não estava autorizada ainda a ler livros, deveria esperar até a 2ª. Chegada a 2ª série, a decepção:

Mesmo a professora da segunda série demorou para dar o livro. Ela deu o livro, mas era assim, uma historinha muito ruim, muito simples para mim. Tinha uma que falava de mar e praia, né? Eu não conhecia o mar. Eu fui conhecer o mar depois dos 18 anos. Ela falava de mar, eu não sabia; eu lembro que uma falava de camaleão, elas falavam de várias coisas que eu não sabia o que era, mas ela não explicava também. Ela dava leitura e não falava. (Profª. Cida).

Após esperar ansiosamente pelo livro, Cida deparou-se com a frustração de ler histórias de pouca qualidade textual, sobre assuntos distantes de sua vida e sem alguém que mediasse essa relação: **ela dava leitura e não falava**. Semelhante decepção com a qualidade dos textos lidos, passou também a profª. Lúcia, o que revela o caráter desmotivador dos atos de leitura praticados na escola:

Eu lia uma cartilha onde não tinha muitos textos, bons como tem hoje, eram textos curtos, mas você lia muito rápido. Então já não mais me satisfazia, aí eu pedia e meus irmãos traziam. (Profª. Lúcia).

Essa decepção tem se mostrado como um indicador da motivação (ou não) para a leitura, isso porque de acordo com a faixa etária das professoras (ver Percorso metodológico, o contexto de definição dos sujeitos), elas foram alfabetizadas num período em que o método utilizado era quase unicamente o silábico (havia uma ou outra exceção) e o que

predominava era a utilização de cartilhas (*Sodré e Caminho Suave*, principalmente) que se prestavam a treinar a leitura enquanto **decodificação**, tendo por base textos curtos, desinteressantes, descontextualizados, de baixa qualidade textual. Ora, seria o método utilizado durante o aprendizado da leitura o herói ou o vilão dessa história? Acredito que não sejam os métodos os grandes responsáveis pela desmotivação pela leitura, pois, como evidenciam os dados, são muitos e individuais os caminhos percorridos e atribuir ao método x ou y esse poder seria demasiadamente imprudente.

Ainda sobre essa vertente *escolarização X leitura*, Batista (1998) afirma que “a maior parte das lembranças dos docentes revela que, passados os momentos iniciais da aquisição das habilidades básicas da leitura, através das práticas de alfabetização elementar, a escola deixa de realizar todo um trabalho de formação de leitores.” (BATISTA, 1998, p. 42). Essa tese parece estar entremeada à fala das professoras pesquisadas.

Um outro livro citado nas memórias das professoras foi a **Bíblia**:

Tinha uma Bíblia muito bonita, que agora falando veio a imagem dela, ela também era toda ilustrada. E na quarta série eu tinha uma professora que chamava Dona Glória, e ela dava aula de catecismo pra nós. E ela lia as parábolas pra nós. E eu lembro disso. E eu lia muito as parábolas no livro. Era muito fácil achar. Ela ensinou. (Profª. Maria).

Maria lembra da imagem da Bíblia que tinha em casa, bonita e ilustrada, assim como da professora da 4ª série que era também a professora de catecismo e a ensinou a encontrar os textos na Bíblia. Mesclam-se, em seu relato, escola e religião.

Os motivos pelos quais Ana lia a Bíblia mudaram com o passar dos anos:

Cheguei a ler o Velho Testamento da Bíblia até a metade. Porque tinha muita coisa do que aconteceu com Davi, com Salomão. Eu queria saber história. Eu peguei a Bíblia e resolvi ler a Bíblia. Eu com 13 anos de idade, li metade. Depois com isso cansou. Aí na adolescência, ainda entrei no Grupo de Jovens, aposentei o Velho e li o Novo, quase que inteiro. Só não li aquela parte que fala da morte, Apocalipse, porque eu tinha medo da morte, então ah, ah, não gostei. Fim do mundo. (Profª. Ana).

De início, a curiosidade por acontecimentos históricos, daí a leitura do Velho Testamento. Na adolescência, já com outros interesses e motivações, a leitura do Novo Testamento, menos do livro do Apocalipse, devido ao medo da morte.

Também aqui se percebe a influência de outros leitores sobre suas escolhas:

[a mãe] Lia a Bíblia. Aí ela lia para a gente, contava a história e a gente ficava interessado na história e ia ler também, né. (Profª. Bete).

A mãe de Bete lia para os filhos histórias da Bíblia e despertava neles curiosidade e interesse, que faziam com que quisessem ler mais.

Machado (2002) diz que “independentemente de qualquer crença religiosa, o simples fato de vivermos numa nação que faz parte do Ocidente judaico-cristão já nos torna herdeiros da linhagem bíblica. Estamos impregnados de suas histórias e seus ensinamentos.” (MACHADO, 2002, p. 34). A autora diz ainda que durante algum tempo a Bíblia foi o único livro disponível para leitura nas famílias brasileiras e, senão para uma leitura freqüente, ao menos sua presença era garantida nas estantes domésticas. (MACHADO, 2002, p. 37).

Nos excertos acima observa-se que, basicamente, a Bíblia era um livro de fácil acesso nos lares dessas professoras.

A leitura de **almanaque e revistas** também parece ter marcado as memórias de leitura das professoras.

Eu lia Seleções, não lia tudo. Eu folheava porque em casa a gente teve sempre o hábito assim. Quando era uma pessoa que ficava em casa, por exemplo, tinha um artigo que ele gostava. Ele lia e assinava em baixo. Aí eu pegava e lia aquele que ele já tinha lido, aquele artigo, né. Na quarta série eu me lembro bem que eu já lia Seleções. (Prof<sup>a</sup>. Lúcia).

Porque ele comprava assim *Fatos e Fotos, Seleções, Realidade*, que eram revistas semanais, como agora que tem a *Veja, Isto é*. Ele gostava de revista assim, fotonovela não. Tinha essa imagem que fotonovela vai levar para o mau caminho... (Prof<sup>a</sup>. Bete).

Curiosa a estratégia utilizada pela família de Lúcia: assinar embaixo do texto apreciado. Parecia haver uma cumplicidade entre os leitores da casa, em que um compartilhava com o outro, através do código estabelecido (= assinar o nome), suas leituras preferidas.

Bete conta que seu pai lia revistas e almanaques, mas de **fotonovela**<sup>51</sup> ele não gostava devido à crença vigente na época (décadas de 60 e 70) de que esta era uma leitura prejudicial à formação do caráter. Mais à frente essa questão será retomada no item em que discutirei as *leituras proibidas*.

Memórias afetivas de um **livro** da infância, relatadas pela prof<sup>a</sup>. Maria, mostram o quanto um objeto pode perpassar gerações, como um bem a ser repassado aos filhos:

Memórias de leitura eu tenho de um livro de idade mais remota, com nove anos, de um livro que eu ganhei do meu professor. Eu tive um professor na terceira série, o livro era “O fato de bororo”. Esse livro eu tinha ele até seis anos atrás. Aí a minha filha nasceu e esse negócio de você deixar a criança brincar com livro, deixar ver, aí acabou assim perdendo porque ele era capa

---

<sup>51</sup> Considerada um subgênero da literatura, a fotonovela é uma narrativa mais ou menos longa que conjuga texto verbal e fotografia. A história é narrada numa seqüência de quadradinhos e a cada quadradinho corresponde uma fotografia acompanhada por uma mensagem textual. In: **E-Dicionário de termos literários**. Disponível em: <<http://www.fcsh.unl.pt/edtl/verbetes/F/fotonovela.htm>>. Acesso em: 27/11/2007.

dura, né. Ele era costurado porque livros geralmente são costurados, muito bonitinho o livro e eu guardei até pouco tempo. (Prof<sup>a</sup>. Maria).

O livro citado pela professora era tido como um bem a ser repassado aos seus herdeiros, seja pelo conteúdo do livro em si, pelas boas recordações que ele lhe trazia ou pela associação do livro ao *professor homem*, fato (ainda) inusitado nas séries iniciais devido à presença quase maciça de mulheres. Apresenta-se novamente o dado revelador do vínculo afetivo que se pode estabelecer entre o leitor e a leitura.

Além disso, os **gibis**<sup>52</sup>:

E eu lia também gibi *Tio Patinhas* e também do SESI que era biblioteca ambulante. Eu tirava. E aí eu comecei a ler mais livros sobre outras coisas, *Pinho, pinheiro, pinhão*, que contava a história de um agrônomo. Eu gostei tanto, que eu queria estudar agronomia, mas não cheguei até lá. Não lembro o autor. (Prof<sup>a</sup>. Bete).

O dado encontrado na narrativa de Bete é que um livro pode ser tão marcante na vida de uma pessoa a ponto de influenciar suas escolhas profissionais: ***Pinho, pinheiro, pinhão, que contava a história de um agrônomo. Eu gostei tanto, que eu queria estudar agronomia, mas não cheguei até lá.***

Outro tipo de impresso que ocupava as estantes dos lares das professoras e que simbolizava cultura, sabedoria, eram as **enciclopédias e dicionários**. Esses livros garantiam, muitas vezes, desde uma leitura mais curiosa até uma leitura mais técnico-científica.

E dicionário tinha muito dicionário na minha casa, né. Tinha um que se chamava... já era Aurélio, ele era de três volumes. E eu lembro que tinha um volume dele que não era um dicionário normal. Ele era um dicionário das personalidades do mundo. (Prof<sup>a</sup>. Maria).

Esse tipo de leitura, como satisfação a uma curiosidade, estendia-se aos livros didáticos, principalmente os de História, como nos conta a prof<sup>a</sup>. Ana:

E o livro que eu gostava, não porque tinha obrigação, tanto é que eu nunca vou esquecer, minha irmã foi para o ensino médio e eu estava na 7<sup>a</sup> série. Eu devorava os livros dela, didáticos: livro de história que eu queria saber a história da Grécia, história de Roma, a história de como tinha surgido o homem. [...] Eu aproveitava os livros dela, livros de literatura, lia tudo que tinha. Pegava os livros de literatura que ela tinha lido, isso literatura, que ensinava Romantismo, o Romantismo eu lia porque eu gostava. (Prof<sup>a</sup>. Ana).

No excerto acima se destaca o fato que Ana lia livros didáticos em busca de informações, respostas às curiosidades que tinha e porque gostava de determinados assuntos

<sup>52</sup> Também conhecidos como **histórias em quadrinhos**, os gibis conjugam texto e imagens com o objetivo de narrar histórias dos mais variados gêneros e estilos, geralmente lidos por lazer ou distração.

que eles traziam, no caso, o Romantismo. É interessante observar como a leitura é resposta a uma necessidade, ou a uma especificação, como diria Smith (1989).

Além disso, havia os livros classificados como **infanto-juvenis** destinados a um público consumidor específico, no caso o adolescente, com conteúdo adequado à idade, e que, para muitas pessoas, marcou uma fase de suas vidas de leitores porque tratavam de assuntos interessantes<sup>53</sup>:

Eu li um, tem um que eu sempre, assim, lembro. Marcou muito pra mim. Foi na quinta série. O livro se chamava A Oitava Série C, de Odete de Barros Mott. Isso acho que foi o primeiro romance mais grosso que eu li. Para ler, eu viajei. Daí pra frente eu li muita coisa. Foi um dos primeiros que eu li na biblioteca. (Prof<sup>a</sup>. Lúcia).

Para Lúcia, esse livro foi incentivador, desencadeador de outras leituras: **daí pra frente eu li muita coisa**:

Li um pouquinho daquela revistinha que se chamava Capricho, só que a Capricho era em edição menor. [...] Romance de escritores brasileiros, né, Inocência, Ateneu, aquele outro, Dom Casmurro. Li acho que Quinze [O Quinze] que também é de escritor brasileiro, li bastante livros desse tipo. (Prof<sup>a</sup>. Lúcia).

O livro de literatura infanto-juvenil abriu-lhe as portas para a leitura de romances clássicos da literatura brasileira: *Inocência, Ateneu, Dom Casmurro, O Quinze*.

Essa fase de suas vidas, adolescentes cursando o que hoje é chamado de Ciclo II (5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série) e Ensino Médio (antigo colegial), revela mais nitidamente como a leitura escolarizada e a não-escolarizada caminharam paralelamente. Talvez isso se dê devido à autonomia de leitor já conquistada por algumas professoras nessa idade, o que fazia com que buscassem espontaneamente outras leituras, complementares às lidas na escola, talvez se deva à escassez de leituras realizadas no âmbito escolar e daí a necessidade de buscá-las fora da escola. O livro *O cortiço* é citado por duas professoras que o leram praticamente na mesma época da vida, cursando o que é hoje chamado de Ensino Médio, como uma das leituras escolarizadas, mas a maior parte de suas recordações, como pode ser observado a seguir, é sobre leituras exteriores à escola:

Na adolescência foi a fase efervescente na leitura. Primeiro porque meu pai aos domingos ele comprava jornal. Eu lembro que ele levava o jornal pra mim aos domingos e eu lia o jornal. Tinha o "Estadinho", eu adorava aquela parte do jornal e uma parte que me chamava bastante atenção era aquela que falava sobre o cinema, que tinha resenha do filme e vinha uma foto das

<sup>53</sup> No caso do livro citado pela prof<sup>a</sup>. Lúcia a sinopse é a seguinte: "Júlio e Gabriela vivem uma crise de consciência por terem mentido a seus pais. Márcia pertence a uma família mais pobre que a de seus amigos, mas convive bem com isso e, juntamente com João Paulo, é a conselheira da turma. Enquanto isso, Mariela... vive a emoção da primeira paixão. Todos eles possuem algo em comum: são adolescentes e estudam na 8<sup>a</sup> série C." Disponível em: <<http://www.atualeditora.com.br>>. Acesso em: 17/09/2007.

atrizes e dos atores e como eu sempre gostei desses filmes antigos, eu cheguei até a colecionar essas reportagens, essas resenhas dos filmes. E nesta idade eu também, já depois dos 11 anos, meu pai, ele assinou pra mim quatro revistas. Foi Nosso Amiguinho que eu colecionei durante muitos anos. Eu tinha exemplares dela também até pouco tempo. Aí como fica aquele volume em casa, eu acabei recortando, mesmo assim eu recortei algumas coisas que eu achei muito interessante que daria para eu usar ainda hoje. Aí tinha a revista, eu lembro que elas vinham num envelope. Eu tinha a revista Mocidade, e tinha a revista O Atalaia. Tinha uma revista que se chamava Vida e Saúde, da mesma editora de Nosso Amiguinho. Se não me engano é da Igreja Adventista, mas nós éramos católicos, né. Mas as revistas eram muito boas. E aí eu passei a minha adolescência inteira lendo essas revistas, lendo, lendo, colecionando, sempre lendo essas revistas. Livros dessa época pra mim eu não lembro. Eu lembro muito dos jornais e das revistas. (Prof<sup>a</sup>. Maria)

No excerto acima fica visível o quanto o pai de Maria foi importante para sua formação de leitora. O hábito que ele tinha de comprar jornais aos domingos até hoje se faz presente em muitos lares brasileiros. Ao oferecer-lhe o suplemento infantil ele a incentivava a ler, como também compartilhava, dividia com ela a leitura de um mesmo material. E, além disso, assinou revistas variadas para que ela lesse. Seu pai demonstrava preocupação em garantir-lhe condições de acesso a materiais de leitura, comprando-os, mas também, e talvez seja esse o dado mais relevante, preocupava-se em demonstrar um comportamento de leitor para Maria, incentivando-a a ler pelo exemplo. Porém, em se tratando de gostar de ler, a convivência com pessoas leitoras não é regra para que se desenvolva o gosto pela leitura. A convivência com indivíduos letrados, a participação em eventos de letramento não influencia a todos da mesma forma, pois há pessoas oriundas de famílias letradas, mas que não gostam de ler, ou lêem somente o necessário.

