

LÍCIA MARA PINHEIRO RODRIGUES DELAMO

**AS LEITURAS LITERÁRIAS NA CONSTITUIÇÃO DO
SUJEITO PROFESSOR-LEITOR**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CAMPO GRANDE - MS
2011**

LÍCIA MARA PINHEIRO RODRIGUES DELAMO

**AS LEITURAS LITERÁRIAS NA CONSTITUIÇÃO DO
SUJEITO PROFESSOR-LEITOR**

Dissertação apresentada como exigência para a
obtenção do grau de Mestre em Educação à
Comissão Julgadora da Universidade Federal
de Mato Grosso do Sul, sob a orientação da
Professora Doutora Sônia da Cunha Urt.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CAMPO GRANDE - MS
2011**

Delamo, Lícia Mara Pinheiro Rodrigues

As leituras literárias na constituição do sujeito professor-leitor / Delamo, Lícia Mara Pinheiro Rodrigues – Campo Grande, MS, 2011.

251f.; 30 cm.

Orientadora: Sônia da Cunha Urt.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.
Centro de Ciências Humanas e Sociais.

1. Constituição do sujeito; 2. Leituras Literárias 3. Psicologia-Histórico-Cultural I. Urt, Sônia da Cunha. II. Título.

COMISSÃO JULGADORA:

Prof.^a Dr.^a Sônia da Cunha Urt

Prof.^a Dr.^a Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello

Prof.^a Dr.^a Jacira Helena do Valle Pereira

Prof.^a Dr.^a Jucimara da Silva Rojas

DEDICATÓRIA

À Beatriz, minha maior riqueza, expressão de um amor puro e verdadeiro que me nutre e me inspira a prosseguir.

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu sol e meu escudo, que pela sua graça todos os dias me concede os bens de que necessito, incluindo neles a possibilidade de apreender a fim de que eu me torne mais humana.

A minha família, especialmente aos meus pais, pelos valores transmitidos, pelo empenho em minha educação e pelo carinho e dedicação; as minhas irmãs que tanto admiro: Cléia, por sempre ir à frente, abrindo caminhos e me encorajando a lutar por coisas maiores; e Lenir, pelo companheirismo e cumplicidade. Ao meu cunhado Nilton, pelo desafio para que eu prosseguisse com meu processo de formação.

A minha orientadora e amiga, Prof^a Dr^a Sônia da Cunha Urt, por me receber com tantas limitações, por me respeitar, acreditar em mim, me ajudar a crescer para enxergar novas perspectivas. Sua postura firme, decidida e competente e suas contribuições relevantes foram fundamentais para a concretização desta pesquisa.

À Professora Doutora Maria Teresa de Assunção Freitas que, em meio a tantos compromissos, aceitou gentilmente participar desse processo por ocasião da qualificação.

À professora Doutora Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello por aceitar, com prontidão, o convite para a banca de qualificação deslocando-se de tão longe a fim de trazer sua colaboração.

Aos professores do curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul por sua dedicação às questões educacionais. Um agradecimento especial à Prof^a Dr^a Jacira Helena do Valle Pereira pelo incentivo e por fazer parte de forma tão próxima dessa etapa de formação; e à Prof^a Dr^a Jucimara Rojas pelo apoio e carinho.

Aos professores entrevistados, que contribuíram com suas vivências, histórias tão importantes. Sem elas, nada seria possível.

Aos meus colegas do Programa de Pós-Graduação, em especial, a Flavia, Eder, Joelci, Célia e Maria Cristina pelas trocas, pela amizade, pelos laços estreitados, pelo apoio que muitas vezes implicou que abrissem mão de seus próprios compromissos para atender minhas solicitações.

A professora Marly Teixeira Moretinni, por seus apontamentos pertinentes na ocasião da banca de qualificação.

Aos integrantes do GEPPE e da Linha de Pesquisa Educação, Psicologia e Prática docente com os quais compartilhei muitas horas de aprendizagem.

À Jacqueline Mesquita, que sempre se mostrou solícita nos momentos em que precisei de sua ajuda.

A todos os “Outros”, principalmente à Rhaisa e à Ângela, parceiros nessa trajetória, que de uma maneira ou outra também trouxeram suas contribuições.

RESUMO

Esta pesquisa buscou investigar a constituição do sujeito professor-leitor por meio da relação mediadora das leituras literárias presentes em seus processos educativos formais e informais. Para cumprir esse objetivo, elegeu-se como aporte teórico central a Psicologia Histórico-Cultural representada por Vigotski e seus seguidores, estabelecendo-se também uma interlocução com os autores que abordam a Literatura como uma construção histórico-cultural. Optou-se por uma pesquisa de natureza qualitativa para a qual foram escolhidos como sujeitos seis professores do Ensino Fundamental que atuam ou tenham atuado em escolas públicas e/ou particulares de Campo Grande/MS, desde que não tivessem seus processos de formação ligados à área de Língua Portuguesa e/ou Literatura. Para a recolha de dados, foi realizada entrevista a fim de que se obtivessem os relatos de suas experiências de leitura, os quais foram distribuídos em planilhas para posterior análise. Os resultados revelaram que suas histórias de leitura particulares encontram-se imbricadas entre o saber da experiência, o conhecimento e a vida e, nesse sentido, explicita-se que há um vínculo entre a transformação do acontecimento em experiência com o sentido e o contexto vivido por eles. Dessa forma, a constituição do sujeito se dá mediante suas vivências históricas, sociais e culturais em que as práticas de leituras literárias são encaradas como elemento mediador de sua constituição como sujeitos professores-leitores, por proporcionarem a satisfação de suas necessidades e a superação de suas realidades objetivas e, conseqüentemente, de colocá-los em uma posição de destaque.

Palavras-chave: Constituição do sujeito; Leituras Literárias; Psicologia-Histórico-Cultural.

ABSTRACT

This research tried to investigate the subject constitution reader-professor by the intermediate relation between literary readings among its educational formal and non formal processes. To make this objective done, it was elected as a theoretical basis the Cultural-Historical Psychology represented by Vigotski and his followers, establishing also as a way of interchange between the writers who approach the Literature as a way of cultural-historical construction. I was chosen a research of qualitative aspect for which was select as subjects professors from the fundamental stage that are working or not from the public and private schools from Campo Grande, MS, since they haven't their formation process linked with the Portuguese Language or Literature disciplines. For the data selection was realized an interview to gather the reports from their reading experiences, of which were distributed into files for later analysis. The results revealed that their personal reading histories found connected within the knowledge of personal experience and life's path and into this sense was focused the meaning and context lived by them. In this aspect, the subject constitution it's the result of historical, social and cultural experiences within the practices of literary readings are faced as an meditative element from its formation as reading-professors, to release satisfaction or their needs and the overcoming of their objective realities and as a result to put them into a spot position.

Keywords: Subjects constitution, Literary readings, Cultural-Historical Psychology.

LISTA DE DIAGRAMAS

Esquema 1 – Representação das categorias.....	146
Esquema 2 – Representação das temáticas da categoria “Leitura e infância”	146
Esquema 3 – Representação das temáticas da categoria “Leitura nos espaços de formação”.....	147
Esquema 4 – Representação das temáticas da categoria “O outro como incentivador da leitura”.....	147
Esquema 5 – Representação das temáticas da categoria “Leitura e profissão”.....	148
Esquema 6 – Representação das temáticas da categoria “Leitura como <i>status</i> ”.....	148

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Professores entrevistados.....	18
---	----

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A – Quadros do estado da arte	137
Apêndice B – Modelo de quadro para extração de categorias e pré-categorias.....	143
Apêndice C – Tecle dos professores.....	145
Apêndice D – Diagramas.....	146

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	14
INTRODUÇÃO.....	16
CAPÍTULO I	
A constituição do sujeito a partir dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural.....	21
1.1 O sujeito a partir da abordagem histórico-cultural.....	21
1.2 A teoria da Atividade.....	33
1.3 A literatura e a arte em Vigotski	41
CAPÍTULO II	
Trabalho docente e literatura: uma aproximação possível.....	50
2.1 O professor-leitor nas pesquisas científicas.....	50
2.2 Considerações acerca do sujeito professor.....	60
2.3 Práticas de leitura: contextualização histórica.....	65
2.4 Os professores e suas leituras durante o processo educativo.....	77
CAPÍTULO III	
A literatura como forma de atribuição de significado e sentido à constituição do professor-leitor.....	87
3.1 Pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa	87
3.2 Era uma vez seis professores...: conhecendo suas singularidades	92
3.3 As primeiras aproximações: o contato com a leitura literária na infância	96
3.4 A leitura expressa nos espaços de formação.....	100
3.5 A presença do outro como incentivador da leitura: a valorização da afetividade	108
3.6 As leituras literárias na prática docente.....	112
3.7 As leituras literárias como garantia de um lugar privilegiado.....	119
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	125
REFERÊNCIAS.....	129
APÊNDICES	136
ANEXOS.....	149
ANEXO – entrevistas.....	150

APRESENTAÇÃO

Meu interesse pela literatura não nasceu a partir da minha prática docente. Acredito que nasceu bem antes disso, quando me tornei leitora, vivenciando, nesse percurso, diversas peculiaridades: prazer, emoção, conhecimento, significado e sentido para aspectos objetivos e subjetivos da realidade que me cerca. Para isso, contei com presença de muitas pessoas que participaram de maneira significativa como mediadoras nesse processo e contribuíram para que eu me apropriasse desse artefato cultural: as leituras literárias.

No início houve a presença de minha mãe que me contava algumas histórias de uns livrinhos infantis, mas, em minhas lembranças, isso não durou muito tempo. Mas recordo-me também de que ela gostava muito de ler. Lembro-me de que quando compartilhava com as amigas sobre o livro que todas estavam lendo no momento, fazia comentários que eu achava interessantes como: “forte, não é?!” – para “A carne”, de Júlio Ribeiro e “Que história linda, chorei até!” – para “A cidadela”, de A. J. Cronin, um dos meus favoritos na adolescência. Creio que esses comentários me instigaram o gosto pela leitura.

A presença da minha mãe foi algum tempo depois substituída pela entrada na família de um tio, o Dr. Antonio Alves Duarte, um médico fino, educado, muito carinhoso e muito culto, que se casou com minha tia mais nova. Para mim, foi a figura mais marcante no que diz respeito a minha constituição como pessoa e como leitora. Esse tio morava em um sobrado em que havia um escritório que, na verdade, funcionava como uma minibiblioteca, um lugar repleto de livros os quais eu podia explorar sem ser repreendida. Ali eu passei, uma parte marcante da minha vida. No começo, lia livros de fábulas e histórias infantis direcionadas por esse tio. Depois tive contato com a coleção de Monteiro Lobato e viajava pelo mundo encantado que seus livros ofereciam. Mais tarde parti para outras coleções. Sempre me interessava por um livro em especial e o lia mais de uma vez.

Não me recordo, na minha infância, das experiências de leitura na escola. Talvez porque naquela época não manuseávamos os livros, eram as professoras que nos contavam as histórias e as interpretavam e nos mostravam as imagens do livro de longe, porém, quando eu saía de lá, podia ler com liberdade, num lugar em que muitos livros estavam a minha disposição.

Mais tarde, na adolescência, passei a ler os livros obrigatórios da escola, mas eu já lia tudo superficialmente. Não havia mais encanto. Nesse momento, o que me interessava

eram aqueles romances baratos comercializados em bancas de revistas os quais eu lia um por dia, se pudesse. Porém houve uma época em que eu não queria mais ler, pois tive que trabalhar muito cedo e assumir muitas responsabilidades. Um dia, cursando o antigo científico, que hoje corresponde ao Ensino Médio, ao folhear meu livro de Literatura, li os seguintes versos de Drummond:

Chega mais perto e contempla as palavras.
Cada uma
Tem mil faces secretas sob a face neutra
E te pergunta, sem interesse pela resposta,
Pobre ou terrível, que lhe deres:
Trouxeste a chave?

Pela primeira vez senti que as palavras têm seu mundo próprio, seu poder, seu encanto e que para decifrar esse mundo era preciso saber muito mais que simplesmente lê-las. Ao estarem desinteressadas pela minha resposta que poderia ser pobre ou terrível, entendi que elas existiam quase que soberanas, importantes, potentes... Entendi também o que seria ler além das palavras, ou seja, nesse momento entendi que um texto não possui apenas um sentido, mas vários, que podem ser construídos à medida que vai sendo compreendido pelo leitor.

Comecei a valorizar essa “leitura” que agora não se restringia apenas ao texto, mas como facilitadora para que eu lesse o mundo e as pessoas. Eu conseguia com prontidão entender daí em diante muitas coisas e passei a ser uma pessoa que valorizava mais as questões subjetivas que envolviam uma postura crítica e, assim, era uma adolescente mais madura que muitas das minhas amigas. A partir desse momento, comecei a me identificar com os professores que usavam a literatura como uma das fontes de entendimento do mundo e para viver melhor. Talvez eles me remetessem ao meu referencial da infância, o meu tio Duarte, e por isso essa identificação ou, talvez, eu visse neles – uma suposição em que gosto mais de acreditar – que pessoas leitoras e com concepções mais abrangentes de mundo e de vida não são tão raras assim, como afirmam muitos.

Creio que minha trajetória como leitora teve influência em minha escolha profissional, já que pela leitura cheguei ao curso de graduação em Letras. Depois de graduada, ao assumir algumas séries para ensinar Língua Portuguesa, o grande desafio era (e ainda é) – muito mais do que ensinar gramática – conquistar leitores para que, por intermédio da literatura, pudessem (e possam) também ler melhor o mundo e viver melhor, uma vez que,

segundo Lajolo (2006, p. 9): “Em nossa cultura, quanto mais abrangente a concepção de mundo e de vida, mais intensamente se lê, numa espiral quase sem fim, que pode e deve começar na escola, mas não pode (nem costuma) encerrar-se nos estreitos círculos da escola.

Nessa trajetória comunguei esse pensamento com muitos colegas, de diferentes áreas do conhecimento, e percebi que muitos são os profissionais que se inscrevem nessa busca para se estabelecer um diálogo entre o discurso literário e o discurso pedagógico de maneira adequada, já que, para Soares (2006, p. 20) o processo de escolarização da literatura se tornou inevitável, dado que “Não há como ter escola sem ter escolarização de conhecimentos, saberes, artes: o surgimento da escola está indissociavelmente ligado à constituição de ‘saberes escolares’ [...]”. Dessa forma, estão aproximadas, de maneira inevitável, educação e literatura.

A aproximação desses dois temas com a psicologia se deu por ocasião de minha seleção, em 2007, para o Mestrado em Educação da UFMS, na linha Educação, Psicologia e Prática Docente, momento em que pude aprofundar meus conhecimentos sobre a teoria de Vigotski ao cursar a disciplina Educação e Conhecimento Psicológico e ao participar das reuniões do GEPPE/UFMS – Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia e Educação e do projeto de pesquisa financiada pela FUNDECT/MS intitulada “A educação no processo de constituição de sujeitos: o dito nas produções e o feito no cotidiano” desenvolvida pelo grupo.

Nessa direção, encontrei em Vigotski, um professor de literatura e um psicólogo voltado às questões educacionais, o respaldo de que necessitava para desenvolver uma pesquisa que promove um encontro entre literatura, educação e psicologia justificada pelo fato de que “[...] a arte é a mais importante concentração de todos os processos biológicos e sociais do indivíduo na sociedade, que é um meio de equilibrar o homem com o mundo nos momentos mais críticos e responsáveis da vida.” (VIGOTSKI, 1999, p. 329).

Portanto, acreditando nessa premissa, a investigação que proponho busca revelar sujeitos que tiveram sua constituição mediada pela arte por meio das leituras literárias. O que pretende é desvelar um sujeito que é histórico e singular ao mesmo tempo e que este se constitui a partir de suas condições materiais de vida, do seu trabalho, da cultura em que está inserido, levando em conta que a maneira como esse sujeito se relaciona com esses diferentes contextos revela sua subjetividade que é transmitida por intermédio do pensamento que se realiza pela palavra.

INTRODUÇÃO

Esta investigação tem como objeto de estudo a constituição do sujeito professor-leitor estabelecendo-se a relação mediadora das leituras literárias realizadas durante seu processo educativo formal e informal. Para isso, elegeu-se como aporte teórico central a perspectiva histórico-cultural e optou-se por uma pesquisa de natureza qualitativa para a qual foram escolhidos como sujeitos seis professores do Ensino Fundamental que atuam ou atuaram em escolas públicas e/ou particulares de Campo Grande, MS.

O interesse por essa temática justifica-se em virtude do entendimento – como professora de Língua Portuguesa – de que a literatura encarada como materialização linguística de fatores sociais, históricos e culturais da humanidade, ao ser utilizada no processo educativo, pode proporcionar uma maneira de apreensão do texto de forma que ofereça ao leitor sua função social viva, seu contexto, suas raízes e sua história favorecendo o desenvolvimento cultural.

Assim, foram estabelecidos os enfoques que sustentam este estudo. Portanto, levanta-se como problemática principal a seguinte questão: qual foi a contribuição das leituras literárias, entendidas como elemento mediador na constituição do sujeito, para a constituição do sujeito professor-leitor? Para responder a essa questão principal, interessa-me primeiramente conhecer a presença da leitura na trajetória de vida pessoal e profissional do professor-leitor. Para isso, outras questões precisam ser levantadas, a saber: a) qual foi a relação estabelecida entre o professor e as leituras literárias? b) que contextos e ambientes foram importantes para a criação dos espaços de leitura desse professor?; c) quais foram os processos subjetivamente vividos e interpretados em suas leituras literárias?; d) que pessoas exerceram papel significativo para essas práticas de leitura? e, finalmente, e) que função a escola exerceu no estabelecimento dessas práticas de leitura?

A relevância dessa temática pode ser justificada atendendo a dois critérios: o primeiro, diz respeito a fazer emergir, por meio das narrativas dos professores selecionados, a figura do professor cuja vida, segundo Nóvoa (2007), não pode ser reduzida a dimensões racionais e, por esse motivo, progressivamente tem-se olhado para a vida e a pessoa do professor e esse olhar tem fomentado reflexões acerca do processo identitário da profissão docente. Para Nóvoa (2007, p. 16), tentar responder à questão *Por que é que fazemos o que*

fazemos na sala de aula?, envolve evocar uma “[...] mistura de vontades, de gostos, de experiências, de acasos até, que foram consolidando gestos, rotinas, comportamentos com os quais nos identificamos como professores.”

Dessa forma, aponta-se o segundo critério, que vai ao encontro de buscar compreender o lugar que as leituras literárias ocupam na constituição do sujeito professor, uma vez que, segundo a teoria vigotskiana, a linguagem nos constitui e esta, segundo Kramer (2002, p. 2), é muitas vezes praticada nos processos pedagógicos de maneira normativa e prescritiva e, na escola, geralmente é vista como instrumento, “[...] ela é meio, deixando-se do lado de fora não só as histórias dos atores das práticas, mas deixando de fora também a linguagem literária, artística, a linguagem poética que, dizendo para além do que diz, permite que sejamos plenamente humanos.

O que se pretende, então, é apontar as leituras literárias como parte da produção cultural historicamente construída que ocupa um lugar de destaque no processo educativo e, conseqüentemente, na constituição do sujeito, uma vez que, “[...] nos permite o sentimento de aventura da descoberta, da compreensão do outro, ela nos ajuda a sentir a dor do outro, e pensando no outro, ela nos incita a pensar sobre nós mesmos, nossas dificuldades, limites, sentimentos de fracasso e conquista.” (KRAMER 2002, p. 2)

Convém salientar ainda que a análise feita a partir das narrativas faz vir à tona discussões que aproximam três áreas como conhecimento, já anunciadas anteriormente: educação, literatura e psicologia e, nessa direção, busca desvelar questões que, embora partam de histórias individuais, ajudam a compreender as configurações que nos são postas coletivamente, pois, segundo Freitas (2000, p. 6), “[...] cada texto traz as marcas de seus atores em suas diferentes leituras, com seus presumidos, seu horizonte social de visão da realidade, construindo-lhe um sentido próprio.”

Trabalhando nessa direção, estabeleceram-se previamente alguns critérios: foram escolhidos seis professores indicados por pessoas do meio educacional – professores e coordenadores – como bons profissionais que gostam de ler e que utilizam esse gosto em suas atividades pessoais e profissionais e, ainda, que estejam atuando ou já tenham atuado em escolas públicas e particulares de Campo Grande, MS, no nível fundamental, porém que sua prática docente não esteja ligada à área de Língua Portuguesa e/ou Literatura, uma vez que se subentende que, em tese, o profissional dessa área tem a sua prática direcionada a esse tipo de leitura, visto que o ensino de Literatura consta na grade curricular do curso de Letras e porque

deve ser a identificação com esse tipo de leitura um dos motivos que o tenha motivado à escolha da profissão.

Após essa escolha, os professores foram contatados para que fornecessem o relato de suas experiências de leitura as quais foram gravadas, transcritas e enviadas por e-mail a eles para que tomassem conhecimento do texto na íntegra e completassem alguns dados, que, no momento da entrevista, ficaram pendentes. Posteriormente, os relatos foram distribuídos em planilhas a fim de que se estabelecessem a unidade de análise e a distribuição em temáticas para que se procedesse a categorização. Vale esclarecer que os relatos colhidos pertencem a dois professores e quatro professoras cujas idades variam dos 32 aos 64 anos que serão tratados nesta pesquisa por nomes fictícios para que suas identidades sejam preservadas.

QUADRO 1 - Professores entrevistados

Professor(a)	Idade	Formação	Pós-graduação	Atuação	Tempo de atuação
Esperança	32 anos	Pedagogia (IESF Funlec)	Especialização em Gestão, Coordenação e Supervisão Escolar.(Liberalimes)	2ª série – alfabetização (rede particular)	10 anos
Beatrice	64 anos	História (USP) Artes Plásticas e Visuais (UFMS)	Especialização em Arte-terapia (não concluída)	Não está atuando	18 anos
Bosco	41 Anos	Filosofia (FUCMAT) Pedagogia (FUCMAT)	Não possui	Professor de História, Filosofia e Sociologia (rede pública e particular)	18 anos
Roberto	40 anos	Geografia (UEM)	Especialização em Meio Ambiente e Organização do Espaço (FAFIJAN); Especilização em Sociologia/Ciências Sociais (UEM); Mestrado em Educação (UFMS).	Professor de Geografia (rede pública)	12 anos
Patrícia	39 anos	Pedagogia (FUCMAT)	Docência no Ensino Superior (IESF) Mestrado em Meio Ambiente e Desenvolvimento Regional (UNIDERP)	Coordenadora Ensino Fundamental 1º nível (rede particular)	23 anos
Sônia	52 anos	Pedagogia (UFMS)	Especialização em Educação Infantil (UFMS)	Aposentada	30 anos

Organização: Delamo, 2010

Para o desenvolvimento da investigação proposta, este trabalho foi organizado em três capítulos. No capítulo I, **A constituição do sujeito a partir dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural**, abordam-se as principais ideias desenvolvidas por Vigotski na elaboração da teoria histórico-cultural. Em seguida, apresenta-se a Teoria da Atividade em

que será tratada a categoria atividade e sua implicação no desenvolvimento do psiquismo humano. Por fim, será descrito o pensamento de Vigotski acerca da educação estética.

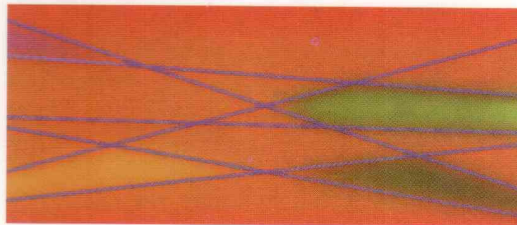
O capítulo II, intitulado **O sujeito professor e a literatura: uma aproximação possível** inicia-se pelo estado do conhecimento das produções científicas realizado a fim de se conhecerem os estudos obtidos acerca do objeto investigado. Posteriormente, serão abordadas algumas considerações sobre o trabalho docente, uma contextualização histórica sobre as práticas de leitura realizadas no Brasil, seguido da discussão das leituras literárias feitas por professores durante seu processo educativo.

No capítulo III, **A literatura como forma de atribuição de significado e sentido à constituição do professor-leitor**, contemplam-se os dados recolhidos mediante o relato das experiências de leitura dos seis professores selecionados e, a seguir, a análise da pesquisa, à luz do referencial histórico-cultural.

Optou-se por disponibilizar nos anexos as entrevistas dos sujeitos na íntegra por considerá-las relevantes para a compreensão da análise proposta, e tais arquivos se encontram em mídia digital.

Psicologia da Arte

L. S. Vigotski



Martins Fontes

Fonte: Vigotski, 1999.

“[...] a arte é a mais importante concentração de todos os processos biológicos e sociais do indivíduo na sociedade, que é um meio de equilibrar o homem com o mundo nos momentos mais críticos e responsáveis da vida.”

L. S. Vigotski

CAPÍTULO I

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO A PARTIR DOS PRESSUPOSTOS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Neste capítulo, a princípio, abordam-se as principais ideias desenvolvidas por Vigotski na elaboração de uma teoria que tem como base o estudo do desenvolvimento do indivíduo a partir de um processo histórico-cultural no qual se enfatiza a importância da educação e do ensino. Em seguida, apresenta-se a teoria da Atividade em que será tratada a categoria atividade e sua implicação no desenvolvimento do psiquismo humano. Por fim, será descrito o pensamento de Vigotski, partindo de seus primeiros estudos direcionados à crítica literária, que o conduziram à compreensão de conceitos a respeito da criação artística e da função da arte os quais serviram para fundamentar um novo caminho para a Psicologia.

1.1 O sujeito a partir da abordagem histórico-cultural

Os estudos sobre a constituição de um sujeito concreto, social, histórico e cultural, objeto de estudo da Psicologia Histórico-Cultural, tornou-se possível mediante uma redefinição ocorrida na psicologia a partir do início do século XX, momento em que as abordagens da época não eram capazes de produzir uma teoria que fosse suficientemente adequada para explicar os processos psicológicos do homem. A ideia dominante era a de um sujeito fragmentado e a-histórico o qual permitia ser estudado sem que se levassem em conta as influências histórico-culturais a que estava subordinado.

Nesse período, conforme atesta Rego (1995), tanto a psicologia soviética, como a européia e a americana, encontravam-se divididas entre duas vertentes: a primeira, com base nos pressupostos da filosofia empirista, encarava a psicologia como ciência natural a qual deveria ter como meta descrever as formas exteriores de comportamento que eram vistas como habilidades mecanicamente constituídas; a segunda, tendo como fonte os princípios da filosofia idealista, tomava a psicologia como ciência mental, uma vez que acreditava que a vida psíquica do homem não deve ser objeto de estudo da ciência objetiva por ser esta manifestação do espírito. Para Freitas (2007, p. 80): “Esse debate, embora também presente no Ocidente, revestia-se na União Soviética de características especiais, decorrentes do momento histórico revolucionário.” De acordo com relatos de Leontiev (2004a), na Rússia a

ciência psicológica que se cultivava encontrava-se impregnada por um espírito idealista e, no aspecto científico, encontrava-se muito a reboque no nível alcançado por países como Alemanha, França e Estados Unidos. Surgiram na Europa e nos Estados Unidos novas escolas psicológicas como reflexo de um período febril, tormentoso e cheio de tensão. Porém, a psicologia soviética permanecia

[...] na periferia da psicologia mundial, [os psicólogos russos] não sentiam o caráter agudo da crise que se apoderava dela, haviam ficado ao reboque dos importantíssimos problemas de teoria psicológica. A psicologia existia na Rússia como uma ciência acadêmica restrita, puramente universitária, de cujas aplicações práticas nem cabia falar. (LEONTIEV, 2004a, p. 428).

Para o autor, a psicologia necessitava de “[...] uma completa transformação em todos os sentidos: basicamente tratava-se de desenvolver no prazo mais curto possível uma nova ciência que substituísse a velha psicologia.”, ou seja, uma psicologia que fosse condizente com atual regime: uma psicologia marxista. (LEONTIEV. 2004a, p. 428).

Nesse contexto surgiu Lev Semenovitch Vigotski¹ (1896-1934) que desenvolveu seus estudos nessa época em que a sociedade russa buscava respostas para as exigências de um novo modelo social surgido com a Revolução de Outubro de 1917. Dentro dessa atmosfera, dava-se grande valor aos estudos científicos e à educação, os quais eram vistos como forma para a resolução dos problemas econômicos e sociais em que se encontrava a sociedade soviética, como, por exemplo, a grande desigualdade social e o alto índice de analfabetismo.

Vigotski, vivendo em Gomel, iniciou sua carreira aos 21 anos, primeiramente ligada à educação, depois de graduar-se na Universidade de Moscou, com especialização em literatura, iniciando, assim, sua pesquisa literária, proferindo palestras sobre temas ligados à literatura, ciência e dedicando-se também a questões relacionadas à pedagogia. Exerceu a docência ensinando Literatura, História da Arte, Estética e Psicologia. Além disso, desenvolveu estudos sobre temas ligados tanto à educação regular quanto à especial.

Como psicólogo, influenciado pelo clima polêmico que pairava sobre as correntes psicológicas da época, participou, em 1924, em Leningrado, do II Congresso Nacional de Psiconeurologia, com a comunicação intitulada “O método de investigação reflexológica e

¹ O nome de Vigotski aparece escrito de diferentes formas nas obras consultadas. Neste trabalho, optou-se pela grafia com dois “is” no corpo do texto, já que esta é a forma que predomina na maioria das obras referenciadas, porém, no caso de citação de referências com outra grafia, esta será respeitada.

psicológica”, causando forte efeito entre os presentes e, posteriormente, sendo convidado a trabalhar no Instituto de Psicologia em Moscou. Dessa forma, Vigotski chegou à psicologia apontando a necessidade de construção de uma psicologia nova, oposta às correntes objetivistas que existiam na psicologia mundial e soviética dos anos 20 à qual atribuía o defeito de ser tratar os fenômenos psicológicos de maneira simplista e reducionista, uma vez que era “[...] incapaz de descrever adequadamente a manifestação superior da psique: a consciência humana.” (LEONTIEV, 2004a, p. 434).

A partir desse momento, deu-se o início da criação de uma nova vertente psicológica que aconteceu de modo dinâmico e transformador. Seu projeto ambicioso estava voltado à elaboração de uma teoria em função da estruturação de uma nova sociedade e do surgimento de um novo homem. Sua produção tem a marca do materialismo dialético e esteve sempre voltada às questões educacionais e do desenvolvimento humano. Freitas (2007, p. 99) aponta que Vigotski:

[...] considerava que a maioria das experiências realizadas em situação escolar não levava em conta seus aspectos sócio-institucionais: os dados recolhidos eram analisados no quadro de uma Psicologia a-histórica e a-social e reinjetados no meio escolar. Vygotsky não via sentido nisso e enfatizava a escola como sendo o próprio lugar da Psicologia, porque nela é que se realizam sistemática e intencionalmente as construções e a gênese das funções psíquicas superiores. Para ele, essas funções eram o resultado da influência cultural na aprendizagem e no desenvolvimento e só podiam ser explicadas (em sua origem), através de sua história, situando-se em seu contexto original.

Dessa forma, auxiliado por Luria e Leontiev, seus colaboradores, construiu sua teoria tendo por base o desenvolvimento do indivíduo como resultado de um processo histórico-cultural, enfatizando a função da aprendizagem nesse desenvolvimento, ao valorizar a aquisição de conhecimentos pela interação do sujeito com o social, ou seja, o homem se constitui homem nas suas relações sociais, na troca com outros sujeitos e consigo próprio, internalizando conhecimentos, valores, significados e funções sociais; ou, dito de outra forma: a complexidade da estrutura humana não é algo inato, nem resultado do meio externo, mas origina-se no processo de desenvolvimento o qual se encontra condicionado às relações entre a história social e individual do indivíduo/sujeito, numa interação dialética.

Para Vigotski, a partir da apropriação dos elementos da cultura² é que são desenvolvidas as funções psicológicas superiores³, portanto, o desenvolvimento psíquico humano é concebido como algo ativo e que sofre constantes modificações, sempre ligado ao desenvolvimento histórico-social do sujeito; esse processo acontece por meio de elementos mediadores: os instrumentos e os signos. Em seus estudos,

[...] estendeu esse conceito de mediação na interação homem-ambiente pelo uso de instrumentos, ao uso de signos. Os sistemas de signos (a linguagem, a escrita, o sistema de números), assim como o sistema de instrumentos, são criados pelas sociedades ao longo do curso da história humana e mudam a forma social e o nível de desenvolvimento cultural. (COLE; SCRIBNER, 2008 p. XXVI).

Nessa perspectiva, os instrumentos consistem em todo e qualquer objeto criado pelo homem com a finalidade de interferir na natureza, facilitando o seu trabalho e garantindo sua sobrevivência; já os signos são considerados como “instrumentos psicológicos” ou “estímulos-meios” que foram enumerados por Vigotski como “[...] a língua, as diferentes formas de numeração e cálculo, os mecanismos pneumotécnicos, os simbolismos algébricos, as obras de arte, a escrita, os esquemas, os diagramas, os mapas, os desenhos, todo tipo de signos convencionais etc.” (LEONTIEV, 2004a, p. 450).

Ambos, instrumentos e signos servem como base para a ação do homem no mundo em que está inserido. Assim, o processo de formação do pensamento da criança está condicionado à sua vivência social, por meio de uma relação de comunicação constante entre ela e os outros, como também mediante a utilização de instrumentos externos. Essas ações são transformadas em processos internos e a esse movimento de passagem de um plano a outro Vigotski denominou de processo de “internalização”.

Ao descrever o desenvolvimento cultural do sujeito, Vigotski e Luria (1996, p. 160) apontam que a integração da criança ao contexto cultural não se dá no momento de seu nascimento, já que ela é “[...] um ser não-social, ‘unicamente orgânico’, desligado do mundo exterior e inteiramente restrito a suas funções fisiológicas.” Assim necessita de um período

² O termo cultura, para Vigotski, é tomado como um sistema dinâmico em que os sujeitos atuam sempre recriando e reinterpretando informações, conceitos e significados socialmente construídos.

³ Para a abordagem histórico-cultural, funções psicológicas superiores são aquelas que caracterizam o funcionamento psicológico tipicamente humano: ações conscientemente controladas, atenção voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, comportamento intencional. Essas funções se distinguem dos processos elementares que são caracterizados por reflexos, reações automáticas e associações simples.

para integrar-se ao ambiente sociocultural pré-existente e fazer uso dos instrumentos culturais disponíveis. Segundo os autores:

[...] cada criança deve ter necessariamente seu período primitivo pré-cultural; esse período dura algum tempo e caracteriza-se por suas especificidades na vida mental da criança, por determinados traços primitivos na percepção do pensamento. Uma vez integrada num ambiente adequado, a criança sofre rápidas transformações e alterações: esse é um processo surpreendentemente rápido, porque o ambiente sociocultural pré-existente estimula na criança as formas necessárias de adaptação, há muito tempo criadas nos adultos que a rodeiam. (VYGOTSKY; LURIA, p. 180).

Dessa forma, depreende-se que o desenvolvimento do sujeito encontra-se intimamente ligado ao contexto sócio-cultural a que ele pertence e se processa de forma ativa e dialética mediante rupturas e desequilíbrios os quais são responsáveis por constantes reorganizações realizadas pelo indivíduo. A princípio, sua atividade psicológica é sob muitos aspectos passiva, no que diz respeito à utilização dos recursos culturais disponíveis, pois são os adultos que vão estabelecendo significados aos atos e aos objetos culturais constituídos ao longo da história; numa fase posterior, por intermédio da mediação dos adultos e de pessoas mais experientes, ocorre a apropriação do patrimônio cultural construído historicamente pela humanidade. No momento em que a criança se apropria das significações presentes nos elementos da cultura, ela passa a dispensar a mediação das outras pessoas.

Nesse sentido, a linguagem – um dos temas centrais e mais complexos dentro da perspectiva histórico-cultural – assume papel primordial nas relações sociais e na construção do pensamento generalizante e serve para proporcionar a mediação simbólica entre o indivíduo e o mundo. É por meio da linguagem que o homem constrói conceitos, abstraindo e generalizando a realidade.

Em seus estudos sobre esse tema, Vigotski (2009) procurou entender a linguagem não em seu aspecto linguístico, mas como uma categoria psicológica. Para tal, abordou a vinculação entre pensamento e linguagem não como elementos estáticos e que se desenvolvem de maneira totalmente independente, mas numa relação em que passam por várias modificações ao longo da vida do indivíduo e, num determinado momento, devido ao contato social da criança com outras pessoas, ambos se entrelaçam, dando origem a funções cognitivas e comunicativas que caracterizam ações tipicamente humanas.

Vigotski inicia seus estudos a esse respeito contrapondo-se a duas concepções clássicas dos psicólogos de seu tempo. Conforme Leontiev (2004a, p. 455), “Havia, portanto,

dois pontos de vista sobre esse particular: o que sustentava total identificação entre pensamento e a linguagem e o que sustentava a total diferenciação.” Esse enfoque unilateral proporcionou o surgimento de inúmeras tendências intermediárias e de compromissos das quais Vigotski discordou por se tratarem de estudos que se baseavam em processos do pensamento partindo da linguagem de pessoas adultas e mediante a dissociação entre pensamento e linguagem.