Quanto a outros materiais de leitura, mais especificamente livros, ela diz:

E livro que eu lembro é que meu pai comprou, acho que duas ou três coleções. Uma de história, ela é muito bonita, que eu tenho ela até hoje. Ela tem umas fotografias maravilhosas, na verdade, o que me atraía mais, em primeiro lugar foram as fotografias, porque era uma produção impecável, né, as fotos são lindas. E depois, pela curiosidade da legenda, do que eu lia na legenda, aí eu ia pra leitura do livro. No colegial eu lembro da leitura dos livros que os professores pediam pra gente ler, né. Inclusive é engraçado que hoje eu passo pro meu filho, hoje ele está fazendo cursinho pra fazer vestibular, então tem muito livro que eu li e ele está lendo agora, né. Só eu achei assim que ele está lendo numa idade até melhor do que aquela que eu li na minha época né. O Cortiço eu achei que eu li muito cedo, eu li no primeiro colegial, eu acho que não estava madura para entender aquele livro, né. (Prof<sup>a</sup>. Maria).

Novamente se apresenta a figura do pai como facilitador do contato com a leitura: **meu pai comprou, acho que duas ou três coleções**. Dentre as coleções adquiridas, um dado interessante: a coleção de livros de história foi a que a atraiu mais por causa das

fotos que, por sua vez, tinham legenda. Da impressão que ela tinha da foto e da leitura da legenda, Maria decidia se lia o texto ou não. Isso ilustra como são diversas as estratégias utilizadas pelo leitor durante o ato de ler e/ou selecionar o que vai ler. Há ainda a criticidade presente em sua fala ao relembrar a leitura do romance *O cortiço*: **eu li no primeiro colegial, eu acho que não estava madura para entender aquele livro**. Como já destacado nesta dissertação, toda recordação é *a posteriori* e esse distanciamento permite a quem relembra analisar e avaliar criticamente seu passado.

Na fala de Cida novamente o livro *O cortiço* é recordado dentre as leituras escolares:

Então foi isso, a trajetória da infância e depois na adolescência não precisei mais de ninguém para falar para eu ler. Então eu lia, lia lá na biblioteca, tenho carteirinha até hoje. Hoje mesmo fui renovar um livro. O Cortiço foi no colegial. A professora, eu não me lembro porque foram várias professoras, mas foi no colegial. Eu olhei o livro, era grosso, extenso, mas isso aí nunca liguei porque eu gostava de ler. (Profª. Cida).

No excerto a seguir, destaca-se o caráter obrigatório da leitura escolar: **eu tinha feito a leitura só porque era um livro a pedido dele**, quer dizer, Bete leu em cumprimento a uma exigência escolar, mas, ao ser indagada sobre sua opinião a respeito do livro, não esconde seu descontentamento: **não que eu fosse comprar e se eu fosse numa biblioteca não ia escolher aquele livro para ler**. O que parece, porém, é que ela demonstra estar impregnada de um discurso que apregoa que toda leitura é boa, pois arremata sua fala dizendo: **mas toda a leitura é válida, né?**

Ah, eu lembro também quando eu estava no colegial eu tinha um professor de Português que estava começando. Foi a primeira vez que eu ouvi falar em esperanto. Esperanto, que é uma língua universal. Então ele pediu para fazer uma leitura na escola, porque o livro chamava-se *Todo Esperanto*. Eu li o livro e depois ele pediu a opinião do que cada um achava. Eu fui bem sincera, eu disse que não tinha achado o livro interessante, porque eu tinha feito a leitura só porque era um livro a pedido dele. Não que eu fosse comprar e se eu fosse numa biblioteca não ia escolher aquele livro para ler. Mas toda a leitura é válida, né? (Profª. Bete).

Ainda sobre as leituras a pedido da escola, Bete conta:

Por livre e espontânea vontade eu lembro dessa biblioteca ambulante, eu li um livro chamado *Taquarapoca*, que contava a vida de uma pessoa em um sítio, contava as reuniões que eles tinham à noite, quando não tinha televisão, eles faziam fogueira, os mais velhos contavam histórias para as crianças. Eu acho que na escola eu não lia muito a pedido de professores, mas eu comecei a querer fazer uma história de leitura na minha vida. E aí eu comecei a ler por conta. E eu li algumas coisas fora... Eu li *Dever de amar*, que era um livro que falava sobre amor, eu estava fazendo o magistério. Tem algumas coisas que eu lia na Biblioteca do [escola estadual] Álvaro Guião. Ah! Eu li sobre Piaget que foi um livro que a professora de Didática pediu pra gente conhecer mais assim... Mas não era

nada obrigatório. Era só ter uma referência, ler sobre na biblioteca. A pedido de professores, eu li quando tinha uma professora quando ainda não era Estudos Sociais, era OSPB, eu li o livro que falava sobre a vida de Getúlio Vargas. E achei interessante, né? E comecei a entender o porquê as pessoas que viveram no tempo dele, gostaram das coisas diferentes que ele fez, 13º salário, férias remuneradas e essas coisas. Eu li. Ela incentivou a ler porque o autor do livro era da cidade dela, e ela conhecia ele pessoalmente. [...] (Profª. Bete).

Bete é uma professora que cursou o (antigo) Magistério, não fez curso de graduação. Portanto, é essa sua formação inicial. De forma intrigante, pois esse curso era o responsável pela formação inicial de futuras formadoras de leitores, quase não há recordações de leituras feitas a pedido de professores nesse período de sua escolaridade. Retomo o que Kleiman (1995) diz sobre a escola ser uma das mais importantes *agências de letramento*, pois sendo as outras professoras entrevistadas contemporâneas de Bete, pode-se inferir que também elas não tiveram seu letramento desenvolvido no curso de formação inicial. Bete se lembra de dois livros: um sobre Piaget, apenas para consulta e um sobre a vida de Getúlio Vargas. É para se pensar sobre o papel que a leitura ocupa nos cursos de formação de professores. Há outro dado relevante em sua fala: **na escola eu não lia muito a pedido de professores, mas eu comecei a querer fazer uma história de leitura na minha vida.** Apesar da escassez de leitura durante sua formação docente, ela não se limitou a ler o que era exigido ou solicitado, ela decidiu-se por fazer uma história de leitura em sua vida e, de maneira autônoma, passou a ler algumas coisas na biblioteca da escola que freqüentava.

Na rememoração desse período de suas vidas, apareceram algumas **leituras proibidas**, censuradas pelos adultos, como nos relata a profª. Ana:

Porque a mamãe proibia de ler alguns livros. Adelaide Carraro ela lia, mas ela falava que não era para nós. Eram os livros proibidos. Eram livros adultos, que tinham palavras que nós não deveríamos conhecer, situações que não eram permitidas. E então ela nos aconselhava e nós respeitávamos. Ela guardava, dava para a gente pegar, mas como ela pedia para não ler, nenhuma das três ousava ler. (Profª. Ana)

Os livros proibidos a que Ana se refere eram característicos de uma literatura naturalista de forte apelo erótico e a escritora citada por ela - Adelaide Carraro - ficou famosa por escrever romances desse tipo.

Retomo agora a análise da leitura de fotonovela citada por Bete:

Eu lembro, eu estava na segunda série e a minha irmã gostava de muita fotonovela, mas tem coisas que são da época, quem lia muito fotonovela não era muito bem vista, porque se falava que quem lia muito fotonovela não fazia serviço em casa, principalmente mulher, principalmente fotonovela. Que eu lembro que eu li, foi uma fotonovela chamada *Rosas Vermelhas para Bárbara* e aí a professora me chamou a atenção. Ela falou que eu não deveria ler porque não era leitura para criança e ela foi chamar

a atenção da minha irmã. E ela falou para minha irmã que fotonovela não trazia coisa boa, né? Aí eu também parei, né, porque a revista que vinha chamava Ilusões. E quando eu descobri o significado da palavra ilusão, eu fiquei insatisfeita e então eu não me interessei mais. Porque ilusão é uma coisa assim que não é verdadeira, que é mentira. Eu estava na segunda série, acho que tinha uns oito anos. (Prof<sup>a</sup>. Bete)

Talvez, sem se dar conta da conotação negativa que permeava esse tipo de leitura na época (décadas de 60 e 70), e sob influência da irmã mais velha, que ela via ler, Bete leu uma fotonovela e foi relatar à professora. Esta chamou-lhe a atenção, bem como à irmã, relacionando a leitura de fotonovela ao ócio (**porque se falava que quem lia muito fotonovela não fazia serviço em casa**) e à desmoralização das jovens que deviam manter-se ocupadas com os afazeres domésticos.

As fotonovelas são um gênero textual muito próximo dos chamados *romances açucarados* ou *literatura cor de rosa* (Júlia, Sabrina, Bianca) vendidos em bancas de jornal e que povoaram (e continuam a povoar) os imaginários mais românticos. A esse respeito, Cunha (1998) faz uma análise dos romances de M. Delly publicados no Brasil sob o título “Coleção Bibliotecas das Moças”, entre 1940 e 1960. Esses romances constituíram-se, na época, numa literatura bastante popular, sendo lidos, principalmente, por jovens mulheres buscando satisfazer um ideário romântico. (CUNHA, 1998, p. 1). A autora diz que esses romances caíram quase em total esquecimento, mas deixaram sucessores nesses já citados romances de amor açucarados de banca de jornal (CUNHA, 1998, p. 5). Eu acrescentaria, ainda, que também as fotonovelas guardam resquícios desse tipo de literatura.

Essas leituras ofereciam perigo à formação do bom caráter das jovens. Lajolo e Zilberman (1996) classificam essas leituras como **clandestinas**:

Essas leituras são clandestinas porque nada têm de pragmáticas. A escola, prática e aplicada, considera-as indesejadas e bane-as, estabelecendo-se uma dicotomia intransponível e inconciliável. Se a escola patrocinar leituras que atendam apenas à imaginação e ao gosto, rompe o pacto educacional; se evitá-las, torna-se detestável, sem impedir que as leituras prediletas continuem a proliferar, na clandestinidade ou não. (LAJOLO e ZILBERMAN, 1996, p. 231).

Atualmente pode-se dizer que, talvez não pelo caráter desmoralizante atribuído às fotonovelas ou aos romances de Adelaide Carraro, mas talvez devido à qualidade textual, esse repertório de leituras clandestinas parece ter aumentado. Romances açucarados, almanaques, best-sellers, livros de auto-ajuda, romances espíritas etc. continuam a ser lidos, na clandestinidade ou não. A esse respeito, Guedes-Pinto (2002) diz:

Em função do amplo alcance desse tipo de literatura, acredito que não se deva negar, ignorar ou desprezar a existência das leituras não-autorizadas e clandestinas, ao se abordar a questão da leitura, principalmente quando se tem como objetivo montar e preparar os cursos de formação continuada para professores da rede de ensino, nos quais a prática de leitura em geral está em pauta. (GUEDES-PINTO, 2002, p. 215).

Eu acrescentaria que, além dos cursos de formação continuada, há que se pensar também a formação inicial das professoras alfabetizadoras, há que se investigar como a leitura vem sendo tratada nos cursos de formação de professores em geral.

### *c) As professoras leitoras adultas*

Até o momento abordei as experiências passadas com a leitura, agora se mostra necessário saber o que as professoras lêem no momento atual de suas vidas. Que leituras elas fazem, para si mesmas e para seus alunos?

Uma das grandes preocupações das professoras parece ser a transmissão aos alunos da paixão, do gosto, do prazer pela leitura vivenciados por elas próprias. Ana é uma professora que atua tanto na Educação Infantil (rede municipal de ensino) quanto no Ciclo I, 4ª série (rede estadual de ensino). Em ambas as turmas, procura transmitir aos alunos o gosto pela leitura:

Agora passar para eles a importância da leitura eu passo desde a educação infantil. Eu tenho sempre na minha classe, um canto para eles lerem. Escolherem o que eles querem. Carrego sempre gibis, panfletos, desde a educação infantil. E peço para eles lerem tudo o que eles encontram, desde uma propaganda na parede, até livros, mesmo jornal. De vez em quando levo jornal para eles, tanto de uma classe como da 4ª, para eles aprenderem e vivo falando para eles o que sinto: a paixão de ler, reconhecer o desconhecido. (Profª. Ana).

No excerto a seguir aparece novamente a concepção de leitura como forma de viajar, como possibilidade de se conhecer outros lugares:

Então, eu leio todos os dias pras minhas crianças, leio e todos eles têm um prazer imenso, então não dá nem pra escapar, porque eles sentem que eu gosto mesmo de ler. Hoje em dia eu falo pros meus alunos que eu viajei pra China, eu fui pro Japão, eu fui pro Egito, eu fui... nossa professora, você viajou tudo isso? Vocês também podem viajar, é abrir um livro, gente. Então, eu conheço o mundo, tanto que eu não tenho nem curiosidade, eu conheço o mundo. (Profª. Teca).