Posteriormente esses psicólogos tentaram imaginar a relação entre pensamento e linguagem, porém conceberam-na de forma puramente mecânica. Nesse sentido, Vigotski (2009) apontou a análise por elementos e o anti-historicismo como os dois principais defeitos desses estudos e postulou uma análise genética do pensamento e da linguagem em uma relação que se modifica ao longo do desenvolvimento do sujeito de forma dinâmica. Para o autor:

A relação entre pensamento e linguagem modifica-se no processo de desenvolvimento tanto no sentido quantitativo quanto qualitativo. Noutros termos, o desenvolvimento da linguagem e do pensamento realiza-se de forma não-paralela e desigual. As curvas desse desenvolvimento convergem e divergem constantemente, cruzam-se, nivelam-se em determinados períodos e seguem paralelamente, chegam a confundir em algumas de suas partes para depois tornar a bifurcar-se. (VIGOTSKI, 2009, p. 111).

A partir dessa constatação, Vigotski estabelece que o desenvolvimento da fala surge, inicialmente na criança, por uma necessidade de comunicação com o mundo do adulto. Porém, nessa etapa, embora o grito, o balbúcio ou até mesmo as primeiras palavras pronunciadas sejam considerados estágios nítidos no desenvolvimento da fala, estes se formam sem o pensamento, constituindo um estágio da linguagem denominado por Vigotski de “pré-intelectual” o qual corresponde a um estágio “pré-verbal” de desenvolvimento de seu pensamento.

Por volta dos dois anos de idade, “[...] as curvas da evolução do pensamento e da fala, até então separadas, cruzam-se e coincidem para iniciar uma nova forma de comportamento muito característica do homem.” [...] [Nesse] momento crucial, **a fala se torna intelectual e o pensamento verbalizado**[...]” (VIGOTSKI, 2009, p. 130-131- grifos do autor). Com isso, a criança começa a mostrar especial necessidade pelas palavras e pela assimilação de signos que servem para lhe designar o sentido e possibilitar a comunicação. A partir do contato com os adultos, que já apresentam o domínio da linguagem, a criança

conhece os significados das palavras que, por sua vez, representam atos dos pensamentos que se expressam por intermédio de generalizações ou conceitos. As palavras não mantêm um significado estático, mas este se modifica e é por meio delas que o pensamento passa a existir. Porém, pensamento e palavra conservam entre si muitas diferenças, uma vez que a fala não é uma mera tradução do pensamento.

A fim de estudar o complexo e controverso problema teórico da relação entre pensamento e linguagem, Vigotski (2009) reconheceu a importância para o desenvolvimento do pensamento dos processos de linguagem interior os quais são diferentes dos processos de linguagem exterior⁴. Seus estudos consistiam em “[...] encontrar um elo intermediário capaz de reunir os processos das linguagens exterior e interior, um elo que [fosse] intermediário entre os dois processos.” (VIGOTSKI, 2009, p. 135). Nessa direção, chegou ao conceito de fala egocêntrica descrito por Jean Piaget, que a considerava como uma linguagem que expressava a “associabilidade original inerente à criança” a qual desaparecia à medida de sua socialização, posição contraposta por Vigotski, conforme atesta Leontiev (2004a, p. 456):

No transcurso de sua experimentação, Vigotski demonstrou de forma convincente que o que se produz é o contrário. A linguagem egocêntrica é social desde sua origem. Não desaparece, mas se converte em linguagem interior, se interioriza. Ao mesmo tempo, constitui um importante instrumento do pensamento, que nasce da atividade da criança através do emprego de objetos. O pensamento verbal vai se estruturando à medida que a atividade se interioriza.

Dessa forma, Vigotski chega à conclusão de que a linguagem se interioriza porque muda sua função numa sequência que obedece a três etapas: linguagem exterior, linguagem egocêntrica e linguagem interior. Na primeira etapa – denominada de “psicologia ingênua” – no que diz respeito ao desenvolvimento linguístico, a criança assimila as estruturas e formas gramaticais antes mesmo de assimilar suas estruturas e operações lógicas, ou seja, “A criança assimila a sintaxe da linguagem antes de assimilar a sintaxe do pensamento.” (VIGOTSKI, 2009, p. 138).

A partir da acumulação progressiva da experiência psicológica ingênua, a criança passa para a segunda etapa, caracterizada por “signos exteriores”, estágio em que os signos externos são usados para planejar e solucionar problemas. Vigotski (2009, p. 138) a descreve

⁴ A linguagem exterior pode ser definida como a conversão do pensamento em palavras, ou seja, sua materialização e objetivação; a linguagem interior se caracteriza por um processo que se manifesta de fora para dentro, ou seja, um processo em que a linguagem se interioriza em pensamento.

como “[...] o estágio em que a criança conta nos dedos, o estágio dos signos mnemotécnicos externos no processo de memorização. No desenvolvimento da fala corresponde-lhe a linguagem egocêntrica.”

Na última etapa, chamada estágio de “crescimento para dentro”, evidencia-se a interiorização das operações externas: “A criança começa a contar mentalmente, a usar a ‘memória lógica’, isto é, a operar com relações interiores em forma de signos interiores. No campo da fala, a isto corresponde a linguagem interior ou silenciosa.” (VIGOTSKI, 2009, p. 138). Vigotski ressaltava, porém, que há uma frequente interação entre as operações externas e internas em que uma se transforma na outra, ou seja, uma pode desenvolver-se sob a influência da outra.

É importante salientar que na perspectiva histórico-cultural esses estágios não possuem caráter universal, na medida em que essa abordagem considera que a formação do pensamento do homem está sujeito às condições objetivas da realidade, ou seja, a partir das oportunidades materiais oferecidas a cada sujeito é que ele desenvolve sua consciência e suas funções superiores.

Com base nesses dados, Vigotski chega à conclusão de que o desenvolvimento do pensamento e da linguagem encontra-se vinculados “aos instrumentos de pensamento” e às experiências socioculturais da criança. Ou seja, a linguagem, além da função organizadora e planejadora do pensamento – que exerce um papel primordial no desenvolvimento mental da criança – também tem função social e comunicativa, uma vez que é por intermédio dela que a criança entra em contato com as experiências fornecidas pela cultura e estabelece conceitos individuais sobre essas experiências, fato esse que propicia sua constituição como sujeito.

Nessa perspectiva, Vigotski considerava que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores do indivíduo condiciona-se ao processo de apropriação da cultura humana e este se torna possível por meio das situações de aprendizagem. Ao realizar seus estudos sobre a interação entre aprendizagem e desenvolvimento, estudou aspectos específicos dessa relação que ocorre em duas formas distintas: uma que começa muito antes de a criança frequentar a escola e outra, quando ela atinge a idade escolar. Para ele, “Qualquer situação de aprendizado com o qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia.” (VIGOTSKI, 2008, p. 94).

O aprendizado que corresponde à idade pré-escolar inicia-se desde o primeiro dia de vida da criança e se desenvolve mediante a orientação dos adultos ou pessoas mais

experientes que lhe ensinam a falar e lhe fornecem conceitos, informações, formas de ação, etc. Por meio dessas aquisições vão se formando os conceitos cotidianos ou espontâneos, definidos por Vigotski como “generalização de coisas”, pois partem de representações genéricas que vão do concreto para o abstrato.

À educação escolar cabe o papel de produzir na criança algo essencialmente novo para o seu desenvolvimento, qual seja, a assimilação de fundamentos do conhecimento científico, durante o processo de instrução formal. Nessa etapa se formam os conceitos científicos os quais são caracterizados como “generalizações de pensamentos” e seguem um caminho oposto à formação do conceito cotidiano, pois partem do abstrato para o concreto.

Segundo Vigotski (2008, p. 100), “[...] o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam.” Portanto, a instrução escolar pode ser considerada como algo que impulsiona e determina o desenvolvimento mental por intermédio da função mediadora do signo fornecida na relação ativa entre aqueles que estão envolvidos nesse processo.

Dessa forma, deve-se levar em consideração que o aprendizado, para Vigotski, acontece em dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento real, que pode ser determinado pelas conquistas alcançadas pela criança, ou seja, indicam as ações que a criança pode realizar sem a ajuda de outras pessoas; e o nível de desenvolvimento potencial, o qual se refere às soluções de problemas que só podem ser alcançadas sob a orientação de um adulto ou de companheiros mais experientes. A distância entre esses dois níveis é definida pela zona de desenvolvimento proximal⁵, a qual, conforme Vigotski (2007, p. 98),

[...] define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, em vez de “frutos” do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto que a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente.

⁵ O termo “zona de desenvolvimento proximal” também aparece em algumas traduções como “zona de desenvolvimento potencial” ou, de acordo com observação de Paulo Bezerra, “zona de desenvolvimento imediato” que, para o referido tradutor, é o termo mais apropriado para traduzir o pensamento de Vigotski sobre esse assunto.

O conceito de zona de desenvolvimento proximal reforça, portanto, a importância dada por Vigotski ao processo educativo na medida em que fornece àqueles que participam desse processo o entendimento dos ciclos de maturação que já foram completados e também daqueles que estão em vias de amadurecimento e desenvolvimento, embora ambos não coincidam imediatamente, mas apresentam-se complexamente inter-relacionados.

Para isso, Vigotski (2009, p. 331-332) defende a ideia de que “Na fase infantil, só é boa aquela aprendizagem que passa à frente do desenvolvimento e o conduz. Mas só se pode ensinar à criança o que ela já for capaz de aprender. [...] Ela sempre começa daquilo que ainda não está maduro na criança.” Portanto, Vigotski valoriza a aprendizagem motivadora e desencadeadora das funções que estão em fase de amadurecimento e na zona de desenvolvimento proximal. Para ele: “O ensino seria totalmente desnecessário se pudesse utilizar apenas o que já está maduro no desenvolvimento, se ele mesmo não fosse fonte de desenvolvimento e surgimento do novo.” (VIGOTSKI, 2009, p. 334)

Além da concepção da zona de desenvolvimento proximal como forma de enfatizar a necessidade de intervenção, Vigotski pontua que para haver o processo de aprendizagem, não é preciso que o professor espere que a criança esteja madura para isso. Seu papel como mediador nesse momento consiste em avaliar as conquistas já alcançadas por ela e intervir naquelas tarefas que ela não consegue realizar sozinha, propiciando um impulso em seu desenvolvimento. Nessa relação, Vigotski (2004) valoriza também a condição do mediador que se preocupa com os fatores emocionais de seus alunos, pois estes fatores apresentam um sentido essencial no processo de desenvolvimento do sujeito.

[...] se quisermos suscitar no aluno as formas de comportamento de que precisamos teremos sempre de nos preocupar com que essas reações deixem um vestígio emocional nesse aluno. Nenhuma pregação moral educa tanto quanto uma dor viva, um sentimento vivo, e neste sentido o aparelho das emoções é uma espécie de instrumento especialmente adaptado e delicado através do qual é mais fácil influenciar o comportamento. (VIGOTSKI, 2004, p. 143)

Dessa forma, reafirma-se o valor da educação e ensino como um sistema capaz de proporcionar ao sujeito a formação de conceitos e o acesso ao conhecimento científico e cultural construído e acumulado pelas gerações precedentes, uma vez que os professores, com sua função mediadora, têm a possibilidade de agir justamente na fase em quem as funções psicológicas superiores estão em amadurecimento, favorecendo, assim, que o indivíduo se constitua como um sujeito concreto que conhece a realidade em que vive e tenha condições de

atuar nela de maneira ativa e consequentemente modificá-la ao mesmo tempo em que é modificado por ela.

O processo de constituição do sujeito implica também a constituição da subjetividade, motivo de estudo de Molon (2009), a qual, sob o enfoque da Psicologia Social, se propôs a analisar na obra de Vigotski, embora respeitando seu caráter inacabado, a contribuição do autor sobre o referido tema. Contrariando a posição corrente de que Vigotski não tivesse se preocupado com esse aspecto, a autora admite que Vigotski não utilizou as palavras subjetividade e sujeito em sua obra mas

[...] apresentou um cenário propício para a reflexão sobre tais noções fora dos limites do subjetivismo abstrato e do objetivismo reducionista. Vygotsky estava indicando a construção de uma psicologia social que possibilitasse a compreensão da constituição do sujeito e da subjetividade na processualidade, capaz de superar a concepção de sujeito e indivíduo da psicologia tradicional, em direção a um sujeito social, aos sistemas psicológicos que ocorrem no processo de individuação do homem inserido social e historicamente em uma cultura. (MOLON, 2009, p. 18-19).

Partindo dessas considerações, Molon (2009) pontua os principais pressupostos da teoria vigotskiana, a saber: a constituição do homem pelo trabalho, a gênese e natureza social da consciência, a origem social das funções psicológicas superiores, a atividade humana como atividade mediada semioticamente e que, por isso, acontece no campo da intersubjetividade para mostrar de que forma o sujeito e a subjetividade aparecem na construção teórica do autor.

De posse desses pressupostos, a autora enfoca dois conceitos fundamentais da obra de Vigotski que servem como base para a análise de como o sujeito e a subjetividade aparecem em seus estudos, a saber: a noção de consciência e a noção de relação constitutiva eu-outro. Nessa direção, é abordada a origem social da consciência e a importância da linguagem em sua constituição, e também a maneira de Vigotski conceber o *eu*: “O eu se constrói na relação com o outro, em um sistema de reflexos reversíveis, em que a palavra desempenha a função de contato social, ao mesmo tempo em que é constituinte do comportamento social e da consciência”. (MOLON, 2009, p. 83).

A autora ressalta que os estudos de Vigotski acerca do conceito de consciência passam por momentos de superação até chegar a elaboração da teoria sócio-histórica em que trata do desenvolvimento das funções psicológicas superiores condicionado pelo desenvolvimento cultural do sujeito. Nesse aspecto, ressalta que o homem e a cultura exercem

papel ativo entre si já que o homem constitui cultura e, ao mesmo tempo é constituído por ela, portanto: “[...] o desenvolvimento cultural do homem encontra sustentação nos processos biológicos, no crescimento e na maturação orgânica, formando um processo complexo, em que o biológico e o cultural constituem-se mutuamente no desenvolvimento humano.” (MOLON, 2009, p. 94).

Dessa maneira, o sentimento, o pensamento e a vontade os quais constituem a tríplice natureza social da consciência, formam-se historicamente por intermédio do contexto ideológico, psicológico e cultural, levando-se em conta o biologicamente formado. Nessa direção, a atividade humana não se limita a reproduzir ou repetir algo já existente ou a condutas já criadas e elaboradas, mas estende-se ao ato criativo, à capacidade de imaginar e combinar novas situações. No processo de constituição do sujeito, essas atividades são operacionalizadas pelos signos que têm a função de atuar sobre o sujeito e de possibilitar o controle sobre ele e sobre os demais, isto é: “[...] através do signo o sujeito é inicialmente controlado pelo outro e, posteriormente, orienta o seu próprio controle, ou seja, passa do controle do outro para o autocontrole e a auto-estimulação. (MOLON, 2009, p. 97).

A autora aponta também que a mediação do signo é responsável pela conversão de atividades interpsicológicas em intrapsicológicas, ressaltando o fato de que, para Vigotski, a mediação “[...] não é a presença física do outro, não é a corporeidade do outro que estabelece a relação mediatizada, mas ela ocorre através dos signos, da palavra, da semiótica, dos instrumentos de mediação. A presença corpórea do outro não garante a mediação.” (MOLON, 2009, p. 102). É por intermédio da mediação dos signos que se estabelece o contato com a cultura. Dessa forma, ao estabelecer a linguagem como o signo principal, Vigotski priorizou estudá-la levando em conta qual o papel de seu significado e sentido para a configuração da consciência. Molon (2009, p. 107) aponta que:

[...] não é ele [o significado] que determina a configuração da consciência e nem o sentido, mas a presença do significado e do sentido impulsiona novas conexões e novas atividades da consciência, em uma dimensão semiótica. [...] Na discussão da significação, o significado é o aspecto que torna possível a relação social, e são significados produzidos nas relações sociais, em determinadas condições históricas. Vygotsky colocou a questão da tensão permanente, na qual a consciência era, ao mesmo tempo, tensionada pelos produtos históricos universais e pelas singularidades dos sujeitos. Uma relação entre o singular e o universal, na qual o singular expressa o universal, entendendo o singular enquanto determinação histórica, cultural e ideológica.

Compreendendo que a consciência é dependente da constituição cultural, e esta só pode ser compartilhada por meio de significados e sentidos estabelecidos historicamente, Molon aponta a linguagem com um papel essencial na consciência para que haja a mediação dos processos, funções e sistemas psicológicos a partir de sua atuação como função psicológica superior. Portanto a linguagem é tida como constitutiva e constituidora do sujeito.

O sujeito é constituído pelas significações culturais, porém a significação é a própria ação, ela não existe em si, mas a partir do momento em que os sujeitos entram em relação e passam a significar, ou seja, só existe significação quando significa para o sujeito, e o sujeito penetra no mundo das significações quando é reconhecido pelo outro. (MOLON, 2009, p. 111).

A autora sinalizou a questão do vínculo emocional, que é apontado na obra de Vigotski na relação entre realidade e imaginação na constituição do sujeito. “Para Vigotski, são os sentimentos e os pensamentos, a atividade e a experiência que movem a criação humana. [...] a análise do sujeito não se limita à ordem do biológico e nem se localiza na ordem do abstrato, mas sim ao sujeito que é constituído e é constituinte de relações sociais. (MOLON, 2009, p. 115).

A autora conclui sua análise asseverando que Vigotski, em sua obra,

[...] rompe com a dicotomia entre o indivíduo e o social e entre o sujeito abstrato e o sujeito empírico, supera a transcendência do eu e a tirania do outro, acabando com a pretensão de tornar os sujeitos homogêneos e uniformes, meros reflexos da realidade social ou mônadas pensantes condutoras da história. (MOLON, 2009, p. 115).

O que se pode depreender é que, embora a constituição do sujeito envolva necessariamente a presença do outro, este é um dos principais responsáveis pela constituição do sujeito, porém não se pode deixar de mencionar que essa relação é sempre mediada pela linguagem a qual é tida, nessa perspectiva, como um signo por excelência.