Essa concepção de leitura como viagem pode ser entendida como uma forma de dar vazão à imaginação, quanto uma forma de fuga e/ou alienação. Não entrarei nos

méritos de tal questão, meu intuito é evidenciar na fala da professora que esta é uma das estratégias utilizadas por ela para mobilizar seus alunos para a leitura.

Sob minha ótica, discursar para os alunos sobre a importância e o prazer da leitura é algo a ser considerado como positivo (retomemos o caso de Ana: **ela dava leitura e não falava**), falar sobre o que se leu costuma ser motivador para qualquer leitor. Porém, assim como o contato com um ambiente letrado, essa estratégia também não parece atingir a todos da mesma forma. Atente-se para o excerto a seguir:

Porque tudo o que eu leio hoje que vale a pena eu quero levar para a sala ler. Tanto que eu não tinha, agora fiz aquele varal literário [...] coisas que eu li e falo: não, isso na minha sala tem que compartilhar Ái eu não consigo porque não dá tempo, aí eu ponho: “gente, imperdível”, aí eles vão lá, né. Só que aí eles ficam bem livres, porque tem aqueles que vão e lêem tudo. Tem aqueles que ainda não chegou o momento, né, acho de dar aquele clique de descobrir que ler é muito bom. (Prof<sup>a</sup>. Lúcia).

O varal literário de que fala a professora Lúcia é uma prática existente no já citado curso PROFA *Letra e Vida*. No local das aulas, era afixado um varal, geralmente um fio de barbante, e nele eram pendurados textos, poemas, contos, charges, piadas, notícias, enfim, materiais escritos diversos. No intervalo das aulas, as professoras, espontaneamente, liam. Toda aula esses textos eram trocados por outros. Quando Lúcia diz: **ái eu não consigo porque não dá tempo, aí eu ponho: “gente, imperdível”, aí eles vão lá, né. Só que aí eles ficam bem livres**, o dado relevante é que, mesmo que ela chame a atenção dos alunos para os textos expostos, nem todos demonstram interesse em lê-los.

Dentre as escolhas feitas do que ler para os alunos, surgem autores da literatura infantil brasileira, como Cecília Meirelles, Ruth Rocha, Ziraldo:

E hoje em dia o autor que eu gosto é Cecília Meirelles, Ruth Rocha, Ziraldo. Gosto do Ziraldo do jeito que ele escreve. (Prof<sup>a</sup>. Bete).

Já foi destacado o vínculo afetivo que Cida possui com o conto *Chapeuzinho Vermelho*, e novamente ele aparece em seu relato, agora num momento atual de sua vida, como professora, e não mais como a aluna da 3<sup>a</sup> série:

O Chapeuzinho Vermelho até hoje na minha idade. Chapeuzinho Vermelho eu leio, eu acho que tenho brilho nos olhos na hora que eu leio para as crianças. Eu lembro dele assim. Só que eu noto, acho interessante do jeito que eu dou, é diferente. A leitura é diferente. Cada vez que eu olho para ele, cada vez que eu leio, porque tem várias versões, cada vez que eu leio é diferente. Porque foi ele que me abriu as portas. (Prof<sup>a</sup>. Cida).

Em suas próprias palavras, o porquê dessa relação tão estreita com esse conto: **porque foi ele que me abriu as portas**.

Os relatos acima, em sua maioria, demonstram da parte das professoras um cuidado em demonstrar aos alunos um **comportamento leitor**, ou seja, mostrar-se a eles como alguém que não apenas fala, discursa sobre a importância da leitura, mas como alguém que lê, que está sempre com algo impresso em mãos e que, portanto, fala da leitura com a autoridade de quem a experimentou (e experimenta).

E, dessa experiência atual da leitura, como adultas, extrai-se toda uma multiplicidade de situações:

Eu gosto de ler romance. Eu amo ler romance. O Código Da Vinci foi um dos últimos que eu li; não, foi Maria Madalena. Mas eu gosto de romance que tem história, e que me faça sonhar, que me faça percorrer outras trilhas, que me faça começar o novo. Agora Sydney Sheldon são livros pesados, são livros grandes, mas tem história, faz você sonhar, sair de um lado para outro, conhecer outras realidades. Harold Robbins os livros aqueles clássicos eu li todos, gosto de Machado de Assis, tem muita gente que não gosta, eu gosto. Hoje mais o Machado do que o José de Alencar, né, eu acho muito meloso. Agora poesia eu gosto de Vinicius. Eu amo Vinicius. (Profª. Ana)

No depoimento de Ana está presente desde a leitura de *best-sellers* (Sydney Sheldon, Harold Robbins) até clássicos da literatura brasileira (Machado de Assis, José de Alencar, Vinicius de Moraes). Merece destaque mais uma vez a concepção de leitura como viagem, como descoberta, como sonho: **que me faça sonhar, que me faça percorrer outras trilhas, que me faça começar o novo, faz você sonhar, sair de um lado para outro, conhecer outras realidades**. São dados que revelam uma prática de leitura de lazer, por prazer, descompromissada, sem um caráter utilitarista.

Perante a diversidade de leituras que coexistem no relato de Ana, concordo com Batista (1998) que, ao falar sobre a **literatura de massa**, diz que “a natureza escolar da leitura docente permitiu a ele reconhecer um corpus de obras legítimas; [...] mas essa mesma formação escolar não parece ter permitido a aquisição do conjunto de traços socioculturais por meio dos quais se percebe e avalia a legitimidade de uma obra.” (BATISTA, 1998, p. 52).

Guedes-Pinto (2002) diz algo semelhante:

[...] quando olhamos para os aspectos formais propriamente ditos – a materialidade lingüística – das narrativas das professoras-alfabetizadoras, podemos detectar contradições, tensões e heterogeneidade em suas falas, que evidenciam que as professoras, de fato, rompem com as práticas escolares de leitura ao mesmo tempo em que ainda estão marcadas discursivamente pela ideologia do discurso escolar. (GUEDES-PINTO, 2002, p. 178).

Percebo que as professoras, ao fazerem suas escolhas, vivem uma relação tensa e oscilante, pois ao mesmo tempo em que parecem demonstrar que sabem o que é desejável dentro de um letramento escolar e/ou acadêmico, esse conhecimento não é o suficiente para

que se apropriem dos meios para desenvolvê-lo, acabando por ficar no letramento ambiental e/ou marginal, como afirma Kleiman (1995).

Frente a esse paradoxo, talvez seja possível atrelar a diversidade de leituras das professoras à diversidade de seus objetivos quando lêem, como evidencia a narrativa a seguir:

Leio muito a respeito de escola: eu tenho dúvida, eu vou e consulto Piaget, eu consulto Montessori, eu consulto Seicho-no-iê – pedagogia da Seicho-no-iê! Mas se eu preciso de ajuda, eu vou procurando, vou me localizando, não sei se é alguma facilidade que eu tenho, ou se é que veio lá daquela base, eu não tenho medo de ler (1). Então é assim: tem livro que eu leio pra me distrair, tem livro que eu leio pra estudar, eu leio na cama o que é pra me distrair, eu leio sentada o que é pra estudar (2). Então eu li muito Pearl Book, aí eu comecei a ler Agatha Christie, Sherlock Holmes, aí no fim você lê um, é tudo igual, a gente lê pra passar o tempo. Lia Jorge Amado, aquele do Sul, gosto muito dele... Érico Veríssimo, Mi Cavalcardi. Eu fui viajar para o Egito com Mi Cavalcardi, fui viajar pra Inglaterra com Agatha Christie e Sherlock Holmes, fui fazer viagens com o Érico Veríssimo, conheci o Nordeste com Jorge Amado, tem alguns outros que eu nem lembro mais. E revistas, né, como eu moro em chácara, então eu leio as revistas que falam de chácara, de terra, de tratamento da terra, das plantas (3), tem uma revista que eu gosto de ler: Bons Fluidos, essa é uma revista muito legal, eu sou meio esotérica. (Prof<sup>a</sup>. Teca).

Na narrativa de Teca enumerei uma série de dados relevantes:

(1) leitura como busca de informação: **se eu preciso de ajuda, eu vou procurando, vou me localizando e eu não tenho medo de ler**. Entendo essa expressão – **eu não tenho medo de ler** – como uma afirmação de que ler é correr riscos, você tanto pode encontrar respostas as suas indagações quanto não encontrá-las, ou ainda, encontrá-las equivocada ou insuficientemente.

(2) diferentes finalidades para a leitura e, para cada finalidade, um comportamento: **tem livro que eu leio pra me distrair, tem livro que eu leio pra estudar, eu leio na cama o que é pra me distrair, eu leio sentada o que é pra estudar**.

(3) leitura como satisfação de uma necessidade: **como eu moro em chácara, então eu leio as revistas que falam de chácara, de terra, de tratamento da terra, das plantas**.

Os dados acima destacados corroboram o que Smith (1989) diz sobre a leitura ser sempre uma resposta a um questionamento, a uma pergunta, a uma necessidade. “A base da leitura fluente é a habilidade para encontrar respostas, na informação visual da linguagem escrita, para as questões particulares que estão sendo formuladas.” (SMITH, 1989, p. 202). As leituras realizadas por Lúcia também reforçam essa tese:

E aí eu comecei a ler outro tipo de coisa que era Nova, Claudia, revista para mulher madura. Aí eu tinha 18, 20 anos. E uma leitura esquematizada porque tenho muito estudo de diretriz, livros de mensagens espíritas, toda noite eu leio, eu leio muito livro infantil. Livros infantis que podem estar

dentro da minha sala: Cecília Meireles, Pedro Bandeira. Na faculdade, além de textos que eles indicavam, eu lia os livros, ah, os livros, ah, além dos textos, pegando os livros inteiros, porque eles davam pedaços de textos. Aí eu pegava livro sobre história do Brasil, né. E história da Antigüidade também eu sempre tive um pezinho também. E continuava lendo para relaxar Claudia e Nova, Vida, aí eu comecei a ver um outro momento, momento de ler essas revistas, era momento de relaxar, né. A leitura por prazer é isso aí. Comecei a ler livros espíritas logo depois da faculdade. Comecei a ler romances espíritas muito bons. Aí parei, comecei a ler livros, estudos aprofundados na doutrina e agora quase eu não consigo ler nenhum romance espírita. Tem que ser mesmo um estudo que a gente tem de estar lendo de novo, né. (Profª. Lúcia).

Os dados mostram que os modos de ler evoluem com o tempo, ou seja, as escolhas modificam-se com o passar dos anos e, conseqüentemente, com as novas necessidades que surgem. No caso de Lúcia, livros de mensagens espíritas para um aprofundamento espiritual, livros infantis para ler em sala de aula, livros para a faculdade, revistas para relaxar.

No relato de Bete, leituras profissionais, *best-sellers*, revista semanal, textos da internet, livros de religião:

E eu leio mais coisas ligadas à Pedagogia, escola mesmo, para melhorar o ritmo, né? Olha, eu já li muito Sidney Sheldon, eu li Agatha Christie. Hoje não leio mais esses autores. No momento assino a revista Isto é, eu leio algumas reportagens... Leio na internet alguma coisa, assisto documentários e leio coisas mais direcionadas à sala de aula. Então informação para professora. Eu fui catequista, eu li muito... antes eram mais livros voltados para religião. Eu tenho muitos dados sobre religião, sobre catequese, formação de catequista, algumas coisas voltadas para essa área. (Profª. Bete).

Observa-se, assim, como é vasto e variado o repertório de leituras das professoras e como elas têm claros para si mesmas os objetivos dessas diferentes leituras: ler para estudar, relaxar, informar, distrair. Elas demonstram ter muita consciência de suas escolhas, bem como de suas implicações. Sobre essa variedade existente no repertório de leituras das professoras, cito Batista (1998):

Assim, estão lado a lado nas listagens obras com grande capital de legitimidade e títulos e autores de muito pouco prestígio [...]. O “sincretismo”, o caráter “disparatado” e essa espécie de desconsideração pelos gêneros e hierarquias culturais constituem o segundo fator que constrói o efeito de não-leitura docente: um observador externo fica se perguntando se uma integração tão lacunar e descontínua à cultura de prestígio significa de fato uma integração e se as preferências docentes não recairiam, na verdade, sobre esses livros não-escolares, afastados da cultura de prestígio. (BATISTA, 1998, p. 53).

Esse *sincretismo* de que fala Batista (1998) talvez possa ser interpretado à luz da diversidade de objetivos/necessidades colocados às professoras quando lêem. Assim, para cada objetivo, uma leitura, uma posição, um local. Quanto às preferências, parece-me um

fator bastante subjetivo, de extrema relevância para a compreensão do que as professoras lêem, mas não determinante a ponto de categorizá-las como não-leitoras devido a uma ou outra escolha não tão canônica ou legitimada socialmente.

Na voz de Lúcia apresentam-se a tolerância e o respeito:

Então hoje eu estou mais aberta, tenho que entender que meus alunos, às vezes, eles podem falar não, se negar a ler alguma coisa. (Prof<sup>a</sup>. Lúcia).

Essa abertura de que Lúcia fala é chave para a compreensão de como se dá a formação de um leitor. Há que se levar em consideração as negações, as recusas, as preferências, pois como já foi sinalizado ao longo desta dissertação, o fator emocional parece ser um dos aspectos fundamentais quando se trata de gostar de ler ou não. Assim, defendo a idéia de que os cursos de formação (inicial e/ou continuada) de professores devam trazer para o centro das discussões as leituras dos professores (sejam elas *marginais* ou não) e, a partir dessas leituras estabelecer diálogos de saberes, diálogos de leituras, objetivando a ampliação do acervo de leituras entre todos os envolvidos, numa via de mão dupla.

Ainda sobre as diferentes estratégias utilizadas para ler, Cida estabelece uma interessante comparação: ler um jornal é diferente de ler um livro.