1.2 A Teoria da Atividade

Após a exposição das principais teses desenvolvidos por Vigotski e seus colaboradores em relação à constituição do sujeito e a evolução de seus processos psíquicos superiores desenvolvidos dentro das relações sociais, cumpre-se ainda a necessidade de abordar o conceito de atividade e sua implicação no desenvolvimento do psiquismo. Dessa

forma, ressalta-se a importância que Vigotski deu a essa categoria desde a proposição da elaboração de uma psicologia com base marxista cujos “[...] fundamentos teórico-metodológicos deveriam começar a ser elaborados a partir da análise psicológica da atividade prática laboral.” (LEONTIEV, 2004a, p. 438)

Embora Vigotski tenha abordado essa categoria desde o início de seus estudos, coube a Leontiev (1977) sistematizar o conceito de atividade como um meio de estruturação da consciência e da personalidade humana, partindo do entendimento de que cada indivíduo é o resultado de um sistema de atividades sucessivas, ou seja, é a atividade que proporciona a transição do objeto refletido na imagem subjetiva para a realidade objetiva.

A actividade é uma unidade não aditiva de vida material, corpórea, do sujeito material. No sentido estrito, isto é, no plano psicológico, é uma unidade de vida mediatizada pela reflexão mental, por uma *imagem* cuja função real é reorientar o sujeito no mundo objetivo. (LEONTIEV, 1977, p. 2 – grifo do autor).

Leontiev salienta ainda que a atividade humana só existe no sistema de relações sociais e, dessa forma, é determinada pelas formas e meios de comunicação material e espiritual produzidas pelo desenvolvimento da produção, dependendo do lugar na sociedade que o indivíduo ocupa e de suas condições de vida. Por meio da atividade externa é desbloqueado o círculo dos processos mentais internos do indivíduo e este é aberto para o mundo objetivo. Assim, considera que o objeto da atividade é o seu motivo:

[...] uma atividade “não motivada” não é uma actividade sem motivo mas actividade com motivo subjectiva e objectivamente escondido. Os “componentes” básicos das actividades humanas separadas são as acções que os realizam. Consideramos a acção como o processo que corresponde à noção de resultado que deve ser alcançado, isto é, o processo que obedece a um fim consciente. Tal como o conceito de motivo é correlativo ao de acção. (LEONTIEV, 1977, p. 4-5).

Nessa perspectiva, a fim de satisfazerem suas necessidades tanto físicas como emocionais, os homens agem sobre a natureza, desenvolvendo objetos que propiciam a produção dos bens materiais de que prescindem para sua sobrevivência e, à medida que alcançam progressos na produção desses bens, desenvolvem-se suas aptidões e seus conhecimentos os quais cristalizam-se nos produtos da cultura humana. Dessa forma, cada

geração que surge é herdeira das conquistas culturais realizadas pelas gerações precedentes e delas se apropria de acordo com as condições que lhe são postas. (LEONTIEV, 2004b).

Portanto, a satisfação das necessidades humanas encontra-se na dependência de um motivo o qual é visto nessa abordagem como o regulador da atividade do sujeito, isto é, o motivo é o responsável por articular uma necessidade a um objeto e, por conseguinte, as ações se destinam a atingir a fins previamente determinados na consciência. Nesse processo, a atividade é materializada em produtos sociais os quais são vistos como objetivações da atividade e do pensamento humano e a maneira como ocorrerá a operacionalização da ação depende das condições de sua execução para alcançar um fim específico.

Para Leontiev (2004b, p. 293) numa sociedade dividida em classes, evidenciam-se as “[...] enormes diferenças e condições do modo de vida, da riqueza da atividade material e mental, do nível de desenvolvimento das formas e aptidões intelectuais.” Esse fato é responsável por impedir que o sujeito se aproprie das aquisições culturais adquiridas durante o seu desenvolvimento histórico produzindo a alienação, uma vez que o produto de seu trabalho, ao ser convertido à categoria de mercadoria, adquire vida própria, independente do homem.

A divisão social do trabalho tem igualmente como consequência que a atividade material e intelectual, o prazer e o trabalho, a produção e o consumo se separem e pertença a homens diferentes. Assim, enquanto **globalmente** a atividade do homem se enriquece e se diversifica, a de cada indivíduo **tomado à parte** estreita-se e empobrece. (LEONTIEV, 2004b, p. 294 – grifos do autor).

Isso se explica pelo fato de que a concentração de riquezas materiais e intelectuais esteja nas mãos de uma minoria que tem condições de obter uma formação adequada, de enriquecer seus conhecimentos e entregar-se à arte, relegando a massa da população a um mínimo desenvolvimento cultural o qual se destina apenas a habilitá-la para desenvolver funções que estejam ligadas à produção de riquezas materiais. Portanto, nesse modelo de sociedade, o acesso do homem à cultura parece atrelado a sua condição social.

É por intermédio das relações sociais e das mediações que surgem durante o estabelecimento e o desenvolvimento da sociedade que ocorre o processo de acumulação de experiências pessoais e, mediante esse processo, o sujeito vai atribuindo-lhe significados os quais vão se convertendo em uma mentalidade individual, qual seja: a sua consciência. Vale ressaltar que na abordagem histórico-cultural atividade e consciência constituem uma

identidade dialética, ou seja, são duas dimensões do psiquismo que se encontram interligadas: a formação da consciência está intimamente vinculada à atividade.

Assim, o processo de formação da consciência está condicionado à vivência social do indivíduo, por meio de uma relação de comunicação constante entre as pessoas, instrumentalizada pela linguagem. Esta é que permite aos homens compartilhar informações, conceitos, e significações e transmiti-los às gerações futuras. Logo, a consciência é abordada como uma forma superior essencialmente humana da psique que surge das significações sociais fixadas na linguagem por meio da interação social e, ao se apropriar delas, o homem atribui-lhe um sentido pessoal o qual está intimamente ligado à satisfação de suas necessidades, aos seus motivos de sua ação e aos seus sentimentos. Leontiev (2004b, p. 102) considera a significação como:

[...] o reflexo da realidade independentemente da relação individual ou pessoal do homem a esta. O homem encontra um sistema de significações pronto, elaborado historicamente, e apropria-se dele tal como se apropria de um instrumento, esse precursor material da significação. O fato propriamente psicológico, o fato da minha vida, é que eu me aproprie ou não, que eu assimile ou não uma dada significação, em que grau eu a assimilo e também o que ela se torna para mim, para a minha personalidade; esse último elemento depende do sentido subjetivo e pessoal que esta significação tenha para mim.

A significação pode ser compreendida então como um sistema construído socialmente e disponível à apropriação do indivíduo, enquanto que o sentido pessoal é elaborado por esse indivíduo por meio da “[...] relação objetiva que se reflete no cérebro do homem, entre aquilo que o incita a agir e aquilo para o qual sua ação se orienta como resultado imediato. Por outras palavras, o sentido consciente traduz a relação do motivo ao fim.” (LEONTIEV, 2004b, p. 103). Depreende-se, então que há uma interligação entre sentido pessoal e motivo, já que o sentido emerge a partir da relação entre o motivo da atividade e o objeto, isto é, o fim consciente da ação.

Porém, Leontiev adverte que sentido pessoal e significado social não são coincidentes, mas tornaram-se elementos contraditórios. Essa coincidência só foi possível em etapas anteriores do desenvolvimento da humanidade quando o homem vivia em comunhão com o grupo a que pertencia. Uma vez separadas as atividades manuais das intelectuais, a consciência humana torna-se fragmentada e o indivíduo passa a enfrentar “contradições de consciência”.

Caso ocorra um momento em que haja um processo de reconhecimento de seus atos em confronto com os atos das outras pessoas, esse indivíduo pode desenvolver planos de ação individual ou grupal com vistas à superação das contradições existentes, com possibilidades de desenvolver sua visão de totalidade. Ao vivenciar essa experiência, estão presentes seus pensamentos, seus sentimentos e as suas ações, os quais são confrontados com os de outros indivíduos e essa relação dialética é que proporciona a construção de sua identidade.

Embora muitos digam que o homem tem uma natureza, é mais próprio dizer que ele constrói sua natureza, que ele produz a si mesmo. O homem se constitui homem a partir da cultura: “[...] cada indivíduo *aprende* a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana.” (LEONTIEV, 2004b, p. 285, grifo do autor)

Leontiev ressalta ainda que a relação do homem com o mundo exterior objetivo se dá de forma ativa. A apropriação dos objetos e fenômenos ocorre a partir da atividade do indivíduo, na sua relação com o mundo e com outros homens – a esse processo corresponde à educação. “O movimento da história só é, portanto, possível com a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana, isto é, com educação.” (LEONTIEV, 2004b, p. 291).

Para o autor, é na relação com os outros seres humanos que o sujeito aprende o significado das cristalizações construídas pelas gerações precedentes e ao se apropriar dessas cristalizações o homem dá um passo à frente no desenvolvimento histórico.

O homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporadas nem nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana. Só apropriando-se delas no decurso da sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas. Este processo coloca-o, por assim dizer, aos ombros das gerações anteriores e eleva-o muito acima do mundo animal. (LEONTIEV, 2004b, p. 301)

Deduz-se disso que o desenvolvimento humano encontra-se imbricado no processo de educação e ensino e seu processo de humanização está sujeito às condições materiais que ela adquire para ter acesso a esse processo. É, portanto, por meio da educação que indivíduo se distancia da alienação, uma vez que ao se apropriar dos artefatos culturais

produzidos historicamente pela sociedade, ele deixa a sua condição de indivíduo, de ser singular e converte-se em sujeito concreto, social, histórico e cultural, autor de sua própria história.

Para o autor é por meio da “[...] socialização e da formação de uma endocultura, através da aquisição de hábitos, atitudes e formas de utilização de instrumentos.” que o homem que chega a ser personalidade. (LEONTIEV 2004c, p. 129). Porém, para Lane (1995), dentro das investigações da Psicologia Social optou-se por substituir o termo personalidade pelo termo identidade com a intenção de se evitarem os significados idealistas que o conceito personalidade traz historicamente. Contribuindo nessa direção, Leite (1999, p. 35-36) adverte que:

O próprio Leontiev explicita esta categoria na ciência psicológica através de diferentes enfoques. Um dos postulados é que a personalidade representa uma certa unidade singular, uma certa integralidade; outro lhe confere o papel de integradora, que regularia os processos psíquicos; outro a interpreta em sua totalidade empírica; outro, que a personalidade se reduz à representações sobre o homem; outro a conceitua como herança dos instintos, inclinações, capacidades, etc.; outro a considera como um sistema individualizado da cultura. Finalmente, segundo a definição mais ampliada e difundida, a personalidade é a representação dos papéis assimilados.

Segundo a autora, para os pesquisadores comprometidos com a abordagem sócio-histórica consideram que a categoria identidade, por si só, já traz em seu bojo a integralidade do indivíduo e prossegue afirmando que: “[...] a identidade surge na imbricação das categorias arroladas na teoria leontieviana, isto é, da correlação entre atividade, consciência e personalidade, mediada pelas emoções [...]”. (LEITE, 1999, p. 37).

Assim, o processo educativo adquire importância para essa abordagem, uma vez que se trata de uma atividade que ocorre na interação com outras pessoas em que se destaca a função da linguagem vista como um instrumento capaz de tornar a apropriação de habilidades e conhecimentos disponíveis na cultura os quais servem para constituir o sujeito.

O enfoque sobre a constituição do psiquismo do sujeito a partir da atividade que ele desenvolve abriu caminho para que muitos pesquisadores da atualidade, ao elaborarem seus trabalhos no campo da identidade, recorressem à teoria elaborada por Leontiev ora para segui-la⁶, ora para criticá-la. Nessa última posição encontra-se o psicólogo cubano González Rey (2003) que, ao elaborar uma revisão crítica da obra de Leontiev, encontra nela alguns

⁶ Dentre esses pesquisadores, pode-se citar o nome do prof. Newton Duarte e sua obra “Aprender a aprender”

pontos dos quais ele diverge, embora não desprezasse a importância que sua teoria – principalmente no que diz respeito às categorias de significado e sentido – apresenta para a discussão em torno da constituição da personalidade⁷ do sujeito.

A teoria da personalidade de base histórico-cultural defendida por González Rey (2003) propõe que seja vencida a dicotomia entre o individual e o social e, nesse sentido, postulou a categoria de subjetividade social. Com essa categoria, procura romper com a ideia arraigada entre os psicólogos de que a subjetividade é um fenômeno individual. Para ele, a subjetividade deve ser vista como forma de organização dos processos de significado e sentido vivenciados pelo sujeito os quais servem para constituir a sua personalidade. Portanto, a subjetividade é social e não deve ser encarada como abstração, uma vez que

[...] é o resultado de processos de significação e sentido que caracterizam todos os cenários de constituição da vida social, e que delimitam e sustentam os espaços sociais em que vivem os indivíduos, por meio da própria perpetuação dos significados e sentidos que os caracterizam dentro do sistema de relações em que eles atuam e se desenvolvem. (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 205-206).

O autor afirma ainda que os sujeitos concretos atuam simultaneamente de forma individual e social “[...] e a forma como suas ações se integram no sistema da subjetividade social não depende de suas intenções, mas das configurações sociais em que essas ações se inscrevem e dos sistemas de relações dentro dos quais cobram vida.” (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 206). Portanto, os processos de subjetividade social e individual só podem ser definidos

[...] dentro do tecido social em que o homem vive, no qual os processos de subjetividade individual são um momento da subjetividade social, momentos que se constituem de forma recíproca sem que um se dilua no outro, e que têm de ser compreendidos em sua dimensão processual permanente. (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 205-206)

Nesse sentido, o autor aponta ainda que essa subjetividade individual é constituída por meio da ação do sujeito, uma vez que sua trajetória diferenciada produz sentidos e significados que são responsáveis pelo surgimento de novas configurações subjetivas individuais as quais são transformadas em elementos de sentidos contrários ao *status quo*

⁷ Embora na página anterior tenha-se optado pelo termo identidade, aqui se conserva o termo utilizado pelo autor na obra consultada.

dominante nos espaços sociais em que o sujeito atua. “Esta condição de integração e ruptura, de constituído e constituinte que caracteriza a relação entre o sujeito individual e a subjetividade social, é um dos processos característicos do desenvolvimento humano.” (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 207)

González Rey (2004, p. 3) assevera que, nessa perspectiva, deve-se levar em conta a visão que é estabelecida em relação ao outro nesse processo, uma vez que o autor se opõe àquela que predomina na literatura psicológica na qual o outro aparece como “fonte de produção da pessoa” estabelecendo-se assim, “[...] uma relação mimética entre os comportamentos do outro dirigidos ao sujeito e a forma como esse sujeito se assume e se reconhece.” Para o autor, a relação com o outro no processo de constituição do sujeito é bastante complexa:

As relações humanas organizam-se, desde muito cedo, como sistema em que as expressões emocionais têm um papel muito importante, inclusive o mais importante para a criança recém-nascida. Nesse sentido, o outro aparece como um momento de produção emocional da pessoa que não decorre apenas do tipo de expressão simbólica ou do comportamento que esse outro expressa como reação às expressões daquela pessoa implicada na relação com ele. (GONZÁLEZ REY, 2004 p. 4).

Portanto, às emoções é dado um lugar relevante para o desenvolvimento dos processos mais complexos de configuração da subjetividade humana, uma vez que a emocionalidade é uma capacidade vista nessa abordagem como parte integrante da produção simbólica da cultura. González Rey defende que já que o homem responde a sistemas de significação que são valorizados apenas dentro dos limites da cultura em que ele atua, então as emoções podem ser enquadradas como respostas aos registros simbólicos do homem e como articuladoras na produção simbólica desses registros.

O autor aponta ainda que o outro na obra de Vigotski “[...] aparece mais associado com o processo de uso e mediação dos signos que com uma comunicação rica e de múltiplos canais entre a criança e os outros, principalmente entre ela e os adultos que a integram no mundo da cultura.” (GONZÁLEZ REY, 2004, p. 5). Isso se deve à morte prematura de Vigotski o qual não teve tempo de associar o tópico do desenvolvimento à categoria de sentido, ao considerar o outro mais em uma perspectiva instrumental do que relacional. Para González Rey (2004, p. 7):

O outro não existe como acidente comportamental, o outro existe numa sequência histórica de uma relação que vai se transformar em um sistema de sentido, a partir do qual esse outro passa a ter uma significação no desenvolvimento psíquico da criança, tanto pela produção simbólica delimitada nesse espaço de relação, como pela produção de sentido que a acompanha. Por sua vez, estes complexos sistemas de relações entre as pessoas sempre são parte dos espaços institucionais nos quais os relacionamentos têm lugar. São esses espaços de sentido que se tornam sensíveis para novas aquisições do desenvolvimento, que definimos como unidades subjetivas do desenvolvimento⁸.

Assim, na ótica do autor, o outro deve ser portador de sentido subjetivo para que sua ação seja considerada significativa para o desenvolvimento intelectual, moral e da personalidade do sujeito, porém isso só acontecerá se estiver associado à emocionalidade.

1.3 A literatura e a arte em Vigotski

Conforme foi abordado, para Vigotski, o processo de constituição do sujeito está vinculado à apropriação da cultura por meio da qual ocorre o processo de aprendizagem e desenvolvimento. A construção dessa tese foi possível a partir do momento em que o autor iniciou sua atividade científica como estudante da Faculdade de Direito e Literatura da Universidade de Moscou, período em que estudava simultaneamente na Faculdade de História e Filosofia da Universidade A. L. Chaniavski (1913 -1917). Segundo Leontiev (1996), nessa época já se explicitava o interesse de caráter humanístico que marcaria toda a sua produção. Dedicou-se com especial interesse ao estudo da filosofia e especializou-se em filosofia clássica alemã, período em que teve conhecimento da filosofia marxista e também quando nasceu seu interesse por Spinoza, seu pensador preferido.

Devido a sua formação, Vigotski trabalhou com êxito em vários campos: no da crítica teatral, da história, da economia política e em vários outros e, de acordo com Japiassu (1999), na época em que viveu e atuou, Vigotski manteve estreita ligação com integrantes da vanguarda russo-soviética, particularmente no campo do teatro e do cinema os quais eram considerados como importantes veículos de comunicação não escrita para uma população Russa que era – como já foi abordado anteriormente – em sua maioria, analfabeta.