Hoje eu sempre tenho um livro perto. De fato gosto de todos os assuntos. E jornal também, mas eu gosto mais de livros. Jornal eu leio também, mas é assim: eu dou uma olhada, leio alguma coisa que interessa. Agora o livro não. Eu não pulo nenhuma página, certo? E também eu tenho curiosidade, mas eu não sou de ler aquela leitura que pega o começo e vai no final, eu leio todos os passos. Eu não vou no final se eu não souber tudo o que eu li. (Prof<sup>a</sup>. Cida).

O jornal lhe possibilita uma forma de leitura não-linear, ao passo que o livro precisa ser lido sem que se pule nenhuma página, sob o risco de perder alguma coisa que comprometa sua compreensão.

Ao contrário do que o senso comum possa acreditar, as leituras dessas professoras para seus alunos não se limitam aos livros e autores clássicos. Há uma busca por coisas atuais, novos autores, novas possibilidades:

Tem muitos novos autores, né, mas eu li um livro esses dias, de matemática, ela é arquiteta me parece, ela não tem nada a ver com matemática. Escreveu aquele *Família Gorgonzola*, é uma graça o livro. Gente, minha sala não pode perder isso. Tem que ler. (Prof<sup>a</sup>. Lúcia).

Mais um excerto em que leituras diversas convivem lado a lado na estante de uma professora:

Eu gosto muito de ler revista, muitos artigos, livros, né, livros de literatura, meu filho tem alguns que eu andei pegando, literatura clássica, então é uma coisa que me atrai muito. Agora da minha área é difícil eu ler, mas eu leio, como vou te dizer, como que é que eu vou explicar essas coisas. Um livro eu nunca li, mas um artigo bom eu gosto de ler, você entendeu, da minha área. O outro livro que eu sempre quis ler e nunca tive oportunidade e o meu filho comprou o livro, foi Crime e castigo, foi um livro que eu li, gostei muito e foi o último, acho que foi o último. Agora o livro que estou lendo e que falei no início da entrevista é do Cagliari – é Alfabetizando sem o BA-BE-BI-BO-BU. (Profª. Maria).

No repertório de leituras de Maria são encontrados: revistas, artigos, livros de literatura (*Crime e castigo*), mas percebemos certa resistência quanto aos livros que ela chama de “da minha área”, falando isso com certa timidez até. No término de sua fala cita um livro técnico da área de alfabetização: *Alfabetizando sem o BA-BE-BI-BO-BU*.

Sobre essas **leituras profissionais**, Guedes-Pinto (2002) diz:

[...] há um gênero de leituras específico, as leituras profissionais que as professoras consomem, que se caracteriza por ser voltado às necessidades de ensinar, de ampliar os conhecimentos relacionados aos conteúdos que trabalham com os alunos, ou que se referem a aconselhamentos e orientações sobre as funções pedagógicas. (GUEDES-PINTO, 2002, p. 236).

Na fala de Maria está presente o dado que ela não costuma ler livros inteiros sobre assuntos relacionados à educação, sua preferência recai sobre artigos, textos mais curtos. Com base nisso, não é possível afirmar que ela não busque na leitura atualização profissional. Talvez o que o dado revele é a busca por textos curtos, de rápida leitura, para necessidades prementes do dia a dia.

Ainda nesse sentido, das premências do cotidiano docente, na narrativa a seguir, há a presença de possíveis motivos para a ausência de uma prática de leitura mais sistematizada e freqüente por parte dessas professoras:

Tenho três filhos, tenho a casa, mas gosto de ler, não só leitura da escola. Porque gosto muito de pegar alguma coisa, e ler de novo. Tudo o que eu for passar, mesmo se for para os pequenos, falo que eles tem que saber que eu leio. Eu leio mais coisas, tendo aquele texto então eu vou procurar me referir a outros que são parecidos, que tem alguma coisa a ver, né? (Profª. Cida).

A frase dita por ela é, no mínimo, reveladora: **tenho três filhos, tenho a casa, mas gosto de ler**. O emprego da conjunção **mas** indica que o fato de ter três filhos e uma casa para cuidar (leia-se: não ter tempo livre, ou mesmo condições financeiras levando-se em conta que a mulher, hoje, divide com o companheiro as despesas do lar e que o salário das professoras é, na maior parte das vezes, insuficiente) são incompatíveis com a prática da

leitura. Gostar de ler opõe-se aos afazeres de mãe e dona-de-casa. Apesar disso, ela encontra tempo e condições para fazê-lo.

Pode-se também depreender dessa fala da professora uma representação da leitura como ócio, lazer ou luxo, como fala Britto (1998):

A imagem de leitor que resulta destas representações supõe não apenas a capacidade de ler, em qualquer nível que seja, ou mesmo o uso desta capacidade para a realização de tarefas diversas, sejam relativas ao trabalho, ao consumo ou lida cotidiana, mas fundamentalmente uma atitude habitual: o leitor será alguém que tenha o hábito de ler, hábito gratuito, quase sempre ligado à curiosidade intelectual ou a tipo superior de entretenimento e de reflexão e, acima de tudo, um comportamento individual. Ler reconforta, instrui, permite o recolhimento e o auto-conhecimento. Daí a questão da leitura incidir muito mais sobre a atividade em si que sobre os objetos lidos, como se estivéssemos diante de um verbo intransitivo. (BRITTO, 1998, p. 66-67).

Ainda do relato de Cida destaca-se outro dado relevante: ela demonstra preparar, planejar cuidadosamente suas aulas, lendo e relendo tudo o que vai trabalhar com seus alunos. Demonstra ainda a preocupação de que os alunos saibam que ela lê o que leva para eles. É bastante revelador do quanto a postura leitora do professor pode fazer diferença em sua relação com os alunos: **porque gosto muito de pegar alguma coisa, e ler de novo. Tudo o que eu for passar, mesmo se for para os pequenos, falo que eles tem que saber que eu leio.**

#### *d) Formas de acesso aos livros*

Já que no último excerto sinalizei algumas das dificuldades que se opõem a uma prática de leitura mais eficaz, não poderia deixar de me perguntar sobre como se deu (se dá) o acesso aos materiais de leitura. Nesta subseção, tratarei desta questão.

Nas memórias da infância e adolescência aparecem basicamente duas formas de acesso aos livros: através de recursos próprios (compra, presente) e empréstimo em bibliotecas públicas.

A mãe de Ana pertencia a uma espécie de clube, o Círculo do Livro, através do qual recebia livros mensalmente:

[...] a mamãe recebia livros mensalmente, pertencia àquele Círculo do Livro. (Prof<sup>a</sup>. Ana).

Na família de Teca os livros eram uma forma de mimo à única criança da casa: recebia livros de presente da mãe e do avô:

[...] eram livros da casa, minha mãe comprava, eu sou filha única, né, de mãe viúva, minha mãe ficou viúva eu tinha uns seis anos, então estavam todos a minha disposição. E a minha mãe comprava muitos livros mesmo, meu avô também, eram os presentes que a gente ganhava. Aquele *Gato de Botas*, aquelas folhas que abriam e formava castelo, nossa, era o máximo! (Profª. Teca).

No caso de Maria, a figura paterna lhe permitia o acesso aos livros, também através de compra:

O meu pai era uma pessoa muito culta, ele lia muito. Ele já me presenteava com livros, o último livro que ele me deu de presente foi uma coleção de Rui Barbosa, né. Essa coleção está na minha mãe até hoje. Muitos dos livros que ele deu eles já caíram, eles já entraram eu não vou dizer em desuso, mas não estão com as informações atualizadas, né. Mas ele sempre levou livros. (Profª. Maria).

Pode-se depreender da fala de Maria que a classificação que ela faz do pai como *culto* deriva de certos elementos, tais como: o pai era advogado, portanto tinha um nível alto de escolarização, lia muito jornal, tinha poder aquisitivo para presentear-lhe com livros e revistas, enfim, uma concepção de cultura atrelada a de *status* social.

No relato de Cida aparece, pela primeira vez, a utilização da biblioteca. Os dados revelam que até mesmo a associação à biblioteca foi algo difícil, financeiramente falando, pois ela teve que insistir muito com sua mãe para poder tirar uma foto:

Percebi que eu poderia ir à biblioteca e não pagava nada. Ah! Quando eu descobri a biblioteca eu ficava lá lendo porque podia trazer só três. Então eu ia lá trazer três. Às vezes eu ficava preocupada. [...] E eu fui com a minha mãe, fiquei possessa porque eu não tinha foto, aí tive que tirar, eu precisei ficar reclamando para minha mãe, chorando porque ela falou que não tinha dinheiro para foto. E ela não aceitava que eu tivesse foto. Aí, de tanto insistir minha mãe fez. (Profª. Cida).

No momento atual de suas vidas, os dados se repetem, ou seja, elas continuam a freqüentar bibliotecas públicas e a adquirir com recursos próprios os livros, embora a preocupação com o fator financeiro esteja mais visível nos relatos atuais do que nos do passado.

É, eu sou apaixonada, é uma pena que o livro seja tão caro, não dá para comprar para uns. Mas atualmente o meu marido me presenteia de quando em quando, quando sai algum livro novo, ele me presenteia. Hoje sou da [biblioteca] Federal, da Municipal, todas se possível, eu tento ser, e eu passo isso para meus filhos, quando eles eram pequenos, também eu fazia, colocava eles sentados, igual, e lia. As histórias infantis, quando eu não conseguia ler, eu não encontrava o que eu queria ler, eu contava do jeito que minha mãe tinha contado. (Profª. Ana).

Até hoje eu não tenho dinheiro para estar comprando livro. Então eu continuo indo na biblioteca. (Prof<sup>a</sup>. Cida).

A postura crítica sobre o acesso aos livros fica latente na fala de Bete:

O Brasil tem uma coisa, poucas pessoas lêem, primeiro porque o livro é caro. Então eu acho que a escola pode dar essa oportunidade, mas para isso a gente teria que ter uma bibliotecária, é o que falta também, né? Uma pessoa que vá cuidando da biblioteca, acho que é importante numa escola essa pessoa trabalhando ali. E vez por outra ter um contador de história. (Prof<sup>a</sup>. Bete).

Sua narrativa traz à tona alguns elementos que, se não impedem totalmente, ao menos é óbvio que dificultam o acesso à leitura: o preço dos livros e a ausência de funcionários habilitados para exercer as funções exigidas num ambiente de biblioteca escolar ou mesmo pessoas capacitadas a desenvolver a leitura de uma forma lúdica, prazerosa e, às vezes, diferente da que é feita em sala de aula (contação de histórias).

É interessante observar que, segundo sua lógica, no Brasil se lê pouco devido ao alto preço dos livros e a escola teria o poder de suprir essa carência de livros: **mas para isso a gente teria que ter uma bibliotecária**. Há um apelo em sua fala que sinaliza um ponto de estrangulamento: as escolas públicas não estão suficientemente equipadas com recursos materiais e humanos para proporcionar aos alunos e, obviamente, aos professores desses alunos, o pleno desenvolvimento do letramento privilegiado socialmente. Não se pode ignorar o lugar de onde Bete fala: ela é professora de uma escola pública há vinte e um anos, presenciou a implantação de uma série de políticas públicas de promoção à leitura, mas o essencial, recurso humano, ainda permanece ignorado pelos órgãos competentes.

#### *e) Títulos que marcaram suas histórias*

Conforme foi discutido no capítulo 2 desta dissertação, muitas vezes é impossível separar o que se lembra do que se lembra com saudade. Esta se faz presente na forma de livros e histórias lidas e que, por algum motivo, marcaram suas vidas e suas lembranças. Portanto, para as professoras, falar de memórias de leituras significa citar alguns títulos, alguns nomes. Seguem destacados alguns deles:

O Pequeno Príncipe, esse daí eu não vou esquecer nunca mais. É um dos livros que mais me marcaram. Foi uma época de grupo de jovens. E os dizeres do Pequeno Príncipe batiam com tudo o que a gente aprendia dentro do grupo de jovens. Que era o amor, a compreensão, a boa ação.

Isso batia com o que eu tinha recebido no grupo de jovens. [...] Na época do grupo de jovens, também, eu me apaixonei por uma outra causa e corria atrás disso. Foi a causa do deficiente, do portador de necessidade especial. Nós fomos a um retiro e tinha uma moça que não tinha nem os braços e nem as pernas e foi dar o depoimento. Eu corri para ver o que tinha a esse respeito. Foi aí que eu amei o livro O irmão do Toquinho e A minha profissão é andar. Aí eu fui atrás daquele terrível Feliz ano velho que também falava sobre o assunto. Levei um susto. Porque o palavreado era totalmente o oposto. (Profª. Ana).

Para Ana, a lembrança do livro *O Pequeno Príncipe* está atrelada aos sentimentos de amor, compreensão, boa ação apregoados pelo grupo religioso que freqüentava. Já os títulos *O irmão do Toquinho*, *A minha profissão é andar* e *Feliz ano velho* relacionam-se ao interesse pela causa dos portadores de necessidades especiais, devido a uma situação impactante que presenciou (o depoimento da jovem sem braços e pernas). Esse último, porém, parece ser lembrado mais pelo vocabulário que a desagradou do que pelo enredo em si.

A seguir revela-se um sentimento de indignação com o desfecho de um livro:

Eu li um livro que eu fiquei muito brava e até hoje eu falo: - Meu Deus, o livro não pode acabar, eu não lembro quem era a autora. [...] o livro se chamava E agora? Meu Deus, acho que eu me coloquei tanto no lugar dele [do personagem], como é que um livro pode acabar assim, “e agora?” Aí foi o texto que marcou bastante. Hoje em dia eu dou risada, mas na época, fiquei muito indignada. (Profª. Lúcia).

Lúcia, por adentrar à história e, segundo ela, **colocar-se tanto no lugar do personagem**, ficou inconformada com o fato do livro terminar com a frase “e agora?”. Hoje seu sentimento é outro, mas recorda-se do que sentiu ao lê-lo, o que mostra que, ao recordar uma leitura, recordam-se também os sentimentos que com ela afloraram.

No excerto a seguir retomo o vínculo afetivo e emocional que se estabeleceu entre a profª. Maria e o livro que ganhou de seu professor e que a fez guardá-lo durante muitos anos. Além disso, em suas próprias palavras, das leituras feitas por ela essa é sua lembrança **mais remota**. Como já sinalizei, esse vínculo pode ser tanto pelo livro em si, quanto por ter sido um presente, quanto por ter sido um professor (homem) que a presenteou:

Memórias de leitura eu tenho de um livro de idade mais remota, com nove anos, de um livro que eu ganhei do meu professor. Eu tive um professor na terceira série, era O fato de bororo. Esse livro eu tinha ele até seis anos atrás. Aí a minha filha nasceu e isso negócio de você deixar a criança brincar com livro, deixar ver, aí acabou assim perdendo porque ele era capa dura, né. Ele era costurado porque livros geralmente são costurados, muito bonitinho o livro e eu guardei até pouco tempo. (Profª. Maria).

Além do livro acima citado, outro título que marcou a memória de Maria foi *Eu, Cristiane F., 13 anos, drogada, prostituída*. Conforme ela mesma sinaliza, o fato de ser

tímida e não conseguir falar sobre determinados assuntos com algumas pessoas, fazia com que procurasse nos livros explicações às curiosidades e indagações inerentes à idade:

Eu achava às vezes eu não conseguia conversar com alguém e a explicação para algumas coisas estava nas histórias de uma pessoa passando alguma coisa parecida ou de alguma coisa, porque eu não queria passar, né, quando eu li Eu, Cristiane F., 13 anos, drogada, prostituída foi um livro assim, que eu li numa idade boa, não me lembro que idade que era. Mas eu lembro que marcou bem para mim. (Profª. Maria).

Os títulos citados e as explicações seguidas a eles reforçam o que Smith (1989) diz acerca da **resposta emocional** advinda da leitura. Seja pela temática abordada, pela identificação com personagens ou acontecimentos, seja pela surpresa, pela decepção, pelo encontro, pelo desencontro... há sempre uma emoção impregnada na memória dessa ou daquela leitura e, na perspectiva desta pesquisa, isso pode revelar algo sobre como as professoras se relacionam com ela.

#### *f) Percepções sobre o ato de ler*

Apresento agora como as professoras percebem a leitura em suas vidas, como mulheres, esposas, mães, professoras, leitoras.

#### **Ler é bom, é gostoso, é importante, desenvolve o pensamento crítico:**

É que é muito bom ler, pena que o tempo é curto e pena que a gente, você vai envelhecendo, acontecem outras situações que te tiram muito de tempo. Ler é importante, mesmo ler como cultura inútil que eu chamo aquelas revistas de novelas, cultura inútil, mas quando você está super tenso, super cansado, eu falo para o meu marido: vou comprar uma cultura inútil que é gostoso. Mas coisa que eu amo ler, que eu não falei, eu amo ler artigo político, eu amo a política, eu acho que se a gente aprendesse a ser mais crítico em relação à política, não aconteceriam muitas coisas que vemos acontecer. (Profª. Ana).

#### **Ler é aprender, é fundamental na realização das atividades do dia-a-dia, leitura é ferramenta:**

Graças à leitura, tudo o que eu sei, sou uma autodidata na verdade, porque tudo o que eu sei é através da leitura. Mas por quê? Porque eu fui bem alfabetizada, eu aprendi a ler, a ler as entrelinhas, a gente jogava muito, a gente participava de coisas assim e a leitura pra mim é fundamental: eu sei cozinhar porque sei ler, eu sei fazer tricô porque sei ler, eu sei fazer crochê porque sei ler, eu sei fazer quase tudo de artesanato porque sei ler, eu sei costurar porque sei ler, eu sei criar filho porque eu sei ler e eu sei ficar na sala de aula porque eu sei ler. Então é isso – é fundamental. (Profª. Teca).

### **Ler é contagiar os demais, é transmitir uma herança, um legado:**

A importância dela na minha vida, é fundamental, tudo na minha vida foi através da leitura e por conta disso, meus filhos também ficaram assim e por conta disso, meus netos também ficaram assim. Porque eu gosto meus filhos gostam e os filhos dos meus filhos também gostam. (Profª. Teca).

### **Ler é um meio para melhorar, para crescer, é companhia:**

Cresci muito lendo, muito, melhorei como pessoa, melhorei como escritora, melhorei muito e eu quero dar essa oportunidade para meus alunos. O livro, ele é uma companhia. O livro, a leitura em si, né, muitas vezes tomando café com alguém... (Profª. Lúcia).

### **Gostar de ler é condição *sine qua non* para influenciar os alunos:**

Porque se eu não gostasse de ler eu creio que eu não conseguiria incentivar os meus alunos. Então essa empolgação mesmo de leitor, que tem prazer de ler, eu passo, porque eu tenho conhecimento. Acho que influencia muito. (Profª. Lúcia).

### **Ler, muitas vezes, significa reler:**

Acho que eu descobri muito cedo que não só o autor passa por vários momentos, ele escreve um livro de um jeito e no outro ele já mudou um pouquinho, como o leitor também. Então eu lia e falava assim: - agora acho que eu vou ter uma outra visão. Eu descobria coisas novas. Aí eu lia de novo. Ou por falta do que fazer. Eu fui uma criança que não brinquei com colegas, minha mãe nunca deixou eu ter amigos. (Profª. Lúcia).

### **Ler é viajar, ler melhora a leitura, melhora a escrita:**

Ai, ler, tanto... não sei, ler é viajar, se transportar, quando você está lendo. Isso é bom, estar nos mundos sem ter estado lá; é aperfeiçoar a leitura mesmo, é tirar, diminuir as dificuldades do escrito, né? Melhorar o vocabulário e tantas outras coisas, eu não saberia nomear essas coisas. (Profª. Lúcia).

### **Ler significa selecionar, incluir ou excluir socialmente:**

Eu diria que a leitura hoje em dia, ainda é um meio assim, de uma parte que selecionar. Porque não é todo mundo que lê não. É minoria, acho que deveria ser mais importante, eu diria assim, mais trabalhada. Cobrado não sei, mas mais incentivado mesmo. (Profª. Lúcia).

### **Ler é encontrar-se e entender-se:**

Eu acho que a leitura para mim, ela preenche um vazio, eu gosto de procurar um certo conhecimento e gosto principalmente do vocabulário que os livros trazem, das explicações claras que eles trazem, né. Não só os livros, mas um jornal, uma revista mesmo, mesmo um folheto de uma propaganda, né. Quando você lê aquilo você se entende ali mesmo. É esse vocabulário e essa clareza da explicação das coisas. (Profª. Maria).

### **Ler é trocar opinião:**

Eu procuro ler, eu leio muito pra eles. Eu procuro ler todo dia, eu procuro sempre que tem alguma coisa interessante eu levo pra eles. Ali, alguma coisa que está escrita numa caixa, numa coisa que veio, eu leio pra eles, eu

explico, a gente conversa sobre aquilo. Então eu acho também o importante da leitura é essa troca de opinião, a roda de conversa. (Prof<sup>a</sup>. Maria).

### **Ler é exemplo:**

E uma coisa que eu acho legal também, né, já que você fala da leitura é que, por exemplo, os cursos eles também indicam muita bibliografia, então foi aí que eu comecei a me interessar também, né. Porque eu nunca cheguei e fui pegar um livro, por exemplo, educação. Geralmente o que acontece? Eu vejo alguém lendo e ouço os comentários que essa pessoa faz, né. E se eu vejo que aquilo que ela está lendo é uma coisa que realmente me interessa, é onde eu pego e vou atrás do livro, e aí eu leio. (Prof<sup>a</sup>. Maria).

### **As memórias de leitura do passado podem influenciar o presente:**

Influenciam muito o meu trabalho porque eu procuro principalmente em algumas coisas que eu faço, a qualidade daquilo que eu lia. (Prof<sup>a</sup>. Maria).

### **Ler é estar junto, estar presente:**

E o meu pai ele era advogado, ele era formado em Advocacia. Mas a leitura para ele eu não vejo o meu pai sem um jornal debaixo do braço ou sem estar com livro. Ele me deu outros presentes que foram muito bons, muito importantes, mas os livros, acho que eles preencheram até uma ausência, né, o momento que ele não estava ali comigo, ele estava através do que ele trazia para mim. (Prof<sup>a</sup>. Maria).

### **Ler é querer ler mais, é ter direitos como leitor:**

Eu gostaria de ler mais. Ler eu acho assim eu gostaria muito de ler. Alguns anos atrás eu comecei ler, né, nós ganhamos os livros né, que o governo deu, eu escolhi o livro que eu queria, mas eu não consegui terminar aquele livro, que era um relato de quase 400 e não sei quantas folhas, ele era muito fácil de ler, mas... E eu achei que não estava no momento de eu terminar de ler aquele livro. Às vezes eu pego um livro e vou mesmo até o fim, falo: eu não vou parar. (Prof<sup>a</sup>. Maria).

### **Ler pode evitar problemas de naturezas diversas, a leitura é instrucional:**

Acho que a leitura é importante em tudo, principalmente, até nos produtos, nas embalagens que você lê. Eu tive um problema com uma pessoa que ela não leu uma embalagem, eu tinha feito a leitura, li a recomendação que o fabricante fazia e ela acabou estragando; ela foi fazer uma limpeza na minha casa e ela estragou o assoalho da minha casa porque ela não leu o que estava escrito na recomendação. (Prof<sup>a</sup>. Maria).

### **Ler é emocionar-se, é ter orgulho dos que conseguimos contagiar:**

O que eu mais gostei nele foi quando ele [o filho] foi atrás de um livro que o professor indicou. O professor comentou na aula, mas não era uma leitura obrigatória; e ele comprou o livro e gostei de ele pedir o dinheiro para mim, para ir comprar um livro. E eu me emocionei de ver ele entrando com aquela sacolinha, escrito livraria, né, ele entrando com o livro na mão. E ele depois disso começou ir atrás. [...] Eu sempre li para ele. Sempre, sempre li, né, e leio para minha filha agora. E eu também gostei quando ele presenteou a irmã com um livro. Eu também achei que foi bonito isso. (Prof<sup>a</sup>. Maria).

### **Ler é presentear com a leitura, é perpetuar-se através do livro:**

Porque poucas pessoas, pelo menos da minha convivência, é difícil, a não ser o meu pai, né, mas as outras pessoas nunca presentearam com livro. E é uma coisa que para as pessoas que eu gosto muito eu presenteio um livro, né, porque é uma coisa que vou guardar para sempre, né na pessoa. Tanto aquilo que ele vai ler como a lembrança de que foi eu quem dei o livro para ela. E o livro é uma coisa que você guarda para o resto da vida. É uma conversa que você tem, uma coisa que você lê, você guarda para o resto da vida. (Profª. Maria).

### **Ler é respeitar, é dividir:**

E eu tenho minha filha que está ficando moça, que ela lê tudo. Eu falo assim. "Iguazinha". Eu vou para o quarto porque eu gosto de ler no quarto. Eu fecho a porta e eu não quero que ninguém me atrapalhe, só se for necessidade de chamar. E ninguém vai. Minha filha às vezes vai comigo ler também. [...] Então eu fiquei muito contente, mas eu falo: eu tive quem passou e agora eu passo isso para ela. A outra lê, mas já lê menos. (Profª. Cida).

### **Ler é descobrir, é descobrir-se, envolver-se, importar-se, descontentar-se e querer mais:**

Ler para mim é descobrir tudo. É descobrir o universo, é descobrir coisas misteriosas, é descobrir o mundo, é me descobrir, o que está ali. É me envolver no que está escrito ali. Então eu acho que para eles [os alunos] é importante, muito importante também. A importância que eu dou para a leitura eles dão também, porque o professor entrou nesse risco. "Deixa eu ler". E não é coisa que eu pedi. É qualquer coisa que eles trazem para ver. Eu não me contento, eu acho que eu tenho que ler mais, assuntos variados que eu não tenho. (Profª. Cida).

### **Ler é fazer parcerias, concordar, discordar, questionar, formar opinião:**

Fazer uma parceria com o autor, né? Porque não só ler, mas entender o que o autor quis dizer, concordar ou discordar dele, uma leitura com compreensão. Para você concordar ou discordar. Porque eu acreditava antes que escreveu, tá escrito. Mas eu fui aprendendo com os cursos que a gente tem que questionar. Então ninguém é dono da verdade. Então eu acredito que lendo, tem também que formar uma opinião. (Profª. Bete).

Gostaria ainda de salientar o que diz a profª. Bete, embora ela tenha sido a única a dizê-lo explicitamente, sobre essa experiência de relembrar suas memórias de leitura:

Ajuda na prática pedagógica. Ajuda porque eu poderia ser uma melhor aluna do que fui, eu vou ficar só com aquilo que o professor dá? Então eu teria avançado mais. Eu procuro fazer com que os meus alunos não fiquem só no que costuma dar. Tenho vontade de ficar alegre. Então acho que a fase do início ajuda, faz diferença. O aluno deve e pode superar o professor. Eu sempre falo para os pais de alunos. Eu penso nos alunos assim no futuro. Para eles fazerem faculdade, para eles poderem fazer liderança na sociedade. Porque eu consegui chegar e ser só professora. Mas eles podem ir mais além. Por isso eles precisam aprender a gostar de estudar. (Profª. Bete).

O que Bete revela é que o ato de rememorar experiências passadas a fez refletir e ponderar sobre o que lhe foi oferecido e o que ela buscou por conta própria no decorrer de sua história de vida. Essa rememoração permitiu-lhe um deslocamento e um distanciamento para analisar sua trajetória de leitora e concluir: **eu vou ficar só com aquilo que o professor dá?** Quando ela fala sobre a ajuda que esse exercício de rememorar exerce em sua prática pedagógica parece estar se referindo mais ao exercício de reflexão feito do que às práticas de leitura propriamente ditas.

Como foi possível perceber, nos excertos acima destacados encontramos narradoras que, sem dúvida alguma, percebem a leitura como algo positivo. Não se pode discutir a aura positiva que permeia suas narrativas. Assim como não se pode negar que exista no discurso delas uma apropriação do vocabulário técnico-científico sobre leitura, com expressões atualizadas. A maior preocupação que se apresenta não é convencer as professoras de que ler é bom e que elas devem ensinar isso aos seus alunos. A maior preocupação é como possibilitar meios e condições para que tanto elas quanto seus alunos tenham acesso mais equitativo à leitura.