⁸ “As unidades subjetivas do desenvolvimento são aquelas atividades ou relações das pessoas que comprometem os seus recursos potenciais em um momento dado deste processo, e se configuram de forma estável ao nível subjetivo, formando verdadeiros sistemas dinâmicos... Com a inclusão desta categoria procurávamos um tipo de unidade psíquica que resultasse sensível ao desenvolvimento pelo seu sentido subjetivo e que, portanto, iria se expressar de formas diferentes para cada sujeito.” (González Rey, 2003, p. 15 apud Gonzalez Rey 1995, p. 8)

Após a Revolução, ao retornar de Moscou para Gomel, cidade em que nasceu, Vigotski passou a lecionar em escolas estaduais e a ocupar posições de destaque na vida cultural da cidade. Nesse período coordenou um círculo de estudos intitulado “Segundas-feiras literárias” em que era discutida a produção teatral de dramaturgos como Shakespeare, Goethe, Tchekov, Maiakovski, Pushkin, entre outros e “[...] chefiou a Seção de Teatro do Departamento de Educação Popular onde participou ativamente na seleção do repertório, na concepção de cenários, na direção de muitas encenações e foi responsável pela coluna de teatro no jornal local “*Polesskaja Pravda*.” (JAPIASSU, 1999, p. 37).

Leontiev (1996) aponta ainda que, dentro da diversidade de interesses humanísticos de Vigotski, a crítica literária ocupou um lugar preferencial a partir de 1915. Essa preferência, contudo, nasceu na infância, época em que Vigotski se apaixonou pela literatura à qual passou a se dedicar como verdadeiro profissional. Realizou seu primeiro trabalho de crítica literária por meio da análise de “Ana Karênina, de Dostoiévski, porém seus manuscritos se perderam. Nessa linha de trabalho criativo, está a análise de “Hamlet”, escrita em duas variantes: a primeira, em 1915 e 1916 e a segunda, publicada em 1968 no livro “Psicologia da Arte”.

Nesses trabalhos o principal interesse de Vigotski estava voltado a compreender a influência psicológica da arte sobre o leitor, investigando de que maneira o leitor percebe a obra literária e que partes do texto suscitam nele tal ou qual emoção. Para isso, procurou, primeiramente, “[...] enfocar objetivamente tão complexo problema psicológico, oferecer determinados métodos de análise do fato objetivo – o texto da obra artística – para desembocar em sua percepção por parte do espectador.” (LEONTIEV, 1996, p. 433).

O período da obra de Vigotski dedicado a esse estudo culminou com a tese defendida em Moscou em 1925 sobre o tema “Psicologia da arte” que, ao analisar “Hamlet”, manifestava sua intenção da estruturação da psicologia materialista da arte. Com isso, Vigotski resolvia a tarefa de oferecer uma análise objetiva da obra literária e também a análise objetivo-materialista das emoções humanas suscitadas ao ler a obra, cujo momento central encontra-se na contradição interna de sua estrutura.

Assim, na obra “Psicologia da arte” Vigotski fundamenta sua análise contrapondo-se às teorias e críticas de arte defendidas por representantes do campo da psicologia e da estética da época que mostravam a tendência reducionista na abordagem da criação artística por desconsiderarem as amplas relações contidas no envolvimento entre a

arte e o público. Esclarece a sua leitura a respeito do fenômeno estético a qual consiste em considerar “[...] que a arte, no mais aproximado sentido, é determinada e condicionada pelo psiquismo do homem social.” (VIGOTISKI, 1999, p. 11) e que “[...] toda obra de arte é vista [...] como um sistema de estímulos, organizados consciente e deliberadamente com vistas a suscitar resposta estética.” (VIGOTISKI, 1999, p. 26).

Nessa direção, Vigotski confronta a teoria e a crítica de arte dos intelectualistas os quais definiam “a arte como conhecimento”, doutrina um pouco modificada daquela [...] amplamente difundida e originária da remota Antiguidade, segundo a qual a arte é o conhecimento da sabedoria e tem como um dos seus fins principais pregar lições de moral e servir de guia.” (VIGOTISKI, 1999, p. 26). Para os intelectualistas, as artes constituem um modo específico de pensamento tão essencial quanto o conhecimento científico, diferindo deste apenas pelo seu método, qual seja, pela maneira de vivenciar psicologicamente.

Vigotski (1999), no entanto, considerava esse pensamento unilateral por se deter apenas ao processo intelectual do campo da análise estética em detrimento ao aspecto das emoções as quais desempenham um importante papel na criação artística não só para aquele que concebe a obra de arte, mas também para aquele que a recebe. Para o autor, a arte não é apenas um trabalho do pensamento, mas de um pensamento emocional completamente específico cujas leis necessitavam ser elucidadas para que fosse apontada a distinção entre a psicologia da arte das outras modalidades do mesmo pensamento emocional.

Como reação à corrente intelectualista, Vigotski aponta o formalismo russo, uma corrente que tentou tomar como centro a valorização das categorias da arte de *forma* (vista como estrutura ou processo de estruturação) que delimita o domínio da arte e seus efeitos e *material* (representação da experiência vivida e denominação que substituiu o termo “conteúdo” anteriormente utilizado) considerado como elemento indiferente à determinação essencial da obra e para o efeito artístico essencial, qual seja, o estranhamento. Vigotski estende sua crítica a essa corrente pelo fato de rejeitar qualquer tipo de psicologismo na construção de uma teoria da arte e demonstrar excessiva ênfase ao processo criativo voltado para um fim em si mesmo.

Para Vigotski (1999, p. 66) “[...] todo procedimento não é um fim em si mesmo mas ganha significado e sentido e em função da meta geral a que está subordinado.” Portanto, os princípios formalistas de que o tema, o material e o conteúdo não desempenham papel na obra de arte foram considerados pelo autor como falsos e contrariavam as leis de

estranhamento postulada por essa corrente, uma vez que não considerava que o material utilizado pela forma artística possuísse importância psicológica, sendo, assim, levados a um sensualismo unilateral.

Outra contraposição apontada por Vigotski (1999, p. 92) refere-se à análise psicanalítica que tem como objeto de estudo o inconsciente e tentava aplicar seu método à interpretação das questões relativas à arte, desconsiderando o processo consciente na elaboração e na recepção desta. Para o autor, ao proceder assim, essa teoria comete “dois pecados capitais”: o primeiro quando reduz “[...] a qualquer custo todas as manifestações do psiquismo humano à mera atração sexual.”, determinando o destino do artista e a natureza da sua criação; e, o segundo, ao considerar apenas o inconsciente como um fator psicológico ativo, sustentando que “[...] o autor em sua obra não cumpre nenhuma tarefa social consciente.” (VIGOTSKI, 1999, p. 96).

Mesmo diante dessa atitude de confronto ao método psicanalítico, Vigotski reconheceu a importância da contribuição dessa teoria ao incorporar o inconsciente como um conceito, ao fato de ampliar esse conceito na esfera da pesquisa e, por fim, ao indicar como o inconsciente na arte se torna social. Considerou ainda a possibilidade de a psicanálise contribuir para um sistema de concepções que sirvam de base a uma psicologia da arte desde que ela renuncie aos “pecados capitais” anteriormente citados se

[...] paralelamente ao inconsciente, passar a levar em conta também a consciência não como fator meramente passivo mas como fator autônomo ativo, se for capaz de elucidar o efeito da forma artística, vendo nela não mera fachada, mas também o mais importante mecanismo da arte; por último, se após renunciar ao pansexualismo e ao infantilismo for capaz de inserir no ciclo dos seus estudos toda a vida humana e não só os seus conflitos primários e esquemáticos. [...] se ela for capaz de fazer uma análise psicossocial correta também da simbólica arte e também sua evolução histórica, e compreender que a arte nunca poderá ser explicada até o fim a partir de um pequeno círculo da vida individual, mas requer forçosamente a explicação de um grande ciclo da vida social. (VIGOTSKI, 1999, p. 99).

Com base nos estudos críticos das principais correntes teóricas de seu tempo, Vigotski reelaborou a teoria de arte partindo do pressuposto de que toda teoria da arte está subordinada aos pontos de vista estabelecidos nas teorias da percepção, do sentimento e da imaginação e que qualquer abordagem psicológica para a compreensão da psicologia da arte só seria possível por meio do entrecruzamento da abordagem desses campos. Em sua abordagem psicológica, o ponto de partida está centrado na distinção entre e reação estética e

as demais reações, causadas, por exemplo, pela percepção sensorial. Para Vigotski, o centro da compreensão psicológica da arte encontrava-se no cruzamento entre o sentimento e a imaginação.

Nesse sentido, aborda que há uma “diferença enigmática” entre o sentimento artístico e o sentimento comum, porém essa diferença [...] deve ser interpretada como sendo o mesmo sentimento resolvido por uma atividade sumamente intensificada na fantasia.” (VIGOTSKI, 1999, p. 266). E aponta ainda que:

[...] o traço distintivo da emoção estética é precisamente a retenção de sua manifestação externa, enquanto conserva ao mesmo tempo uma força excepcional. Poderíamos demonstrar que a arte é uma emoção central [...]. As emoções da arte são emoções inteligentes. (VIGOTSKI, 1999, p. 267).

Para o autor, seus estudos sobre o trabalho artístico levaram-no a afirmar que toda obra de arte contém em si uma contradição emocional, provoca sentimentos opostos entre si, desencadeando um curto-circuito destruidor. Ao considerar esse fato como o verdadeiro efeito da obra de arte, Vigotski elaborou seu conceito de catarse cujo conteúdo não correspondia àquele utilizado por Aristóteles ou por qualquer outro teórico da psicologia de sua época. Para Vigotski (1999, p. 270) seu conceito de catarse à reação estética se baseava no entendimento de que [...] as emoções angustiantes e desagradáveis são submetidas a certa descarga, à sua destruição e transformação em contrários, e de que a reação estética como tal se reduz, no fundo, a essa catarse, ou seja, à complexa transformação dos sentimentos.

Assim, o fundamento do efeito catártico da reação estética tem como base a oposição entre a estrutura da forma artística e seu conteúdo. Em defesa desse pensamento, tomou como verdadeira a observação de que toda obra de arte envolve uma “[...] divergência interior entre conteúdo e forma, e que é precisamente através da forma que o artista consegue o efeito de destruir ou apagar o conteúdo.” (VIGOTSKI, 1999, p. 272). Partindo dessa ideia, Vigotski pôde estabelecer a base da reação estética que, segundo ele:

[...] são as emoções suscitadas pela arte e por nós vivenciadas com toda realidade e força, mas encontram a sua descarga naquela atividade da fantasia que sempre requer de nós a percepção da arte. Graças a esta descarga central, retém-se e recalca-se extraordinariamente o aspecto motor externo da emoção, e começa a nos parecer que experimentamos apenas sentimentos ilusórios. É nessa unidade de sentimento e fantasia que se baseia qualquer arte. Sua peculiaridade imediata consiste em que, ao nos suscitar emoções voltadas para sentidos opostos, só pelo princípio da antítese

retém a expressão motora das emoções e, ao pôr em choque impulsos contrários, destrói as emoções do conteúdo, as emoções da forma, acarretando a explosão e a descarga da energia nervosa. (VIGOTSKI, 1999, p. 272).

Vigotski dá prosseguimento aos seus estudos para elucidar “o papel e o significado da arte no sistema geral do comportamento humano”, defendendo que a verdadeira natureza da arte envolve a transformação e a superação dos sentimentos comuns os quais, ao serem suscitados pela arte, acarretam algo superior àquilo que neles está contido, ou seja, mesmo que a arte recolha da vida seu material ela “[...] produz acima desse material algo que ainda não está nas propriedades desse material”. (VIGOTSKI, 1999, p. 308).

No entanto, segundo o autor, há que se considerar que as relações entre arte e vida são extremamente complexas e, em muitos casos, a arte pode ser vista como uma antítese da vida, eliminando a possibilidade de que ela se destine a simples transmissão de sentimentos ou a mero contágio.

Dessa forma, o autor considera que o sentimento, que inicialmente é individual, torna-se social ou generaliza-se, comprovando a tese de que “[...] a arte é uma espécie de **sentimento social** prolongado ou **uma técnica de sentimentos**, [...]” (VIGOTSKI, 1999, p. 308, grifos do autor) capaz de organizar o comportamento humano equilibrando seu organismo com o meio.

Para a defesa dessa ideia, Vigotski pontua o papel que a arte exerceu quando era utilizada como uma forma de aliviar as pesadas tensões do trabalho. A partir do momento em que ela se torna autônoma, conserva em sua produção o elemento antes constituído pelo trabalho, ou seja, “[...] a arte, pelo visto já separada do trabalho e tendo perdido a relação direta com ele, conservou as mesmas funções, uma vez que ainda deve sistematizar ou organizar o sentido social e dar solução e vazão a uma tensão angustiante.” (VIGOTSKI, 1999, p. 310).

Desse modo, Vigotski aponta que o objetivo da arte em organizar o comportamento humano visa a uma orientação para o futuro e, nessa direção, justifica-se o “efeito educativo” da arte. Para o autor, o efeito prático e vital da arte reduz-se a sua aplicação pedagógica com vistas a contribuir para a formação de níveis elevados de subjetividade e consciência humana.

A fim de evidenciar a contribuição que o educador tem na formação e manifestação do ato criador da arte, Vigotski dedicou um capítulo da obra escrita entre 1924 e

1926 – “Psicologia pedagógica” – intitulado “A educação estética”. Nesse capítulo, Vigotski (2004) critica as concepções sobre o papel da estética na vida da criança as quais são concebidas como um meio de distração e satisfação. Para o autor:

Onde alguns enxergam o sentido sério e profundo da emoção estética, trata-se não da educação estética como um objetivo em si mas apenas como meio para atingir resultados pedagógicos estranhos à estética. Essa estética a serviço da pedagogia sempre cumpre funções alheias e, segundo os pedagogos, deve servir de via e recurso para educar o conhecimento, o sentimento ou a vontade moral. (VIGOTSKI, 2004, p. 324)

Vigotski, em sua época, considerava essas concepções como falsas e possuidoras de falta de qualidade científica, uma vez que a criação artística não deveria se prestar a esse papel, já que ele acreditava que as emoções estéticas não têm relação direta com os aspectos morais, cognitivos ou ligados ao prazer. Esses equívocos se deviam à crença por parte da ciência psicológica ao acreditar que a percepção estética se constituísse mediante uma vivência absolutamente passiva. Para Vigotski, a emoção estética estava relacionada à existência de três momentos: uma estimulação, uma elaboração e uma resposta. Assim, entendendo que a obra de arte constitui um sistema especialmente organizado de impressões externas ou interferências sensoriais sobre o organismo, o autor postula que:

[...] essas interferências sensoriais estão organizadas e constituídas de tal modo que estimulam no organismo um tipo de reação diferente do que habitualmente ocorre, e essa atividade específica, vinculada aos estímulos estéticos, é o que constitui a natureza da vivência estética. (VIGOTSKI, 2004, p. 333)

Portanto, é nesse sentido que se coloca a importância da educação estética dado que: “Educar esteticamente alguém significa criar nessa pessoa um conduto permanente e de funcionamento constante, que canaliza e desvia para necessidades úteis a pressão interior do subconsciente.” (VIGOTSKI, 2004, p. 338). Assim, o autor opõe-se a opinião daqueles que consideravam que a literatura não deveria ser objeto de ensino na escola, porém tanto nessa arte como nas demais, o sentimento estético deveria ser incentivado obedecendo a formas específicas, visando à formação da percepção artística na criança. Dessa forma, caberia ao sistema da educação geral

[...] a incorporação da criança à experiência estética da sociedade humana: incorporá-la inteiramente à arte monumental e através dela incluir o psiquismo da criança naquele trabalho geral e universal que a sociedade humana desenvolveu ao longo dos milênios, sublimando na arte o seu psiquismo. [...] Aqui reside a chave para a tarefa mais importante da educação estética: introduzir a educação estética na própria vida. (VIGOTSKI, 2004, p. 352).

Assim justifica-se a determinação de Vigoski ao iniciar suas investigações partindo da literatura e da arte dramática para chegar à síntese psicológica, uma vez que visava compreender a função da arte na vida da sociedade e na vida do homem concreto, histórico e cultural.

Portanto, torna-se relevante compreender a educação estética como meio de modificar o universo perceptivo da criança, reestruturando a relação entre as funções e os processos mentais, dado que a arte assume a função de signo e possibilita a passagem das funções psicológicas inferiores para as superiores que são caracterizadas por sua natureza social, cultural e histórica. Essa compreensão possibilita eleger a literatura como uma das formas de estruturação da identidade do sujeito, uma vez que a prática da leitura pode favorecer à criança a distinção eu *versus* mundo, ou seja, o entendimento de aspectos singulares de sua realidade sem excluir o aspecto universal, pois, segundo Alves (2003) toda pesquisa que envolve a questão identitária deve ser levar em conta essas categorias.



Fonte: <http://bibliotecaets.blogspot.com/2010/11/para-refletir-linguagem-leitura.html>

“O livro traz a vantagem de a gente poder estar só e ao mesmo tempo acompanhado.”

Mario Quintana

CAPÍTULO II

O SUJEITO PROFESSOR E A LITERATURA: UMA APROXIMAÇÃO POSSÍVEL

Inicia este capítulo o estado do conhecimento de produções científicas realizado a fim de se conhecerem as pesquisas obtidas acerca do objeto em estudo e para que se verifique em que “recorte” se insere a presente pesquisa. Posteriormente, serão abordadas algumas considerações sobre o sujeito professor, uma contextualização histórica das práticas de leitura realizadas no Brasil, a partir de sua independência, ligadas ao entretenimento e ao aspecto instrucional, seguido da discussão das leituras literárias feitas por professores durante seu processo educativo.

2.1 O professor-leitor nas pesquisas científicas

Após as considerações de como os autores da Psicologia Histórico-Cultural compreendem a constituição do sujeito e da exposição do pensamento de Vigotski acerca do “efeito educativo” da arte com vistas à formação de níveis elevados de subjetividade e consciência humana, cumpre-se, aqui, a necessidade de se buscar a aproximação entre o sujeito professor e a literatura, temática presente em pesquisas realizadas, sob diferentes enfoques, por aqueles que anteriormente se interessaram por esse assunto.

Segundo afirma Urt (2005), o ato de averiguar a produção científica justifica-se na medida em que esta veicula a transmissão e a divulgação de investigações que vêm sendo desenvolvidas em relação a uma determinada área do conhecimento em um dado momento histórico. Dessa forma, será descrito, a seguir, o levantamento realizado para investigar a produção científica cujos temas estão relacionados com o objeto a ser pesquisado neste estudo e, com isso, possibilitar que novos questionamentos sejam suscitados, expandindo a construção de novos conhecimentos. Apresentam-se, assim, as produções obtidas⁹ a partir do banco de dados da CAPES que constituíram teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação em nível nacional, nas quais são enfocados diferentes tipos de relacionamentos entre leitor e leituras literárias. Cumpre-se ainda a necessidade de esclarecer que foram

⁹ Delimitou-se para a busca as pesquisas produzidas a partir de 2000. O levantamento foi realizado em dois momentos: a primeira, no primeiro semestre de 2009; a segunda, com a finalidade de complementação, no primeiro semestre de 2010. Os dados obtidos nesse levantamento encontram-se relacionados nos quadros do estado do conhecimento que consta nos apêndices.

utilizados para esse levantamento os seguintes descritores: professor + leitor; professor leitor + leituras literárias e professor leitor + literatura.