Compartilho da opinião de Batista (1998):

[...] não autorizam a representação dos docentes como não-leitores, mas como leitores que, submetidos a condições bem determinadas de formação para a leitura, tendem a desenvolver modos específicos de ler e de se relacionar com o impresso e a cultura que os envolvem. Não autorizam, por fim, interpretar a construção desse modo particular de inserção no universo da cultura letrada como a expressão única de processos de exclusão sociocultural, mas como o resultado de um fenômeno complexo no qual tanto mecanismos de exclusão quanto de inclusão parecem interagir e condicionar a leitura e a prática dos docentes. (BATISTA, 1998, p. 27).

O que descrevi e discuti aqui foram modos muito específicos e particulares de relacionamento com a leitura, sendo a memória uma dessas especificidades. O que lembrar?

Os dados presentes nessas narrativas permitem compreender melhor a real situação das professoras: **elas são leitoras**. Talvez não do que a academia, os críticos literários ou a sociedade afirmem como leitura legítima ou autorizada. Essas professoras são leitoras autorizadas, uma vez que elas são as **autoras** de suas leituras, são sujeitos ativos, reflexivos e críticos, não lêem porque lhes impuseram isso, lêem porque gostam, querem e precisam. E fazem suas escolhas de acordo com seus objetivos. Não cabe, na perspectiva desta pesquisa, e sob o risco de se emitir afirmações excludentes, julgá-las.

O que me parece bastante promissor é conhecer o acervo de leituras que essas professoras possuem, compreender em que condições se deu o seu letramento e, a partir desses dados, refletir sobre as conseqüências desse repertório de leituras: conseqüências sobre

a prática pedagógica e sobre a formação de professores. Passarei agora ao levantamento e discussão dos indícios, pistas e sinais suscitados a partir dos dados aqui analisados.

### 3.2 Levantamento e discussão dos indícios suscitados pelos dados

Tendo destacado de antemão que tomaria por base o paradigma indiciário para análise, procederei agora ao levantamento de indícios, pistas e sinais implícitos às falas das professoras participantes da pesquisa.

Tecerei inferências, a partir dos rastros deixados em suas narrativas, especialmente sobre: *a) família como agência de letramento, b) escola como agência de letramento, c) acervo de leituras das professoras alfabetizadoras pesquisadas, d) gostar de ler e e) história de vida e história de leitura*. Em alguns casos, a título de ilustração, serão retomados alguns dos excertos analisados.

#### *a) Família como agência de letramento*

Na categoria *primeiros contatos com a leitura* ficou visível a influência da família sobre as práticas de leitura realizadas pelas professoras, seja através dos pais ou dos irmãos mais velhos. Daí ser possível inferir que a família, no caso das professoras entrevistadas, foi a primeira, senão a principal responsável pelo desenvolvimento do letramento dessas professoras.

Essa influência, no entanto, não se deu da mesma forma em todas as professoras. Em alguns casos havia a participação efetiva em *eventos de letramento* no ambiente familiar, ou seja, elas conviviam no lar com um ambiente letrado, leituras eram compartilhadas, atos de leitura eram presenciados.

Eu sou a mais nova, a caçula de seis. [...] Então eles incentivavam muito, né, que eu lesse e era aquela festa, né, quando eu era pequenininha eu lia. Todos em casa, acho que foram muito bons leitores. Todo mundo gosta. Outros irmãos mais velhos sempre gostaram de ler. Então tudo que eles traziam eu devorava, nem lembro o que. Eu lembro que eles traziam livros, revistas, eu sempre fui de ler muito, né. (Prof<sup>a</sup>. Lúcia).

Em outros casos há indícios de que a influência por parte da família era exercida através de incentivos orais, cobrança, discursos sobre a importância da leitura, porque os próprios pais não eram potencialmente letrados, já que, como salientei, a maior parte das professoras entrevistadas é oriunda de famílias pobres e pouco escolarizadas.

Ela [a mãe] sentia muita falta de ter ido na escola. Então ela incentivava a gente em ir à escola. Meu pai nem tanto, mas ele não gostava que faltasse da aula. Tinha paciência em ajudar lá em casa, né? Mas a minha mãe sempre incentivava e ela lia também. (Profª. Bete).

Esses indícios permitem uma reflexão sobre a abrangência das ações que visam o fomento à leitura: bastaria proporcionar aos alunos situações em que possam desenvolver plenamente o letramento privilegiado socialmente ou é necessário que essas ações sejam ampliadas também às famílias desses alunos? Apresento ainda outra hipótese subjacente à essa: supondo-se que os alunos tenham seu repertório de leituras ampliado, seriam eles os agentes de letramento no âmbito familiar?

É inegável o papel da família no acesso à leitura, seja de uma forma ou de outra, como discuti acima, mas não o sendo, é natural que a família delegue à escola tal competência, o que conduz, então, ao próximo indício a ser discutido: a escola como agência de letramento.

#### *b) Escola como agência de letramento*

Há uma super valorização da escola como responsável pelo desenvolvimento do letramento acadêmico nos alunos. Essa crença, arraigada à sociedade brasileira, é legítima, pois é dever da escola proporcionar às camadas populares o acesso e a apropriação de bens culturais característicos de grupos sociais privilegiados, entre eles, a leitura.

No entanto, algumas brechas nos dados trazem à tona o fato de que a escola não vem cumprindo esse papel a contento. Desde os primeiros anos de escolaridade, passando pelas séries cursadas na infância e adolescência, chegando à escolaridade responsável pela formação docente:

Na escola, na escola, era pouco utilizada a leitura, a gente lia quando a gente queria e eram, dentro da escola, aqueles textos pequenos que eu buscava sentido, completar com a minha cabeça. Porque eu achava pouco, que tinha lá dentro. Eu gostava e aproveitava e estendia na minha imaginação. (Profª. Ana).

[...] eu pedia para a professora, eu me lembro que eu pedi um livro para ela, mas ela disse que eu não podia ler ainda. Que eu não sabia. (Prof<sup>a</sup>. Cida).

E a outra [leitura] que ela mesma dava na sala eu não gostava. Porque era muito dirigido. Agora eu sei o porquê eu não gostava. Do que ela dava na escola eu não gostava; do que eu lia na minha casa eu amava. E era a mesma professora. E agora eu entendo por que. Porque as outras eram tão espontâneas, que eu não tinha compromisso. (Prof<sup>a</sup>. Cida).

Tem algumas coisas que eu lia na Biblioteca do [escola estadual] Álvaro Guião. Ah! Eu li sobre Piaget que foi um livro que a professora de Didática pediu pra gente conhecer mais assim... Mas não era nada obrigatório. Era só ter uma referência, ler sobre na biblioteca. A pedido de professores, eu li quando tinha uma professora quando ainda não era Estudos Sociais, era OSPB, eu li o livro que falava sobre a vida de Getúlio Vargas. (Prof<sup>a</sup>. Bete).

Os dados sinalizam duas hipóteses: (1) a leitura é pouco praticada na escola; (2) quando praticada, predominam a decodificação, a idade ideal para a leitura, as respostas a questionários que versam sobre informações explícitas (para não dizer óbvias) ao texto que servem de pretexto a outros conteúdos ou atividades, ou seja, uma leitura escolarizada. Essa leitura é desenvolvida única e exclusivamente no ambiente escolar, nasce e morre na escola, sem função social, artificial, não fazendo nenhum sentido na sociedade letrada em que vivemos.

Torna-se compreensível, então, a afirmação que fiz anteriormente neste texto: mais grave do meu ponto de vista é a escola formar pessoas capazes de ler, mas que têm aversão à leitura. Essa aversão à leitura, em alguns casos, advém da forma como ela foi praticada na escola.

Outro indício relevante, tem a ver com o papel da escola no desenvolvimento do letramento, ou seja, escolarização e letramento nem sempre andam juntos, conforme diferenciou Marcuschi (2000). É possível que uma pessoa seja letrada sem ter freqüentado a escola, como no caso da mãe da prof<sup>a</sup>. Bete:

[...] eu ouvi muita leitura e a minha mãe ela não foi à escola porque era de família muito pobre e na época quando era criança tinha que trabalhar, ela foi acho, apenas uma semana na escola, primeira série. Aí ela teve que sair para ajudar os pais catar algodão. Ela foi aprender depois das outras, assim porque ela foi trabalhar numa casa como empregada doméstica. E a patroa dela ensinou ela a juntar letrinha no jornal. Então ela lia de tudo, né, lia muito bem, sabia o significado das palavras.. (Prof<sup>a</sup>. Bete).

Chama a atenção, ainda, a coincidência referente ao período em que as professoras entrevistadas começaram a lecionar, ou seja, década de 80. Nessa década, em especial, houve grandes mudanças no paradigma da alfabetização, devido às contribuições dos

estudos sobre o construtivismo e a psicogênese da língua escrita. A esse respeito, Soares (2003) diz que

uma concepção de alfabetização [...] chegou ao País na mesma época que o conceito de letramento, nos anos 80 [...] A mudança conceitual que veio dos anos 80 fez com que o processo de construção da escrita pela criança passasse a ser feito pela sua interação com o objeto de conhecimento. Interagindo com a escrita, a criança vai construindo o seu conhecimento, vai construindo hipóteses a respeito da escrita e, com isso, vai aprendendo a ler e a escrever numa descoberta progressiva. (SOARES, 2003, não paginado).

É possível inferir, então, que essas professoras foram formadas para ensinar a ler e escrever dentro de um determinado paradigma, mas ingressaram no magistério numa época em que se iniciava uma revolução conceitual e metodológica. Havia muito mais dúvidas do que certezas sobre *como ensinar*, já que o enfoque proposto era conhecer e entender *como se aprende* a ler e escrever. Viria daí, talvez, esse relacionamento oscilante com a leitura? Haveria um paradoxo na relação dessas professoras com a leitura, decorrente desse fato? Seriam essas professoras representativas de um grupo maior de professoras iniciantes no magistério nessa mesma década?

São hipóteses suscitadas, principalmente, da fala da prof<sup>a</sup>. Lúcia:

Porque tudo o que eu leio hoje que vale a pena eu quero levar para a sala ler. Tanto que eu não tinha, agora fiz aquele varal literário [...] coisas que eu li e falo: não, isso na minha sala tem que compartilhar. Aí eu não consigo porque não dá tempo, aí eu ponho: "gente, imperdível", aí eles vão lá, né. Só que aí eles ficam bem livres, porque tem aqueles que vão e lêem tudo. Tem aqueles que ainda não chegou o momento, né, acho de dar aquele clique de descobrir que ler é muito bom. (Prof<sup>a</sup>. Lúcia).

Parece existir subjacente à fala dela uma concepção equivocada de como se aprende a ler e escrever, pois deixar as crianças livres, à espera que tenham um *clique* que as leve a descobrir a leitura significa deixá-las à própria sorte e, portanto, não precisariam freqüentar a escola, aprenderiam a ler espontaneamente, no contato com materiais escritos. Esse espontaneísmo de que Lúcia fala minimiza a ação mediadora dos professores de leitura, exime-os de sua responsabilidade e não contribui para o desenvolvimento do letramento acadêmico.

### c) *Acervo de leituras das professoras alfabetizadoras pesquisadas*

Da descrição e análise do acervo de leituras das professoras participantes da pesquisa fica a impressão que, embora existam alguns títulos reconhecidos social, acadêmica

e literariamente em suas falas, parece ser maioria as leituras marginais e/ou clandestinas. Permito-me, com base nessas inferências, afirmar que essas professoras possuem um repertório restrito de leituras e esse fato é um obstáculo a ser transposto, tanto para benefício delas quanto de seus alunos.

Ainda que exista todo um discurso positivo da parte delas com relação à importância da leitura, infere-se desse discurso a ausência de leituras que corroborem tal fato. Há indícios de que suas leituras preferidas são diferentes das que elas tentam demonstrar como legítimas.

Conseqüentemente, tal constatação sinaliza para dois pontos nevrálgicos: o primeiro é quanto às implicações desse repertório de leitura sobre a prática docente que, embora não seja o foco desta investigação, suscita reflexões e questões sobre a prática pedagógica de quem forma leitores. O segundo ponto diz respeito à formação continuada dessas professoras que já atuam e da formação inicial das futuras professoras alfabetizadoras. Como proporcionar, nos cursos de formação de professores, uma ampliação do nível de letramento? Teoricamente, pois tal questão seria alvo de futuras investigações, defendo a postura de partir do que lhes é próximo e familiar, ou seja, as *leituras marginais* descritas nos dados, para o que é distante e desconhecido, ou seja, leitura de obras clássicas e prestigiadas socialmente.

#### d) *Gostar de ler*

Acredito que o desenvolvimento do letramento, em qualquer instância, passa, necessariamente, pelo gostar de ler. Os dados descritos e analisados trazem em seu bojo, ora explícita ora implicitamente, o gosto pela leitura.

Tenho três filhos, tenho a casa, mas gosto de ler, não só leitura da escola.  
(Profª. Cida).

É, eu sou apaixonada, é uma pena que o livro seja tão caro, não dá para comprar para uns. (Profª. Ana).

Porque se eu não gostasse de ler eu creio que eu não conseguiria incentivar os meus alunos. (Profª. Lúcia).

Mas, como fazer alguém gostar de ler? As vozes das professoras sinalizam algumas hipóteses. Uma delas é ler sem compromisso, pelo prazer de ler, sem a obrigação de

responder a questionários, fichas de leitura ou provas bimestrais. Tal postura, no entanto, rompe completamente com as características do **saber escolar** que implica obrigação, realização de tarefas, trabalho árduo e, até mesmo, maçante.

Outra hipótese é levar o leitor a ler nas entrelinhas, perceber as minúcias, os detalhes, pois muitas vezes lê apenas o que está explícito nas linhas do texto, deixando de perceber (e entender) os efeitos de sentido presentes nos recursos de estilo, ou seja, nas ironias, metáforas, imagens e jogos de palavras:

Graças à leitura, tudo o que eu sei, sou uma autodidata na verdade, porque tudo o que eu sei é através da leitura. Mas por quê? Porque eu fui bem alfabetizada, eu aprendi a ler, a ler as entrelinhas [...] (Prof<sup>a</sup>. Teca).

No entanto, para chegar a esse nível mais profundo de leitura faz-se necessária a **mediação** de um leitor mais experiente - nesse contexto, as professoras – que conduza o leitor menos experiente nesse caminho de descobertas. Parece-me inconcebível que um professor que não tenha desenvolvido tais habilidades de leitura consiga desenvolvê-las em seus alunos.

E, finalmente, reiterando o que afirmei no item anterior, uma alternativa para desenvolver o gosto pela leitura seja propor diálogos pautados no respeito e na tolerância entre as leituras que são familiares aos alunos e as leituras mais distantes de seu contexto, como clássicos da literatura ou mesmo textos a que não estejam acostumados, como um texto científico, por exemplo.

Ainda que todas essas hipóteses sejam verdadeiras, não é possível afirmar que surtam efeito em todas as pessoas da mesma maneira, como ressaltai anteriormente. Permanece, então, a questão: como fazer alguém gostar de ler? Talvez não exista uma resposta e, sim, respostas, no plural.

Não poderia deixar de mencionar, ainda, as pistas que a prof<sup>a</sup> Bete fornece: o baixo poder aquisitivo da maioria da população brasileira, a carência de bibliotecas e profissionais especializados e o alto preço dos livros. Esses elementos não determinam se uma pessoa gostará de ler ou não, mas podem representar empecilhos na trajetória de algumas pessoas.

e) *História de vida e história de leitura*

Outro sinal de extrema relevância que as professoras participantes evidenciaram através de suas narrativas é que o potencial formativo das histórias de vida reside em não tomá-las como pontos de chegada e sim como pontos de partida. Investigar as histórias de vida não significa descobrir determinações que justifiquem uma ou outra atitude. Significa, sim, através das histórias de vida, questionar o que pode ser feito a partir dali.

Sendo mais específica, no contexto desta investigação, cabe minimamente questionar: caso as histórias de vida dessas professoras não lhes tenham feito leitoras, o que é possível fazer para mobilizá-las para a leitura?

Como bem disse a prof<sup>a</sup>. Bete:

Eu acho que na escola eu não lia muito a pedido de professores, mas eu comecei a querer fazer uma história de leitura na minha vida. E aí eu comecei a ler por conta. E eu li algumas coisas fora... (Prof<sup>a</sup>. Bete).

Essa **tomada de decisão**, de que ela fala é uma das preocupações que se apresenta à formação docente. Esse é o **como** que preocupa às metodologias de ensino em geral e, nesta pesquisa, às relacionadas à leitura em particular.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Verdade*

A porta da verdade estava aberta,  
mas só deixava passar  
meia pessoa de cada vez.

Assim não era possível atingir toda a verdade,  
porque a meia pessoa que entrava  
só trazia o perfil de meia verdade.  
E sua segunda metade  
voltava igualmente com meio perfil.  
E os meios perfis não coincidiam.

Arrebentaram a porta. Derrubaram a porta.  
Chegaram ao lugar luminoso  
onde a verdade esplendia seus fogos.  
Era dividida em metades  
diferentes uma da outra.

Chegou-se a discutir qual a metade mais bela.  
Nenhuma das duas era totalmente bela.  
E carecia optar. Cada um optou conforme  
seu capricho, sua ilusão, sua miopia.

Carlos Drummond de Andrade, in **Alguma Poesia**.

Reportando-me à poesia de Drummond, questiono: seria possível chegar ao término de uma pesquisa com uma resposta, ou uma verdade como diz o poeta, única? Especificamente nesta pesquisa, acredito que não. As memórias de leitura das professoras alfabetizadoras apresentaram muitas meias-verdades que merecem atenção e reflexão.

A principal questão de pesquisa que se apresentava era: o que as memórias de leitura de professoras alfabetizadoras, do tempo em que aprenderam a ler e a escrever, revelam sobre sua formação de leitoras?

Algumas vozes me chamaram a atenção por expressarem o impacto das memórias de leitura sobre a atuação pedagógica, embora não fosse objeto deste trabalho investigar a prática das professoras participantes: as vozes de Cida e Lúcia que, de forma mais direta, falaram sobre a influência das memórias de leitura em sua prática pedagógica. A esse respeito, suas narrativas sinalizaram principalmente para o fato que as memórias de leitura, as lembranças, as recordações e reminiscências das leituras feitas no decorrer de suas vidas as fazem ponderar, basicamente, sobre dois aspectos. O primeiro deles seria quanto à **seleção** dos materiais a serem lidos para seus alunos tendo por base as experiências vividas, como no caso da prof<sup>a</sup>. Cida que guarda até hoje um estreito vínculo afetivo com o conto *Chapeuzinho Vermelho*.

O segundo aspecto seria a **reflexão** no decorrer das práticas de leitura realizadas em sala de aula. Tendo por base o seu próprio comportamento leitor, as professoras refletem e redirecionam suas intervenções com os alunos, como nos relatou Lúcia sobre os direitos do aluno como leitor.

Esse exercício de retornar ao passado permitiu às professoras resgatar certas lembranças que, por sua vez, desencadearam todo um fluxo de reflexões, análises e avaliações de suas vidas em geral e, em particular, de uma parcela de suas vidas: a de leitoras. Esse exercício, embora não traga resultados explícitos, mensuráveis e pontuais, possibilita uma melhora na qualidade de suas ações pedagógicas, a partir do momento que suas escolhas e tomadas de decisão passam a ser mais conscientes.

E, desse exercício de rememoração, de tomada de consciência de suas histórias como leitoras pude corroborar minha tese inicial de que as professoras alfabetizadoras são, de fato, leitoras, mas de um tipo de leitura peculiar e não tão condizente com o que é esperado de quem forma outros leitores e que, portanto, deve ter um compromisso com o *letramento acadêmico*. A relação dessas professoras com a leitura é uma relação tensa e intensa: tensa porque se cobram, exigem de si mesmas maior e melhor desempenho em relação à leitura, têm consciência das dificuldades de acesso aos livros, bem como são conscientes das limitações decorrentes de sua formação inicial. E intensa porque, ao invés do que apregoa o senso comum, é extenso o rol de leituras das professoras, fato esse que desmistifica a tese que *professor não lê*.

Dentro deste rol de leituras, convivem, não na mesma proporção em todas as participantes, clássicos da literatura, best-sellers, revistas, auto-ajuda, Bíblia etc. Este trabalho pretendeu, então, contribuir com uma descrição detalhada sobre o letramento de uma parcela representativa das professoras alfabetizadoras atuantes da rede de ensino estadual, no município de São Carlos. Porém, apenas descrever os objetos de leitura não é o suficiente para uma contribuição significativa às pesquisas sobre o letramento do professor. Assim, procedendo ao desvelamento dos indícios presentes em suas narrativas, pude averiguar algumas conclusões:

A primeira delas é que a família ainda é a primeira, senão a principal agência de letramento. A segunda delas é que muitas famílias confiam à escola a tarefa de desenvolver a competência leitora dos filhos. Assim, concluo que também a escola é ainda uma das principais agências promotoras do letramento. Porém, infelizmente, a escola não vem cumprindo seu papel a esse respeito da forma necessária, pois a partir dos indícios subjacentes

aos dados, percebo que a escola não desenvolve práticas de leitura ou, quando o faz, descarta o prazer e o gosto e dá a leitura um tratamento superficial e maçante.

Além disso, a terceira conclusão é que o acervo de leituras das professoras investigadas é limitado a um determinado tipo de leitura que não lhes permite desenvolver em seus alunos o letramento valorizado pelos círculos de prestígio. Em quarto lugar, os dados revelam também que desenvolver as práticas de leitura implica, quase sempre, desenvolver o gosto pela leitura. O *gostar de ler* parece ser um ponto nevrálgico nas metodologias de ensino que se ocupam da leitura. Como fazer alguém gostar de ler? As possibilidades são muitas, mas nenhuma delas se mostra eficaz para todas as pessoas, da mesma forma.

E, a quinta reflexão que se apresentou a partir dos dados é, na verdade, um questionamento: o que pode ser feito quando a história de vida de um professor não o formou leitor dentro de um determinado parâmetro de leitura exigido para o exercício de sua profissão?

Não era intenção desta pesquisa julgar as escolhas das professoras, porque como já havia sinalizado na Introdução, acredito que, em se tratando de leitura, *os fins justificam os meios*, ou seja, é possível que leituras não muito canônicas abram caminho para outros tipos de leitura até então desconhecidas pelas professoras e não porque uma seja melhor ou pior, mas porque são diferentes e é o acesso à essa diferença que se apresenta como um fator dificultador na história de leitura dessas professoras, em particular, e de outras, sob o meu ponto de vista.

Como diz Britto (1998):

A leitura é, então, mais que uma atitude, uma forma de conhecimento e de inserção social que se articula com outros conhecimentos e expressões de cultura. Isto quer dizer que, mesmo que alfabetizados e tendo acesso indireto a certos bens da cultura letrada, nem todos os cidadãos são *leitores* em vários dos sentidos que esta palavra pode ter, já que o saber letrado não é equitativamente distribuído. (BRITO, 1998, p. 69).

Concordo que o saber letrado não seja equitativamente distribuído e um possível desdobramento para essa pesquisa seja investigar e analisar nos cursos de formação inicial de professores como se dá o acesso a esse saber letrado. O curso de formação inicial (antigo magistério) foi citado por apenas uma das professoras, isso é, no mínimo, alvo de questionamento e reflexão. A maior parte das memórias de leitura das professoras concentra-se no período da infância e, em alguns casos, estende-se até a adolescência. Depois disso, predominam as leituras autônomas, independentes do contexto escolar.

Acredito que os cursos de formação inicial de professores, especialmente os que formam alfabetizadores, possam e devam trabalhar a favor de uma distribuição mais

eqüitativa do saber letrado. Mas, para que isso ocorra de forma eficiente e eficaz, não basta que os programas de formação apreçoem aos professores que eles devem partir das experiências, da realidade de seus alunos, se esses programas de formação ignoram ou subestimam as experiências e a realidade dos professores. É necessário que também os cursos de formação partam da premissa que os professores têm uma história de leitura a ser levada em consideração.

Defendo, então, a validez dos letramentos não escolares ou que estão fora dos círculos de prestígio como vias de acesso, pontos de partida para que se chegue a outras formas de letramento, para que, parafraseando Rodari (1982), se possa garantir a todos os envolvidos no ato de aprender e ensinar o pleno uso da palavra e que , assim, ninguém seja escravo.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. **Diferentes formas de ler.** (2001). Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/Marcia/marcia.htm>>. Acesso em: 08/08/2007. Não paginado.

\_\_\_\_\_. Prefácio: Percursos da Leitura. In: \_\_\_\_\_. (org.) **Leitura, história e história da leitura.** Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 1999. (Coleção Histórias de Leitura).

ANDRADE, Carlos D. de. Memória. In: **Alguma poesia.** Disponível em: <<http://memoriaviva.digi.com.br/drummond/poema032.htm>>. Acesso em: 30/10/2007.

\_\_\_\_\_. Verdade. In: **Alguma poesia.** Disponível em: <<http://memoriaviva.digi.com.br/drummond/poema072.htm>>. Acesso em: 30/10/2007.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 1986.

BATISTA, Antonio A. G. Os professores são “não-leitores”? In: MARINHO, Marildes e SILVA, Ceris S. R.da (orgs.). **Leituras do professor.** Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998. (Coleção Leituras no Brasil).

BENJAMIN, Walter. **O Narrador: Observações sobre a obra de Nikolai Leskov.** In: Textos Escolhidos. 2ª ed., São Paulo: Abril Cultural, 1983.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria da educação e aos métodos.** Portugal: Porto, 1994.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos.** 3ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRÄKLING, Kátia L. **Sobre a leitura e a formação de leitores.** Ensino Médio em Rede. São Paulo: SEE: Fundação Vanzolini, 2004, CD-ROM.

BRITTO, Percival L. Leitor interdito. In: MARINHO, Marildes e SILVA, Ceris S. R.da (orgs.). **Leituras do professor.** Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998. (Coleção Leituras no Brasil).

BUENO, Belmira O. **O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 28, n.º 1, p. 11-30, jan./jun. 2002.

CATANI, Denice B. *et al.* História, Memória e Autobiografia na Pesquisa Educacional e na Formação. In: \_\_\_\_\_. **Docência, memória e gênero. Estudos sobre formação.** 2ª ed., São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

CONNELLY, Michael e CLANDININ, Jean. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, Jorge. (org.). **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación.** Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

CUNHA, Maria Isabel da. **Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas e no ensino.** Revista da Faculdade de Educação. São Paulo, v. 23, n.º 1-2, 1997. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-25551997000100010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100010&lng=en&nrm=iso)> . Acesso em: 08/08/2007.

CUNHA, Maria Teresa S. **Mulheres e romances: Uma intimidade radical.** Cadernos CEDES, 1998, vol.19, n.º 45. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32621998000200007&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000200007&lng=pt&nrm=iso)> . Acesso em: 08/08/2007.

DEMARTINI, Zélia de B. F. Histórias de vida na abordagem de problemas educacionais. In: SIMSON, O. M. V. **Experimentos com histórias de vida: Itália-Brasil.** São Paulo: Vértice, 1988.

FRASER, Márcia T. D. e GONDIM, Sônia M. G. **Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa.** Paidéia. São Paulo, 2004, v. 14, n.28, p. 139 – 152.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. Narrativas de Práticas de Leitura: trajetórias da professora alfabetizadora. In: KLEIMAN, Ângela B. (org) **A Formação do Professor: perspectivas da lingüística aplicada.** Campinas, Mercado de Letras, 2001.

\_\_\_\_\_. **Rememorando trajetórias da professora-alfabetizadora: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissionais.** Campinas, SP: Mercado de Letras: Faep/Unicamp: São Paulo: Fapesp, 2002. (Coleção Idéias sobre Linguagem).

GINZBURG, Carlo. Sinais – raízes de um paradigma indiciário. In: \_\_\_\_\_. **Mitos, emblemas e sinais**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GOODSON, Ivor F. Dar Voz ao Professor: As Histórias de Vida dos Professores e o seu Desenvolvimento Profissional. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992, pp.63-78.

JOSSO, Marie-Christine. **História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as “histórias de vida” a serviço de projetos**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 25, nº. 2, p. 11- 24, jul./dez., 1999.