A princípio apontam-se as pesquisas de Meri (2002), Almeida (2005), Dias (2005), Almeida (2008) e Peres (2006), as quais, por intermédio de narrativas, focalizam **as experiências de leitura de professores investigados e sua implicação em seus processos identitários**. A dissertação de Meri (2002) procura "dar voz ao professor" e, ao mesmo tempo, proporcionar reflexões sobre os universos da educação e leitura. Dessa forma por meio da abordagem autobiográfica, analisa o processo identitário de um professor de Português, na ativa há mais de dez anos e que, atualmente, leciona Literatura e Redação para o Ensino Médio e cursinhos. O resultado da análise dos dados demonstra que o professor analisado pode ser considerado como um jequitibá, metaforizando o educador, mas, na condição de profissional, esse professor-leitor não se mostra preocupado com uma formação contínua, tão necessária para que o profissional esteja em constante aperfeiçoamento em sua profissão. Assim sendo, ele personifica o professor eucalipto - um funcionário de uma empresa qualquer.

A tese de Almeida (2005) focaliza a relação das leituras com a constituição das identidades de cinco professores do Ensino Médio de uma escola pública em cidade do interior do estado de São Paulo. Sua investigação aponta as experiências de letramento desses professores em contexto familiar, escolar e social, suas condições de leitores e de professores, refletindo sobre as dimensões e/ou funções identitárias da leitura na vida profissional, dentro de seu contexto sócio-histórico e cultural. Por meio das análises são apontadas as representações que esses sujeitos fazem de si mesmos, das leituras e os seus posicionamentos identitários que estão imbricados no processo interdiscursivo de constituição das identidades.

Dias (2005) investigou em sua dissertação, sob a perspectiva da Linguística Aplicada, da Análise do Discurso e em discussões sobre história, memória discursiva e identidade, questões relacionadas à história de leitura dos professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública, considerando o atravessamento dessa história no discurso desses sujeitos-professores e a sua constituição como sujeito-professor-leitor. A autora constatou na análise que há uma história de leitura que atravessa o discurso e constitui o sujeito-professor em sujeito-professor-leitor, embora eles mesmos não se percebam constituídos como tal.

Almeida (2008) analisou em sua dissertação a relação entre as histórias de vida e de leitura de um grupo de dez professoras baianas aposentadas ou ainda em exercício e sua formação docente entre as décadas de 50 e 60 a partir das diversas experiências de leitura que vivenciaram em espaços e tempos distintos. Mediante as narrativas das professoras entrevistadas, foi analisado o modo como tais leituras eram realizadas e as representações advindas das diferentes interações vividas com a família, com outras pessoas, com a escola e que contribuíram de forma significativa para a formação desses sujeitos. A autora concluiu que os diferentes sentidos e formas com os quais as professoras se relacionam com a leitura desde a infância na família e no contexto social foram determinantes para os caminhos trilhados na idade adulta e no desempenho docente.

Em uma perspectiva oposta às anteriores, em sua tese, Peres (2006) investiga as práticas de leituras de professoras de Educação Infantil com o objetivo de cartografar as histórias de leituras dessas professoras a fim de conhecer as maneiras como elas se constituíram e se constituem como leitoras, sem com isso buscar o significado da leitura, mas como ela funciona e com o que ela funciona, quais as suas conexões e intensidades. A análise feita a partir das narrativas das professoras apontou práticas de leitura realizadas para cumprir protocolos ou por imposição, levando-as a se perceberem como incompletas e, até mesmo, “fracas como leitoras”. Contudo, as narrativas possibilitaram, também, a percepção de linhas de fuga e de movimentos de desterritorialização e desestratificação que podem potencializar devires: devir-professora, devir-mulher, devir-leitora, devir-infância.

As pesquisas de Lima, C. (2004), Lima, R. (2004), Araújo (2005), Caldeira (2008), Correa (2007), Pereira (2005), Sousa (2006), Bortolanza (2005), Evangelista (2000) e Silva (2000), ao enfocarem a relação entre professor-leitor e leituras literárias, procuram investigar **o perfil dos professores investigados e sua relação na atuação como profissionais que trabalham com literatura**. Nessa direção, a dissertação defendida por Lima, C. (2004) analisou a história de leitura de dez professores de literatura em atuação nas escolas da cidade de Petrolina, buscando entender as particularidades desses professores, como ministram as suas aulas e quais as suas contribuições na formação de novos leitores. Para tal, a autora, a princípio, investigou os aspectos da história de leitura desses professores, enfocando as lembranças da história de leituras, os caminhos de acesso às obras literárias e os motivos que os impulsionaram à leitura. Posteriormente, o exercício da profissão, o processo de escolha do curso de Letras e a avaliação da vida profissional; bem como as aulas de literatura, destacando os desafios que um professor de literatura enfrenta atualmente, o modo

de conduzir as aulas de literatura e a forma como esses professores veem a interferência da relação que têm com a leitura nas suas aulas de literatura. Concluiu que, para auxiliar o processo de profissionalização de professores e futuros professores em relação à leitura, faz-se necessário o estabelecimento de parcerias colaborativas entre universidade, escola básica, secretarias e sindicatos.

Lima, R. (2004), em sua dissertação, analisa a história de leitura de três professoras da escola básica que atuam no Instituto Educacional Ponche Verde, em Piratini (RS). Os resultados principais indicam que as professoras são leitoras, realizam menos leituras literárias e mais leituras informativas e profissionais. Todas encontram formas de adquirir material impresso: emprestam, assinam, compram de um vendedor ambulante que visita a escola, pelo reembolso postal, pela internet, em visitas a centros maiores. As histórias de vida das professoras indicam que duas delas formaram-se leitoras principalmente na família, ou em função da família, mas de forma diferenciada; uma delas pode ser caracterizada como leitora escolar, já que a escola teve papel preponderante na sua formação como leitora. Por fim, as narrativas das três professoras indicam uma grande preocupação com a formação de leitores em suas práticas pedagógicas.

A dissertação de Araújo (2005) objetivou delinear o perfil do professor-leitor que atua nas séries iniciais do Ensino Fundamental, verificando seu conhecimento quanto às obras infantis a serem trabalhadas, conforme os conteúdos previstos nos PCNs de Língua Portuguesa e a maneira pela qual gerencia atividades de leitura com seus alunos a fim de analisar o quanto a referida formação lhe permite pôr em prática as sugestões advindas de oficinas de leitura, as metodologias e estratégias presentes em obras voltadas à leitura infanto-juvenil, tendo em vista as metas pretendidas pelos PCNs, corroborando os objetivos da LDB. A análise pretendeu verificar se o professor atuante tem priorizado os objetivos previstos na legislação educacional vigente ao dar espaços à leitura em sua prática pedagógica.

O perfil do professor leitor de poesia foi o foco de análise da tese de Caldeira (2008), o qual, em uma pesquisa de campo aplicada a docentes da área de Letras que atuam no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, buscou mostrar a presença de textos poéticos nas leituras do professor e de que forma ele utiliza poemas em sala de aula. A análise leva em conta a capacidade que o professor tem de buscar textos poéticos e de selecioná-los segundo seus interesses e suas necessidades e se este sabe dialogar com os poemas e trocar informações com outros leitores. O autor pôde constatar como resultados de sua análise que os textos poéticos não ocupam o primeiro lugar ou um lugar de destaque nas leituras da

maioria dos professores investigados, portanto, estes não foram classificados como leitores de poesia apesar de mostrarem conhecimentos acerca de autores, obras e propriedades inerentes à poesia. O pesquisador aponta ainda que esses professores são capazes de buscar textos poéticos de selecioná-los conforme seus interesses, como também sabem dialogar com esses textos.

Correa (2007), em sua dissertação, analisou as narrativas de memórias de leitura de seis professoras alfabetizadoras, atuantes no Ciclo I (1ª a 4ª séries) da rede estadual de ensino a fim de compreender como elas se relacionam com a leitura, como professoras e como leitoras, do passado ao presente. Os dados analisados demonstraram que as professoras são leitoras de um repertório de leituras restrito ao letramento ambiental e/ou marginal e, levando em consideração que são responsáveis pela formação de alunos leitores, concluiu que as suas práticas leitoras são insuficientes para desenvolver nos alunos outra forma de leitura, prestigiada e valorizada socialmente.

Ainda na mesma direção, a tese de Pereira (2005) evidencia as diversas situações de leitura vividas pelas professoras pesquisadas no período da infância (seu contexto familiar e escolar) e na prática profissional. A autora investiga de que modo as professoras lançam mão dos seus saberes (experenciais e de formação) no decorrer da prática pedagógica e na leitura de textos literários e conclui que há um entrelaçamento entre a linguagem (dos textos literários) e a vida e que a exploração das relações intertextuais favoreceram a compreensão dos saberes das professoras, sua evolução, transformação e sedimentações sucessivas que ocorrem ao longo da história de vida pessoal e profissional.

Com o mesmo objetivo, a dissertação de Sousa (2006), em estudo de caso, pretendeu delinear um panorama do perfil leitor de professores dos anos iniciais de uma escola municipal de Ensino Fundamental por meio da análise de questões relacionadas à frequência e aos hábitos de leitura, vínculos afetivos com a leitura, tipo e finalidade da leitura que esses professores realizam e, além disso, resgatar as memórias de suas vivências de leitura em três fases distintas: primeira infância, vida escolar, adolescência e vida adulta. A autora pretendeu verificar como a existência de um perfil leitor por fruição na figura dos professores investigados poderia influenciar práticas educativas com a leitura mais assertiva. A análise dos dados permitiu concluir que ter um perfil leitor por fruição, manifestado por vínculos afetivos com a leitura e a literatura, constitui aspecto relevante, mas não configura condição para que um professor desenvolva práticas de ensino da leitura mais significativa.

A dissertação de Bortolanza (2005) analisou as práticas de leitura de professores de quartos anos do Ensino Fundamental de dezessete escolas urbanas públicas com o objetivo de se explicitarem as relações que se estabelecem entre essas práticas de leitura e a leitura escolarizada. Segundo a autora, o estudo revelou que o professor é um leitor escolarizado que, assujeitado ao processo de escolarização da leitura, reproduz essa situação em sala de aula e, ao ingressar na vida profissional, passa a ler textos voltados para a preparação de aulas, deixando a leitura de textos literários. A pesquisa evidenciou também que os professores veem a leitura ora como uma atividade de decifração do código linguístico, ora como processo de trans-ação entre pensamento e linguagem, não se reconhecendo como interlocutores no processo dialógico que caracteriza o ato de ler.

A tese de Evangelista (2000) tem como objeto o estudo das práticas escolares de leitura literária e, como objetivo, a análise das condições sócio-históricas que constroem, de determinadas maneiras, os professores de Português, levantando reflexões sobre os processos de formação desses docentes. Para a análise, foram estudadas as práticas, os discursos e representações de quatro professoras das séries finais do ensino fundamental, buscando-se recuperar sua trajetória de formação e caracterizar sua ação docente. A análise pretendida pela pesquisadora apontou o processo de formação das quatro professoras, em suas condições familiares, escolares e acadêmicas e constatou que, em sua atuação, cada professora priorizava em sua prática cotidiana uma faceta diferente como estratégia para trabalhar a leitura. Foram analisados também os processos de escolarização da literatura e, segundo a autora, os resultados obtidos servem para sugerir propostas de formação de professores para o trabalho com a leitura literária mediante uma mediação cultural que contemple as diferenças sócio-histórico-culturais.

A dissertação de Silva (2000) trata da alfabetização literária na formação inicial de professores do Curso Normal com o objetivo de caracterizar em que medida essa alfabetização contribui para a reflexão sobre a formação de leitores críticos. Para tanto, realizou uma análise hermenêutica-dialética da práxis de professores de disciplinas relacionadas à questão da leitura e constatou que, de forma geral, os professores dão à leitura literária uma dimensão subordinada à leitura em geral; consideram o aluno/formando como não leitor (crítico), uns vendo a possibilidade dele vir a tornar-se um leitor e outros descartando completamente essa possibilidade; atrelam o trabalho com a leitura literária ao trabalho com outros conteúdos e/ou finalidade de mensurá-la, muitas vezes por exigência da burocracia educacional. A partir disso, a autora apontou a necessidade de formação de

professores em relação à leitura crítica buscando romper com duas determinações básicas: com a relação da leitura às atividades avaliativas e com a transformação do trabalho relacionado à leitura (inclusive a literária) como algo utilitário e, nesse sentido, não defende que se deva trabalhar a leitura literária com um fim em si mesma, e sim garantindo a sua especificidade na formação de leitores críticos.

Sob o enfoque das práticas de leitura realizadas por professores ou futuros professores, os estudos de Brandão (2004), Ferreira (2007), Kons (2007), França (2007), Magalhães (2008), Ramalho (2006), Vêras (2009) e Sozza (2009) buscam **conhecer as práticas de leitura realizadas pelos sujeitos em diferentes contextos**. A dissertação de Brandão (2004) analisa o discurso de Professores e Professoras do Ensino Médio da Rede Pública Estadual de Petrolina acerca da influência exercida pela literatura em seus processos de formação e prática. A pesquisa apoia-se nos estudos de Bakhtin, tomando por referência uma das categorias básicas de seu pensamento: o dialogismo. Na pesquisa foram tomadas como referências: o papel desempenhado por professores(as) a partir de suas histórias como leitores(as) em meio aos mecanismos de promoção do processo de interdição da leitura e das experiências realizadas por intermédio do ato de ler; investigação da prática docente via discurso docente e a análise da relação mantida entre o contexto das obras literárias consumidas pelas professoras, como interlocutoras da pesquisa, em seus processos de formação. Os resultados do estudo revelaram que o processo de interdição imposto à leitura no âmbito do literário na sociedade brasileira alavancou os problemas presentes na formação e na prática educativa dos docentes, desencadeando outros fatores que concorreram para a deflagração da crise da leitura literária vivida dentro e fora da escola.

Ferreira (2007) investigou em sua dissertação, por intermédio de pesquisa etnográfica, a formação do professor-leitor de leitura em videoconferência e na prática social de leitura em grupo, uma vez que a autora considera a necessidade de um olhar diferenciado para a formação do professor leitor, formador de leitores e que, por isso, precisa conhecer as bases teóricas do ensino de leitura e experimentar novas maneiras de ler e perceber que o ato de leitura ocorre por meio da co-construção de sentidos negociados entre os componentes da interação leitor-texto. A autora conclui que os professores que participaram da pesquisa, a princípio, demonstraram práticas de leituras obtidas a partir dos livros didáticos aos quais tiveram acesso em seus momentos de formação e, durante as técnicas em grupo, puderam vivenciar a leitura de forma mais dinâmica em que foi favorecido o ato de leitura, releitura, troca de ideias. Esses fatores foram apontados como contribuição para apontar alguns

princípios que devem ser levados em conta para a efetiva formação do professor como leitor e formador de leitores.

A dissertação de Kons (2007), utilizando procedimentos da Análise do Discurso, pesquisou a formação do professor-leitor no ensino superior e as práticas de leitura que são desenvolvidas por estudantes de licenciatura do último ano da graduação de diversos cursos – História, Geografia, Educação Física, Química, Física, Matemática, Biologia e Letras, bem como por seus professores. A autora aponta que os alunos revelaram práticas de leitura legítimas e ilegítimas pouco conhecidas por seus professores, bem como o conflito que muitos vivenciam entre o prazer e a obrigação em ler, conflito que dificulta ver-se como leitor; os professores revelaram a paixão por livros e por leitura, mas também a dificuldade em ser professor e ser leitor simultaneamente. A conclusão foi a de que a formação de leitores no ensino superior não é assumida como prioridade.

França (2007), em sua dissertação, analisou, por meio de narrativas em forma de cartas, as histórias de leitura de professoras que atuam nas 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental e, a partir delas, as concepções de leitura vividas em suas trajetórias de formação, desde o período em que se alfabetizaram, passando pelo ensino básico e chegando ao ensino superior. Foram identificados textos e livros que são lidos por essas mulheres, bem como a frequência e a intenção com que leem. A análise das narrativas constatou que as professoras não vivenciaram – em seus espaços formativos – experiências de leitura que lhes possibilitassem o conhecimento de metodologias voltadas para o ensino da compreensão leitora.

Na dissertação de Magalhães (2008) foi investigado, com base nos conceitos da Sociologia da Leitura, o sentido da leitura, em especial da leitura de textos literários, na vida de professoras alfabetizadoras, buscando reconstituir as configurações sociais que levaram as professoras participantes à incorporação ou não de disposições para a leitura, em especial para a leitura de textos literários, e aquelas que proporcionaram ou não a atualização de disposições incorporadas, visando, com isso, compreender as disposições atuais para leitura, muitas vezes, aparentemente contraditórias. Ficou claro nos relatos a ausência da literatura como parte da formação das novas gerações e de um plano de trabalho pedagógico explícito, seja como proposta da escola onde atuam, seja como proposta institucional da Secretaria de Educação. Quando se trata de literatura, o que direciona as práticas pedagógicas declaradas por essas professoras é a experiência pessoal que tiveram com a leitura em geral e com a literatura e a relação que dessa experiência foi forjada.

A análise dos sentidos e significados produzidos por professores por intermédio de suas práticas de leitura, sob o enfoque da Psicologia Sócio-Histórica, foi objeto da dissertação de Ramalho (2006). A partir da fala dos docentes, a pesquisadora analisou os sentidos e significados produzidos por professores sobre as práticas de leitura apontadas, nesse caso, como a ação de ler, que implica, não só na decodificação dos signos linguísticos impressos, mas para, além disso, também na atribuição de significados aos fatos que se lhe apresentam. Por intermédio da análise, a autora considerou que a pesquisa apontou para a ampliação dos conceitos de práticas de leitura; para a constituição de um olhar sobre o processo de formação de formadores que contemple a vivência das diferentes práticas de leitura; para a importância da participação não só da escola na formação de leitores, mas também da família e da comunidade e ainda que somente a participação dos sujeitos analisados no *locus* da pesquisa não alterou os sentidos produzidos por eles em relação a ação de ler.

Partindo também da perspectiva histórico-dialética, em sua dissertação Vêras (2009) observou e analisou o processo de formação de leitores nos anos iniciais de escolarização e suas inter-relações com as experiências de leitura do professor alfabetizador. O estudo procurou observar e interpretar como o professor é leitor e os reflexos de suas experiências leitoras em sala de aula; buscando reconhecer as concepções de leitura que emergem de sua prática docente. Para tanto, foram analisadas as memórias de leitura e as narrativas de um professor que atua nas séries iniciais do Ensino Fundamental e observadas suas práticas de formação de leitores numa turma de 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal do Rio de Janeiro. A autora chegou à conclusão de que o professor é atravessado por experiências de leitura que se constituíram no contato com diferentes sujeitos e em distintos espaços e tempos de sua trajetória de vida e formação e que estas memórias e concepções de leitura estão presentes em sua prática de formação de leitores. E, além disso, que as experiências do professor com a leitura são ressignificadas tanto por ele quanto por seus alunos, interferindo na construção de novos sentidos, bem como nos diferentes perfis de leitores que se conformam nas séries iniciais.

A dissertação de Sozza (2009) analisou as orientações de letramento literário presentes nas histórias de leitura de professores de Língua Portuguesa do município de Assis Chateaubriand, região Oeste do Paraná, como profissionais diretamente envolvidos na formação de leitores, e coletou dados de sua história de leitura para entender o processo de sua formação leitora. O que leram esses professores? Que imagem de leitura têm esses

sujeitos? Como são desenvolvidas suas práticas de leitura literária atualmente? Os dados coletados pela pesquisadora mostram que o modelo de leitor que sobressai nos relatos é o do leitor escolarizado, que lê repetindo as convenções que foram ensinadas e cobradas ao longo de sua vida escolar. Logo, as professoras pesquisadas mostraram um perfil de leitoras que reproduzem um modelo formatado pela escola e na prática mostram-se adeptas do modelo autônomo de letramento. Quanto à leitura e ao cotidiano, as práticas atuais efetuadas pelos sujeitos revelaram que todos se consideram leitores frequentes e de todos os objetos que estão ao alcance.

Após o mapeamento das produções que focalizam a relação do professor e suas experiências de leitura, principalmente as literárias, foram analisados 23 estudos – 17 dissertações e 6 teses – que se referem a esse tema. O que se pode depreender é que o maior número de pesquisas estão concentradas nas áreas de Educação e de Linguística e privilegiam os estudos que se referem às experiências de leituras de professores e suas implicações na prática docente. Nesse aspecto, os estudos ressaltam a presença das leituras literárias presentes nos espaços de formação, formais e informais, porém sua aplicação na formação de novos leitores, na maioria das pesquisas, mostra-se insuficiente, uma vez que os docentes não assumem uma postura que favoreça a interlocução entre o texto literário e o leitor. Apenas a tese de Pereira (2005) aponta as práticas de leitura entrelaçadas às práticas pessoais propiciando a compreensão dos saberes e seus processos de transformação, os quais são considerados pela autora como indissociáveis.

No que diz respeito à questão das leituras literárias e a constituição identitária dos sujeitos, o que se pôde observar é que se enfatizam as relações permeadas pela presença de contextos sociais expressos pela presença da família e da escola, os quais são apontados como significativos para a constituição desses sujeitos. Nos estudos selecionados, percebem-se a contribuição significativa das leituras literárias na formação de sujeitos-professores-leitores.

Os estudos mais recentes estão voltados a novas práticas de leitura, a novos sentidos atribuídos a essas práticas, como também à presença ou ausência de leitura na vida de professores e/ou futuros professores. Verificou-se que as novas configurações sociais a que os sujeitos estão submetidos têm favorecido novas formas de relacionamento com as leituras literárias e diferentes tipos de investigação as quais procuram conhecer as práticas de leitura de professores realizadas em diferentes contextos e épocas em que o sujeito atua e, nesse sentido, a presença de outros sujeitos se mostra significativa.

Levando-se em conta o levantamento realizado, o que se depreende é que as pesquisas demonstram a relevância de investigações que tenham como objeto de estudo o professor e as leituras literárias privilegiando, em sua maior parte, as questões relacionadas às práticas, que envolvem a maneira como o professor utiliza as leituras literárias no seu desempenho docente, geralmente ligado ao ensino de Língua Portuguesa ou ao processo de alfabetização.

Essa compreensão de literatura como um fim em si mesmo, afasta-se da perspectiva vigotskiniana de concepção da expressão artística como forma ordenadora do “comportamento humano futuro”, cujo efeito na vida emocional, conforme aponta Lima (2000, p. 79), “[...] não é nunca um efeito instrumental imediato, mas é sempre indireto (processo no tempo), efeito de mediação do subjetivo pela forma enquanto matéria formalizada. [...] a arte é igualmente mediação da natureza na cultura, e da cultura na natureza.” Dessa forma, para Vigotski a arte contribui para que o homem seja capaz de transformar o meio, de humanizar a natureza, porque ele é capaz de transformar a si mesmo

Nesse caminho, a presente investigação pretende analisar a contribuição das leituras literárias na constituição do sujeito professor-leitor, sem, contudo, que suas práticas de leitura estejam especificamente direcionadas ao ensino específico de Língua Portuguesa e/ou Literatura ou de qualquer outra área, mas que façam parte da formação de um sujeito que se constitui como professor-leitor num processo significativo de leitura em que são consideradas as condições objetivas e subjetivas que contribuem para o seu desenvolvimento.

2.2 Considerações acerca do sujeito professor

Após as considerações acerca do levantamento das produções científicas que tratam da relação entre professor e as leituras literárias, faz-se necessário inserir neste tópico algumas discussões acerca das especificidades que envolvem o trabalho docente, para que, posteriormente, se aproximem o sujeito professor e a literatura.

Para isso, convém inicialmente considerar que, conforme foi apontado no capítulo anterior, o processo educativo tem função primordial para que haja a transmissão e a assimilação da cultura historicamente construída pela humanidade e, para que a criança tenha acesso aos artefatos culturais existentes, torna-se necessário que ela entre em contato com seus semelhantes mais experientes os quais lhe servem como mediadores, ou seja, como possibilitadores da atualização histórica das conquistas tanto relativas aos conhecimentos

científicos e sistematizados pelo homem quanto àquelas relacionadas às produções artísticas, aos valores morais, aos sistemas simbólicos, etc.

Dentro da atual configuração da sociedade, a escola é a instituição responsável pela transmissão dessas conquistas e, como espaço institucional que serve para promover nos indivíduos a base para uma vida em sociedade, cabem aqui algumas reflexões advindas de diferentes autores os quais se propuseram a analisar as especificidades do trabalho do professor iniciando pelo estudo de Pessanha (2001, p. 28) que caracteriza esse trabalho como “[...] um trabalho não-manual, assalariado, num setor não-produtivo, embora socialmente útil, da atividade humana.” e que, mesmo que seja desenvolvido por um funcionário da rede pública ou privada, é considerado um serviço “público”.

Tardif e Lessard (2007, p. 8), em seus estudos acerca da docência, definem o trabalho do professor como “[...] uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu “objeto” de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana.” Sob essa ótica, os autores consideram que o fato de os professores trabalharem sobre e com seres humanos incide sobre seus conhecimentos, sua identidade e sua experiência profissional. Portanto, a docência deve ser encarada como um tipo de trabalho com características peculiares que a distingue de outras formas de “trabalho humano” e que precisa ser analisada em sua prática cotidiana.

Nessa abordagem da docência como um trabalho interativo, os autores apontam que, atualmente, há um *status* crescente em torno dos ofícios e profissões humanas interativas, no entanto alguns estudos¹⁰ têm relegado ao ensino uma posição secundária, posição por eles contestada pelo fato de que “[...] longe de ser uma ocupação secundária ou periférica em relação à hegemonia do trabalho material, o trabalho docente constitui uma das chaves para a compreensão das transformações atuais das sociedades do trabalho.” (TARDIF; LESSARD, 2007, p.17).

Embora esses ofícios e profissões que lidam com o outro nem sempre apresentem contornos bem definidos, é fato que as relações entre os trabalhadores e as pessoas constituem um processo de trabalho que envolve a manutenção, a mudança ou a melhoria da situação

¹⁰ Os autores referem-se aos estudos de Braverman (1976) e Harris (1982) para os quais os agentes escolares têm sido visto como trabalhadores improdutivos; Bowles e Ginitis (1977) que enfocam os docentes como agentes reprodutores da força de trabalho necessária à manutenção e ao desenvolvimento do capitalismo; e Bourdieu e Passeron (1970) os quais consideram os professores como agentes de reprodução sociocultural. (TARDIF; LESSARD, 2007).

humana e, por isso, normalmente os trabalhadores precisam obter qualificações elevadas e necessitam passar por processos de formação uma vez que:

Seus trabalhos cotidianos baseiam-se em conceitos complexos (necessidade, personalidade, desenvolvimento, projeto de vida, orientação, inserção, aprendizagem, desenvolvimento de si, saúde, autonomia, etc) que traduzem a complexidade das próprias situações de trabalho que eles precisam assumir junto às pessoas. (TARDIF; LESSARD, 2007, p. 20).

Diante disso, o trabalho interativo tem sido considerado como um dos principais vetores de transformação da organização socioeconômica das sociedades modernas e nele tem-se investido para a obtenção de profissionais competentes e de serviços cada vez mais especializados e diversificados, porém, quando se trata do estudo da docência, muitas questões que envolvem a análise desse trabalho são negligenciadas. De acordo com os autores, o que se tem verificado são discussões que privilegiam questões relacionadas à pedagogia, à didática, à tecnologia do ensino, ao conhecimento, à cognição, à aprendizagem em detrimento de fenômenos tais como “[...] o tempo de trabalho dos professores, o número de alunos, suas dificuldades e suas diferenças, a matéria a cobrir e sua natureza, os recursos disponíveis, as dificuldades presentes, a relação como os colegas de trabalho, [...] etc.” (TARDIF; LESSARD, 2007, p. 24).

Os autores enfatizam ainda que, devido aos modelos de administração e de execução de trabalhos advindos diretamente do contexto industrial e de outras organizações econômicas hegemônicas, a escola e o ensino têm sido historicamente invadidos por modelos burocráticos aplicados na gestão do trabalho docente tendo em vista as medidas de eficiência, de competência, das formas de controle e do parcelamento do trabalho. Esse fator tem impedido que os professores, por terem sua autonomia diminuída, conquistem a profissionalização de seu trabalho. Esse fato tem resultado na proletarianização do trabalho docente, propiciando a transformação de grupos docentes em equipes de executivos com direitos de decisões sobre realidades com as quais não mantêm nenhum vínculo.

Nóvoa (2007) tem opinião semelhante quando, em ensaio intitulado “Os professores e as histórias da sua vida”, trata dos novos contornos que se têm dado aos estudos sobre o trabalho docente. Inicialmente aponta a crise de identidade que os professores vêm enfrentando em consequência de terem seu trabalho reduzido a um conjunto de competências e de capacidades em que se realça essencialmente a dimensão técnica da ação pedagógica,

ocasionando-lhes um esvaziamento da afirmação própria da dimensão pessoal da sua profissão e gerando neles uma sensibilidade à adesão aos “efeitos da moda” o que ocasiona [...] a pior maneira de enfrentar os debates educativos, porque representa uma ‘fuga para frente’, uma opção preguiçosa que nos dispensa de tentar compreender.” (NÓVOA 2007, p. 17).

No entanto, uma viragem dessa situação é demarcada por Nóvoa a partir de 1984, com a publicação do livro de Ada Abrahan intitulado “O professor é uma pessoa”. Desde então, pôde-se perceber que grande parte da literatura pedagógica foi direcionada aos estudos sobre a vida dos professores. Esses estudos apontam as carreiras, os percursos profissionais, o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, etc. Embora, para o referido autor, essas obras possam ser consideradas como uma literatura heterogênea e inspiradas pelos mais diversos motivos, seu objetivo é trazer de novo os professores para o centro dos debates educacionais.

Progressivamente, tem-se observado a substituição da abordagem racionalista do ato educativo por um olhar que coloca o processo identitário em lugar relevante da profissão docente. Para Nóvoa (2007, p. 16),

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor.

Dessa forma, o processo identitário envolve também a capacidade de o professor exercer a docência com autonomia, pelo sentimento de controle sobre o seu trabalho, já que a maneira como cada professor ensina está diretamente ligada ao que ele é como pessoa quando exerce o ensino e, nessa direção, Nóvoa (2007, p. 17) declara: “Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser e a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser, é impossível separar o eu profissional do eu pessoal.”

Facci (2004), em sua análise sobre o trabalho do professor, de modo semelhante, inicia apontando o esvaziamento que esse trabalho vem sofrendo face à desvalorização e descrença atribuída a ele no processo de ensino-aprendizagem. De acordo com seus estudos, os professores vivem atualmente situações que obscurecem seu trabalho, acarretando-lhes um

sentimento de impotência diante dos problemas enfrentados pela educação e a descaracterização de seu trabalho que hoje não se restringe mais ao ato de ensinar. Diante dessa situação, da mesma forma que Nóvoa (2007), Facci (2004, p. 4) atribui a esses profissionais o “[...] encantamento sedutor por teorias e modismos em termos de tendências pedagógicas e psicológicas.”, porém aponta essas tendências originadas pelas exigências da ideologia dominante que as veem como forma de avanço, de qualidade e de competência, e como valorização profissional para a manutenção de sua empregabilidade.

A autora concorda também com Nóvoa no que diz respeito ao investimento na pessoa do professor e sua profissão, porém, opõe-se a que essa abordagem – e a todas as outras – em que a questão do *eu* pessoal e do *eu* profissional seja analisada de maneira não reflexiva, simplista e reducionista, não levando em conta as condições históricas em que esse processo identitário está inserido. De acordo com Facci (2004, p. 61), “[...] a identidade do professor está relacionada com a própria identidade da profissão docente, com a revisão constante dos significados sociais da profissão e com o sentido que tem para cada membro dessa classe profissional o ‘ser professor’.”

A partir desse pressuposto, ancorado na abordagem histórico-cultural, identidade é vista como algo em constante mudança e depende de um processo histórico-social e da relação com outros indivíduos, originando novas identidades em um processo de transformação contínuo, ou seja, o professor nunca tem uma identidade, mas está sempre se transformando na inter-relação com outros indivíduos. Segundo Facci (2004, p. 61): “A identidade não é só um conceito, mas sim uma construção sociocoletiva na qual a subjetividade se relaciona com a própria profissão.”

Quanto aos aspectos relativos à formação do professor, a autora, amparada pelo pensamento de Vigotski, defende a ideia de que a apropriação do conhecimento científico e filosófico, como já abordado anteriormente neste trabalho, é responsável pelo desenvolvimento do psiquismo humano. Dessa forma, essa apropriação é vista como forma de humanização do indivíduo e, conseqüentemente, do desenvolvimento de seu olhar crítico em relação à realidade de sua profissão, afastando-o do sentimento de desvalorização e aproximando-o da superação das contradições presentes na sociedade.

Compartilhando da mesma perspectiva, Urt e Morettini (2005) advertem que esse processo de formação do educador nem sempre acontece de forma satisfatória, mas se dá de maneira contraditória a qual se divide em duas vertentes: de um lado uma formação

acadêmica assimilada sistematicamente nos espaços institucionais concomitantemente a uma educação informal, espontânea, não sistematizada, no entanto que ocorre mesmo que não haja a consciência da ação educativa; de outro, a prática docente envolta nas contradições sociais inerentes a ela e que nem sempre proporciona a apropriação de ganhos qualitativos. Conforme asseveram as autoras:

Nesse processo, o educador acaba criando uma teoria pedagógica como resultante, alternativa, muito mais prática, cujos pressupostos teóricos podem não corresponder exatamente ao conhecimento historicamente acumulado e que precisam ser considerados, analisados, refletidos para que possam voltar-se às transformações que se pretendem na prática educativa. (URT; MORETTINI, 2005, p. 130)

Para as autoras, as instituições públicas, preocupadas com a necessidade de (in) “formar” o educador e os demais envolvidos no processo educativo, acabam por preconizar constantemente novas teorias sem, contudo, se aprofundar em nenhuma delas. Essa ilusão gerada em relação ao discurso do **novo** se justifica pela crença de que, se o educador se apropriar dos conhecimentos apregoados por tal discurso, terá melhores condições de exercer sua prática. Dessa forma, ao procurarem responder aos “modelos impostos” os professores acabam sendo levados a se constituírem de maneira a-crítica e alienada, sendo facilmente levados pelos “parâmetros” que norteiam o entorno social em que vivem e trabalham.

Diante de algumas reflexões sobre a especificidade do trabalho docente, depreende-se que este trabalho ocorre na interação sobre e com o outro e que prescinde de um processo de formação que propicie ao professor adquirir uma visão crítica sobre sua profissão a fim de que não seja enredado por teorias e modismos que o lancem em condições objetivas e subjetivas que causam alienação; portanto torna-se necessária a apropriação do conhecimento historicamente acumulado pelo professor como forma de desenvolvimento de seus processos psicológicos superiores e, conseqüentemente, de sua humanização. Essa superação pode trazer como resultado a formação de educandos também “humanizados”.

2.3 Práticas de leitura: contextualização histórica

Tendo em vista a relação que o sujeito professor-leitor estabelece com as leituras literárias, busca-se, agora, enfocar dois aspectos relacionados às leituras literárias realizadas no Brasil a partir de sua consolidação como nação independente (1822), uma vez que a história do indivíduo está sujeita às circunstâncias por ele vivenciadas as quais se vinculam a

um passado histórico. Para tal, serão enfocadas duas práticas de leitura consideradas mais significativas, as quais foram introduzidas no Brasil a partir do período assinalado e que servem para ilustrar as práticas de leitura mais comumente difundidas na atualidade no panorama nacional: aquelas ligadas ao entretenimento – representadas pelos folhetins – e as particularmente ligadas ao contexto escolar com objetivos utilitaristas ou instrucionais – denominadas aqui de leituras escolarizadas.

O momento que pretende delinear aqui se inicia na fase pós Independência, em que se configurou o estabelecimento de duas classes distintas e antagônicas: a classe dominante – representada pela burguesia capitalista industrial e a classe dominada – representada pelo proletariado. Segundo Nicola (1996), a literatura que se desenvolve nesse período encontra-se imbuída de uma ideologia nacionalista em que:

[...] busca-se o passado histórico, exalta-se a natureza pátria; na realidade, características já cultivadas na Europa e que se encaixavam perfeitamente à necessidade brasileira de ofuscar profundas crises sociais, financeiras e econômicas. (NICOLA 1996, p. 73).

De acordo com o que assegura o autor, esse ambiente é favorável ao surgimento de um novo público leitor, uma vez que a literatura torna-se mais popular, fato que não acontecia em épocas anteriores. O autor aponta ainda que “[...] com a formação dos primeiros cursos universitários em 1827 e com o liberalismo burguês, dois novos elementos da sociedade brasileira representam um mercado consumidor a ser atingido: o estudante e a mulher.” (NICOLA, 1996, p.74).