KENSKI, Vani M. Memórias e Formação de Professores: interfaces com as novas tecnologias de comunicação. In: CATANI, Denice B. *et al* (org.) **Docência, memória e gênero. Estudos sobre formação**. 2ª ed., São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

KLEIMAN, Ângela B. **O conceito de letramento e suas implicações para a alfabetização**. Fevereiro de 2007. Disponível em:  
<[http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/artigos/Letramento\\_AngelaKleiman.pdf](http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/artigos/Letramento_AngelaKleiman.pdf)>  
Acesso em: 21/11/2007.

\_\_\_\_\_. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, Roxane (org.). **Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

\_\_\_\_\_. (org) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. **A Formação da Leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Tradução de Irene Ferreira. 3ª ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996. (Coleção Repertórios).

MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARINHO, Marildes. Leituras do professor: perguntas de um seminário. In: \_\_\_\_\_. e SILVA, Ceris S. R. da. (orgs.). **Leituras do professor**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998. (Coleção Leituras no Brasil).

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 3ª. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.

MEIHY, José Carlos S. B. **Manual de História Oral**. 4ª. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

MIGNOT, Ana Chrystina V. e CUNHA, Maria Teresa S. (orgs). **Práticas de memória docente**. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção cultura, memória e currículo; v. 3).

MINAYO, Maria Cecília de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7ª ed. São Paulo: HUCITEC, 2000. (Saúde em Debate; v.46).

MORAES, Ana Alcídia de A. **As Leituras da Aluna de Magistério: obrigação, vontade, possibilidade e escolha**. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 1999.

NASCIMENTO, Adriano R. A. e MENANDRO, Paulo R. M. (2005). **Memória social e saúde: especificidades e possibilidades de articulação na análise psicossocial de recordações**. Memorandum, 8, 5-19. Disponível em: <<http://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/artigos08/nascimenan01.htm>>. Acesso em: 09/07/2007.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: \_\_\_\_\_. (org.) **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

PEREIRA, Luísa A. Didática, letramento e formação de professores. **Pátio revista pedagógica**. Ano VIII, nº. 29, p. 57 – 60, fevereiro/abril 2004.

POLLACK, Michael. **Memória e Identidade Social**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 5, nº 10, p. 200-212, 1992.

\_\_\_\_\_. **Memória, Esquecimento, Silêncio**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 2, nº. 3, p. 3-15, 1989.

QUINTANA, Mário. Uma alegria para sempre. In: **Esconderijos do Tempo**. Disponível em: <[http://quintanares.blogspot.com/2004\\_06\\_01\\_archive.html](http://quintanares.blogspot.com/2004_06_01_archive.html)> Acesso em 30/10/2007.

RODARI, Gianni. **Gramática da Fantasia**. São Paulo: Summus, 1982.

SANTOS, Antonio C. de A. **Fontes Oraís: testemunhos, trajetórias de vida e história**.(2005) Disponível em:  
<[http://www.pr.gov.br/arquivopublico/pdf/palestra\\_fontes\\_orais.pdf](http://www.pr.gov.br/arquivopublico/pdf/palestra_fontes_orais.pdf)> Acesso em:  
20/01/2006.

SILVA, Maria Cecília de M. **Leitura de Professoras: suas histórias e práticas**. Dissertação de Mestrado, São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2001.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler**. Tradução de Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SMOLKA, Ana Luiza B. **A Memória em Questão: uma perspectiva histórico-cultural**. Educação e Sociedade, ano XXI, nº 71, julho/2000.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

\_\_\_\_\_. **A reinvenção da alfabetização**. 2003. Disponível em: <  
<http://www.meb.org.br/biblioteca/artigomagdasoares>>. Acesso em: 27/11/2007.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado – História Oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

ZILBERMAN, Regina. (org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 7ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE I - “MEMÓRIAS DO TEMPO EM QUE APRENDERAM A LER E ESCREVER”<sup>54</sup>

### Memórias – Lúcia

Adoro ler. Escrever também. Desde que tenho consciência de mim mesma gosto de escrever, acredito sempre tê-lo feito de forma bem razoável, trocando os termos, diria mesmo que escrevo de escrever bem ao de ler muito.

Hoje é segunda-feira, cinco da tarde e após ter tido um mal-estar de manhã na sala de aula, ficar algumas horas no pronto-socorro, lembrei-me de novo do curso Letra e Vida e aqui estou a escrever.

Lendo algumas memórias, chamou-me muito a atenção as de Walter Benjamin que diz que há coisas que só adquirimos, ou melhor, aprendemos só uma vez e me vem o sentimento de perda, pois não consigo me lembrar de quando ocorreu para mim a aquisição da leitura e da escrita.

Lembro-me em vagas lembranças apenas de minha cartilha “Caminho Suave”, como a amava! Também de estar lendo rótulos de produtos na mesa, durante as refeições e isso, me lembro bem, era um hábito que eu compartilhava com meus irmãos mais velhos, que eram os únicos amigos que a mama admitia que eu tivesse.

---

<sup>54</sup> Estes textos foram solicitados como cumprimento a uma tarefa do curso PROFA – Letra e Vida, sob a seguinte consigna: “Escrevam um texto sobre as memórias do tempo em que aprenderam a ler e a escrever”. Foi mantida a grafia original dos textos produzidos pelas professoras, apenas seus nomes foram substituídos por outros para preservar-lhes a privacidade. Infelizmente, não foi possível encontrar e transcrever o texto produzido pela professora Teca.

### **Memórias – Cida**

Tenho lembranças da vontade de ler e escrever, olhava desenhos nos livros, revistas, cartas e cartazes; simulava ler, imaginava, fazia a leitura não-verbal utilizando meus conhecimentos de vivência no mundo.

O que marcou foi ouvir minha irmã ler cartas e letras de músicas. Às vezes achava as cartas no quarto, tentava ler, mas só via rabiscos e ficava pensando no momento que iria à escola aprender ler e escrever.

No primeiro dia de aula, estava ansiosa para escrever no caderno novo, achava que iria aprender tudo naquele momento. Cheguei em casa chorando, disse para mamãe que a professora só ensinara bolinhas e tracinhos. Minha irmã ficou com dó e me ensinou algumas letras.

Aprendi escrever meu nome na escola e depois as outras letras e palavras que se encontravam na cartilha “Caminho Suave”, todos os dias lia as lições, pois a professora tomava leitura, eu sempre sabia mais.

Evoluí mais rápido na aprendizagem, pois ensinava a minhas coleguinhas tudo que aprendia na escola.

Fiquei muito feliz quando consegui ler as cartas da minha irmã, até ganhei um sorvete dela. Achava que ela me elogiava por saber ler, agora sei que era para eu não contar os segredos das cartas.

Realizei meu sonho de ler e escrever tudo que quisesse e imaginasse e também de ser professora.

### **Memórias – Ana**

Meu nome é Ana [...] <sup>28</sup>

A minha infância foi cheia de altos e baixos e muito cedo descobri que a vida não é o mar de rosas dos contos de fadas (e mesmo assim continuei e continuo sonhando, não sei viver sem ter esperança, sem sonhar, sem poder olhar o sol, a lua, o horizonte...); meu pai é alcoólatra, tinha excelentes empregos, mas os perdia devido ao vício, meu avô materno nessas ocasiões assumia os gastos da família tentando não nos deixar faltar nada; meus pais discutiam muito, meu pai chegava a ser violento com a mamãe (mas nunca conosco), chegamos até que ter que tomar merenda na escola por falta de comida (na época mamãe se negou a pedir ajuda para o vovô, estávamos morando em Araras na ocasião).

Mesmo com tantos problemas minha mãe sempre nos ensinou a respeitar as pessoas, a amar as pessoas como elas são, a se doar pelos outros.

Entre os vários empregos do papai ele conseguiu um para trabalhar em Araras (depois de 6 meses em que moramos em um hotel em Leme) e fomos morar nessa cidade. Eu ia começar a primeira série, nunca havia ido à escola, para mim foi uma experiência horrível. A escola era bonita, a professora boazinha, só que eu não aprendia. Odiava ter que ir à escola, não poder vir para São Carlos com minha irmã caçula (a minha irmã mais velha morava com meus avós desde o nascimento da Gladis – ah, esqueci de dizer que mamãe se casou com 16 anos e que nos teve com diferença de 1 ano e meio cada uma); chorava muito, tinha medo de tudo, mas consegui tirar as notas para passar de ano. Veio então a recompensa: voltarmos para São Carlos (meu pai havia perdido o emprego novamente).

Cursei a 2<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup>, 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> série na Escola Juliano Neto, comecei a freqüentar a recreação da EMEI Cônego Manoel Tobias (Vila Nery), minhas notas melhoraram muito, me apaixonei pelos estudos, tinha vontade de aprender e aprendia com facilidade. (chegando a me destacar várias vezes como aluna), tinha muitos amigos, me sentia querida por todos da escola. Quando estava na 4<sup>a</sup> série meus pais se separaram e mamãe foi trabalhar em São Paulo. Não foi fácil para nós, ficamos morando com meus avós para mamãe poder trabalhar e dois anos depois fomos todos morar em Guarulhos (meus avós junto), voltamos dois anos depois para São Carlos, mamãe casou-se novamente refazendo sua vida.

É importante saber que apesar de termos problemas minha família sempre nos ensinou a dar valor para tudo que conseguimos, apesar do alcoolismo de meu pai sempre o

---

<sup>28</sup> Foi suprimido um pequeno trecho de seu texto, pois revelaria sua identidade.

respeitamos, aprendemos a correr atrás de ideais e sonhos dignos e honestos, a enfrentar medos e receios, a valorizar os estudos como uma ambição necessária e importantíssima.

Continuei meus estudos, fiz magistério no Álvaro Guião, comecei História, mas parei (por falta de dinheiro para manter a faculdade), Pedagogia em Jaboticabal, Psicopedagogia na UNICEP e outros vários cursos de extensão cultural e aperfeiçoamento. Necessito estar sempre estudando para aprender mais, para ser melhor profissional, para ensinar melhor. Sonho em fazer, um dia, mestrado e doutorado. Sonho e batalho para que meus filhos – tenho dois, a Mariana de 16 anos e o Pedro Henrique de 15 anos – estudem muito (é a única herança que lhes deixo). Amo e respeito meu marido que é um companheiro dedicado e paciente.

Hoje vejo no passado um ensinamento que apesar de muitas dificuldades enfrentadas me ensinaram a viver, a ser humana e batalhadora, a valorizar cada minuto vivido e as pessoas que participaram e participam da minha existência. O presente como uma batalha para transformações e o futuro... a realização de muitos sonhos!!!

### **Memórias – Maria**

Minhas lembranças começam ainda na pré-escola. O “perueiro” levava um grupo de dez crianças. Todos os dias, na volta para casa, havia um garoto, loiro, não lembro seu nome, partia uma bolacha ao meio e raspava as duas metades. Imagine como ficava o assento do banco quando ele descia. A professora era Luci, um doce de pessoa. Nunca mais eu a vi. A formatura foi memorável.

Quando fui para 1ª série sabia ler. Como não tinha sete anos completos, não queria aceitar a minha matrícula. Minha mãe insistiu, contou que eu sabia ler, aí a história foi outra. Aceita, na 1ª série a professora era D. Aparecida. Já era uma senhora. Dessa professora lembro uma brincadeira que ela fazia, Caixa de Surpresa e de uma coleção de gravuras, lindas, coloridas, que ela pendurava no meio da lousa nas aulas de composição. Ela nos presenteava com caixinhas de lápis de cor pequena. Premiava os bons alunos.

Na segunda série a professora chamava-se Dona Nair, era muito brava.

Na terceira série, o professor Sirino, um amor de pessoa. Nas comemorações cívicas eu sempre recitava. O uniforme, camisa de manga curta com um bolso e saia xadrez estava sempre impecável. Fiz um trabalho e fui premiada com uma medalha. Passei de ano com louvor, fui presenteada pelo professor com o livro “O Gato de Botas”, capa dura e uma dedicatória dele na contra-capas. Eu tenho o livro até hoje. Li para meus dois filhos.

Na quarta série era Dona Glória. Tínhamos aula de religião. Ela era muito religiosa. Nesse mesmo ano eu fiz a primeira comunhão e adorava as parábolas. Ela sempre as lia. Um dia levei para essa aula um exemplar de uma revista que meu pai assinava para ela ler um artigo. Ela me xingou. Disse que a revista era de outra religião e que aquilo não interessava. Não foi por esse episódio, mas eu tive uma “queda” nas notas e falava demais nas aulas. Fui passada para a última carteira. Na reunião de pais minha mãe compareceu. Ficou indignada com o meu rendimento. Pediu à professora que me colocasse na primeira carteira e deu-me uma boa chamada de atenção. No final do ano recebi da professora uma medalha, junto com os bons alunos, por ter recuperado minhas notas.

### **Minhas lembranças – Bete**

Na verdade, eu não gostei da escola no primeiro dia de aula. Achei tudo muito chato, não encontrei nenhum atrativo. A professora me pareceu “mandona”. Tive grande vontade de protestar em lágrimas, mas a vergonha sufocou o meu protesto.

Não lembro de como aprendi a ler, ou das dificuldades que tive. O que eu lembro é que lia os nome das revistas que tinha em casa, as propagandas da televisão. Lembro ainda, de algumas lições da cartilha, do livro de leitura, que trazia textos mais longos.

Eu acreditava que o aluno “nota dez” já nascia pronto. Hoje eu lamento não ter sido uma excelente aluna, mas desde que descobri que tudo faz parte de um processo em que a gente se põe a se preparar e aprender, venho me empenhando muito para ser uma professora “nota dez”.

## **APÊNDICE II – ROTEIRO DE ENTREVISTA**

### **EIXO I – FORMAR-SE LEITORA**

A leitura na infância

Em casa:

Na escola:

A leitura na adolescência

A leitura na fase adulta

Na vida pessoal

Na vida profissional

Concepções de leitura

---

### **EIXO II – FORMAR-SE PROFESSORA DE LEITORES**

A formação escolar

A trajetória profissional

Formação inicial

Formação contínua

Relações (ou intersecções) entre a leitora e a professora