Campedelli e Souza (2000, p. 185) ressaltam que no período entre 1808 e 1936 houve muitas melhorias no Rio de Janeiro – sede da Corte portuguesa e capital do Brasil:

No Rio situava-se o conservatório Dramático Brasileiro, um teatro onde se representou até mesmo Sheakespeare! Havia bailes, concertos, festas. Na capital circulavam artigos importados pela gente elegante da época. Havia também escolas de Direito, muito importantes: uma em São Paulo, outra em Recife. Não só formavam advogados como proporcionavam um amplo debate político, artístico e intelectual, divulgando pelo Brasil as idéias novas vindas da Europa.

A vinda da Corte portuguesa possibilitou também a instalação da Imprensa Régia, importante veículo que proporcionou a impressão de jornais, revistas e livros no Brasil, uma vez que, no período colonial tal atividade era proibida. Os autores assinalam que os primeiros

jornais, embora precários e primitivos, foram os responsáveis pelo hábito de leitura da população. Para Meyer, (1996) nessa época, o jornalismo brasileiro imitava servilmente o modelo francês e, por esse motivo, serviu de instrumento para disseminação e consolidação de um tipo de literatura de massa difundida na França que respondia aos hábitos de leitura adquiridos pela burguesia: o romance-folhetim¹¹.

Consumido cotidianamente por um público leitor formado por homens e mulheres ávidos por conhecer o desenrolar de histórias interrompidas em momentos decisivos, esse tipo de literatura – a princípio traduzida de seu país de origem e muito romântica na sua distribuição maniqueísta –, noticiava sobre uma variedade de temas que giravam em torno dos interesses da pequena burguesia altamente conservadora: “[...] o herói vingador ou purificador, a jovem deflorada e pura, os terríveis homens do mal, os grandes mitos modernos da cidade devoradora, a História e as histórias fabulosas etc.” (MEYER, 1996 p. 31).

A autora aponta que, além do grande prazer reservado aos enredos dos romances folhetins, havia ainda aquele relacionado à forma de publicação apontada por ela como “[...] manjar fragmentado no jornal, vendido em cotidianas e parcimoniosas fatias” esperadas cotidianamente pelo público leitor. (MEYER, 1996, p. 314). Nesse caso, passava despercebida a esse público a astuciosa jogada de que essa fragmentação era economicamente motivada com a finalidade de reativar o desejo de consumo de uma sociedade que se estabelecia para fortalecer o capitalismo. Dessa forma, o leitor do romance-picadinho lia-o “[...] por decisão do dono do poder e do dinheiro, o diretor do jornal a quem obedecem autor e público, esse leitor como que se assemelha ao trabalhador, a quem ‘não cabe utilizar a condição de trabalho, mas é esta que utiliza o trabalhador.’” (MEYER, 1996, p. 315)

Sales (2007) considera que, além de ter sido uma febre nacional, o romance-folhetim serviu de instrumento para que muitos de nossos autores tivessem suas obras publicadas e seus nomes projetados entre o público e a crítica, na medida em que o jornal significava um veículo de comunicação mais acessível para a sociedade da época,

¹¹ Segundo Meyer (1996), no início do século XIX, havia um lugar específico no jornal, geralmente na primeira página, denominado *le feuilleton*: o folhetim (o *rez-de chaussée* ou rés-do-chão – rodapé) destinado ao entretenimento, ou seja, um espaço vale-tudo em que suscitavam todas as formas e modalidades de diversão escrita: nele se contavam piadas, falava-se de crimes e de monstros, propunham-se charadas, ofereciam-se receitas de cozinha e de beleza, criticavam-se as últimas peças, os livros recém-saídos, etc. Com o passar do tempo, esse espaço da liberdade e da recreação tornou-se tão importante que o francês Émile de Giardin percebeu as vantagens financeiras que dele poderia tirar e lhe deu um lugar de honra no jornal, tornando-o acessível a um número maior de pessoas com a finalidade de “publicar ficção em pedaços”, sob o chamariz do famoso “continua amanhã...”

possibilitando ao escritor o meio mais rápido para alcançar notoriedade. Para Sales (2007, p. 45)

Os progressos e as variações dos periódicos não podem ser observados de forma independente da história social e econômica que os enquadra. Sua condição de instrumento cultural está condicionada em cada caso às situações particulares do momento e do espaço em que ocorreram. Deste modo, o jornal surgiu e adquiriu importância, não apenas pelas circunstâncias políticas, mas pela notabilidade como instrumento de veiculação da literatura, alcançando um público mais amplo, que não ficaria restrito apenas à leitura de livros para o conhecimento de uma produção literária. Graças ao seu baixo custo, o jornal possibilitou uma maior interação entre o leitor e o texto impresso, convertendo-se num meio de divulgação literária, alcançando dimensão e proporção significativas para o estreitamento das relações entre leitor e leitura.

Há que se pontuar ainda, segundo afirma Meyer (1996), que o romance-folhetim não serviu apenas para a divulgação das obras de nossos autores, mas teve a função preponderante na gênese do nosso romance romântico, que, na época em questão, não constituía a única forma de expressão em prosa, coexistindo com outras obras tais como a novela, o conto e a crônica, que, em alguns casos, também disputaram o espaço do rodapé do jornal.

Meyer considera que a representação do romance-folhetim foi tão expressiva que se constituiu em uma “mina de ouro” que, saindo da exclusividade do jornal, passou para editores estabelecidos na praça do Rio de Janeiro, provavelmente associados na empreitada de divulgar obras para que os livreiros pudessem constituir seus gabinetes de leitura. Em seu estudo, a autora assevera ainda que seu fluxo correu pelo século XX adentro, como expressão do gosto de grande parte da população brasileira que o consumia individualmente ou em serões familiares e sua repercussão favoreceu sua veiculação, embora de forma alterada, no surgimento posterior das novelas de rádio, das fotonovelas e, hoje, das telenovelas.

A presença do universo folhetinesco é tão expressiva que este continua a ditar moda, influenciar comportamentos, incitar padrões, etc. Dessa forma, pode-se apontar a existência de uma literatura nascida e comprometida com o entretenimento e, portanto, ligada ao prazer, contrapondo-se à leitura que privilegia o aspecto instrucional, em seus aspectos intelectuais e morais veiculada pela escola.

Nessa direção, Arroyo (1990, p. 65) assinala que o desenvolvimento do ensino e a abertura de escolas fomentaram o aparecimento do livro, especialmente o dedicado à infância: “Este nasceu nos bancos escolares, vinculados ao sistema de educação [...]”, também por

ocasião da alteração da moldura política do país com a vinda de D. João VI ao Brasil, fato já apontado anteriormente; contudo esse processo não aconteceu de imediato. Sua trajetória começa a ser traçada a partir da “profissionalização do ensino superior” e suas repercussões no sistema educacional pelo Ato Adicional, que proporcionou o surgimento de vários colégios no Brasil, a princípio sob a orientação de ordens religiosas, seguindo o legado herdado da tradição cultural dos jesuítas e, posteriormente, “[...] permitida a qualquer pessoa com a abertura de escolas de primeiras letras, independente de exame de licença [...]”. (ARROYO, 1990, p. 66).

A Imprensa Régia, a exemplo do que ocorreu com os jornais que veiculavam os folhetins, também contribuiu para o florescimento da literatura escolar, porém até meados do século XIX, ainda subsistiam muitos valores da tradição escolar do século XVIII, uma vez que o desenvolvimento urbano não conseguiu alterar rapidamente os velhos costumes coloniais em que prevaleceu a literatura ágrafa¹², fazendo com que a impressão dos jornais da terra fosse preferida em detrimento à impressão dos livros. Os poucos livros que circulavam no Brasil, na metade do século XIX, eram destinados principalmente aos adultos – raramente sugia um exemplar destinado aos jovens e às crianças, estas, até o momento, desconsideradas pelos adultos. Arroyo (1990) aponta que o primeiro livrinho publicado para crianças – intitulado *O Joãozinho*, de Charles Jeannel – data de 1858, conforme inventário realizado por Jerônimo Viveiros. Essa obra, traduzida do francês era destinada à “leitura para meninos” foi adotada nos colégios das Províncias do Maranhão, Piauí e Pernambuco, evidenciando-se assim a vinculação escolar do livrinho.

Nas duas décadas do século XIX, o panorama brasileiro passa a ser caracterizado como um espaço em que havia numerosos colégios e a impressão de livros escolares. A educação das mulheres era realizada nos colégios internos para onde eram enviadas aos 8 e 9 anos e de onde saíam por volta dos 14 ou 15 muito românticas, já que era-lhes imposta uma educação ortodoxalmente patriarcal que lhes permitia apenas o contato com os já citados folhetins publicados pelos principais jornais do império destinados ao público feminino. Quanto à educação dos meninos, estes eram preparados para, desde cedo, se comportarem como adultos: “A literatura dedicada aos meninos, na época, seguia de perto os critérios de ensino nos colégios. O aluno estudava gramática latina, retórica, os clássicos franceses, a história sagrada, geografia, etc. [...]”. (ARROYO, 1990, p. 73).

¹² Arroyo (1990) aponta que no Brasil colonial prevalecia a literatura ágrafa – caracterizada por textos transmitidos de forma oral – embora também houvesse a presença de livros de textos. O aparecimento da literatura escolar não excluiu a vigência da literatura oral, de forma ágrafa.

O autor observa ainda que a pedagogia, nessa época, encontrava-se baseada em valores estrangeiros – principalmente os franceses e portugueses. A esse respeito o autor assim se pronuncia:

Não são poucos os depoimentos de nossos mais ilustres intelectuais do século passado sobre o que liam na infância e na adolescência, que indicam o forte trânsito da influência européia no Brasil através de Portugal e livros portugueses. Tais leituras eram quase sempre pesadas, de um espírito moralista acentuado na sua falsidade ou precariedade, obrigacionais, sem o menor interesse pelo entretenimento, como o compreendemos hoje. **O objetivo de tais leituras era armazenar na cabeça da criança conhecimentos, fatos e conceitos dentro dos padrões sociais e educacionais então vigentes.** (ARROYO, 1990, p. 83 – grifo nosso).

Outro fato apontado pelo autor é que a literatura escolar lançou mão, por um período que se estendeu desde o tempo do Império até a República, do uso de obras da literatura portuguesa para o estudo da língua portuguesa na área cultural brasileira. Esse fato também foi apontado por Lajolo (1982) em seu estudo que analisa os livros didáticos produzidos e consumidos no começo da República a qual assumiu a educação como uma de suas grandes bandeiras, levando intelectuais¹³ “[...] à criação de uma literatura escolar, cujo consumo compulsório garantiu a seus autores papel de destaque na formação intelectual de várias gerações.” (LAJOLO, 1982, p. 15).

A autora constata que essa produção didática aponta para dois caminhos em que se entrelaçam as disciplinas Literatura e Educação: uma se refere à educação pela Literatura, e outro, à educação para a Literatura. Lajolo define esses dois caminhos como:

No primeiro caso, a Literatura converte-se em instrumento pedagógico; no limite, sua especificidade se esgarça até a completa diluição. Sua identidade se oblitera e o texto literário torna-se privilegiado, não pela sua natureza estética, mas pela dimensão retórica e persuasiva, de veículo convincente de certos valores que cumpre à escola transmitir, fortalecer, gerar. No segundo caso, a Literatura é, duplamente, instrumento e objeto – meio e fim. Sua presença no currículo se justifica na medida em que a escola é vista como um espaço ideal e privilegiado para a formação de um público para Literatura. Nessa perspectiva, cabe à escola a sensibilização para o estético literário, função diametralmente oposta à manipulação da sensibilidade intuitiva do aluno para reforçar um quadro de valores éticos, sociais, afetivos, ideológicos. (LAJOLO, 1982, p. 15).

¹³ Os intelectuais apontados são Olavo Bilac, João Ribeiro, Coelho Neto, Alberto de Oliveira e Manuel Bonfim.

O que se depreende, a partir do estudo dos estudos de Arroyo (1990) e Lajolo (1982) é que, tradicionalmente, o enfoque que foi dado à literatura na escola brasileira corresponde ao primeiro tipo de relação. Nas palavras de Lajolo (1982): “O caráter de modelo e exemplo do texto literário é constante na apresentação de manuais escolares de qualquer época. Isso acaba identificando – para o público escolar – Literatura com preleções morais, cívicas e familiares.” (LAJOLO, 1982, p. 15).

Dessa forma, a inclusão da literatura brasileira na produção didática a partir do final do século em questão se justifica, segundo a referida autora, na medida em que o Brasil se consolidava como nação e necessitava desenvolver em seus habitantes os sentimentos necessários ao funcionamento da cidadania tais como “[...] o patriotismo, o orgulho nacional, o sentido de nossa diferenciação social e política, além do polimento mínimo indispensável ao exercício das funções sociais [...]” (LAJOLO, 1982, p. 31). Assim, a literatura brasileira – concebida como manifestação da língua e como expressão da sociedade e do sentimento nacional – foi conquistando um lugar privilegiado.

A partir desse perspectiva, Lajolo (1982) aponta para um cenário que passa a ser caracterizado não só pelo uso da literatura no espaço escolar, como anteriormente sinalizava o ensaio de Arroyo, mas que conta também com uma literatura elaborada especificamente para o contexto escolar e descrita como

[...] uma literatura escolar carregada de valores nacionais, que desse ao mesmo tempo o modelo culto da língua tradicional e o modelo adequado à jovem nação. Essa tarefa foi desenvolvida de maneira marcante pela geração de escritores cuja maturidade coincidiu com a República. Foi uma espécie de grande tarefa ideológica, ligada ao esforço educacional do novo regime; e ela manifesta, de forma curiosa, as contradições de uma elite dominante que precisa atingir a totalidade da nação, quando atingia os setores limitados em que recrutavam os seus quadros e respectivos auxiliares. (LAJOLO, 1982, p. 32).

A autora considera ainda que esse “empreendimento” tornou-se símbolo de *status* para a classe média que emergia “iludida e embebida em seu sonho dourado de cultura e poder”, que pretendia democratizar o ensino. Porém, a tão esperada democratização do ensino – proposta nesse período ou em tempos mais recentes – não correspondeu a uma democratização da sociedade e o que pôde ser observado, no estudo em questão, é que o conteúdo dos manuais escolares, no que diz respeito inclusive à linguagem neles empregada, ainda guarda marcas de sua origem social, conforme observa a autora: “No caso do livro

didático, a cultura dominante, veiculada num registro lingüístico formal culto, avassala, igualmente, conteúdos e códigos culturais da clientela escolar, evidentemente recrutada entre segmentos não-dominantes da sociedade.” (LAJOLO, 1982, p. 32).

Comitti (2006) ressalta, porém, que o acesso da burguesia ao universo letrado deparou-se com mecanismos de controle que visavam restringir determinados textos, uma vez que os considerava perigosos. Dessa forma, estavam bem delineados os embates entre saber e poder. O autor enfatiza que o cenário educacional brasileiro do final do século XIX e início do XX caracterizou-se por “[...] uma política educacional voltada para a formação de leitores/eleitores passivos e a manutenção de uma elite por meio da capacidade de produção textual. (COMETTI, 2006, p.147).

Para o referido autor, o imaginário popular atribui o conhecimento de leis complexas (a gramática) à capacidade de elaborar um texto e esse conhecimento é tido como sabedoria e capacidade de legislar. Assim, justifica-se o interesse de governos ditatoriais em relação às campanhas de alfabetização em massa. Comitti (2006), citando Mário Carelli e sua obra “Comendadores e carcamanos”, pontua que A Era Vargas explorou a escolarização, especialmente em relação ao ensino da Língua Portuguesa,

[...] uma vez que todo o material didático forjava uma nacionalidade a partir da exploração do folclore, da riqueza natural e dos heróis da Pátria. Poemas patrióticos parnasianos, fragmentos de literatura nacionalista romântica e lendas indígenas criavam a ilusão da unidade em torno de um ideal comum, encarnado em Vargas. (COMETTI, 2006 p. 147).

O autor aponta ainda que nos anos de 1960/1970, durante a Ditadura Militar, a leitura era oferecida à população como acesso à modernidade e garantia ao indivíduo a condição de progredir e obter sucesso profissional. Por sua vez, a intelectualidade da época passou a atribuir a capacidade de leitura ao saber o qual foi relacionado às instâncias de poder. Esse fato gerou uma valorização única da palavra escrita e, dessa maneira, conforme Comitti (2006, p. 148) “[...] numa atitude de resistência, proliferam as obras literárias engajadas, extremamente didáticas, escritas com o ilusório intuito de substituir a imprensa, amordaçada pela censura política. [...] os textos desta época eram lidos apenas pelo próprio grupo que os produzia.” Em meados dos anos 70, ao convergirem os interesses da ditadura e da oposição, a busca de novos leitores resulta no estabelecimento da indústria dos livros paradidáticos que até então recomendados, passam a constar como leitura obrigatória nas escolas.

O que se pode inferir desses estudos que abordam a trajetória da literatura no período abordado é que são duas as relações estabelecidas entre leitores e leitura: de um lado há a presença de uma prática social de leitura que favorece o entretenimento e, conseqüentemente, proporciona prazer ao leitor – fato observado durante o século XIX quando os folhetins eram esperados, colecionados, encadernados, desejados e consumidos individualmente ou em serões familiares. De outro lado, há a presença da leitura escolarizada – caracterizada, a princípio, pela imposição e pela presença de textos sisudos usados para a instrução moral por intermédio de “textos edificantes” que carregavam uma forte ideologia positivista¹⁴ a qual nutria a classe dominante; e, posteriormente imposta e, atualmente, obrigatória para sustentar as relações entre saber e poder.

Estudos mais recentes sobre a escolarização da leitura literária¹⁵ mostram que muitos procedimentos em relação às práticas de leitura ainda guardam resquícios do período apontado anteriormente. Soares (2006), quando analisa o processo de escolarização da literatura, aponta-o como “inevitável”, uma vez que a revolução burguesa provocou uma revolução no sistema educativo, determinando assim as bases para a atual configuração da escola. Dessa forma, sendo a escola uma instituição que escolariza conhecimentos, saberes e artes, negar o processo de escolarização destes significa negar a própria escola. Para a autora,

[...] o surgimento da escola está indissociavelmente ligado à constituição de “saberes escolares”, que se corporificam e se formalizam em currículos, matérias e disciplinas, programas, metodologias, tudo isso exigido pela invenção, responsável pela criação da escola, de um espaço de ensino e de um tempo de aprendizagem. (SOARES, 2006, p. 20).

A autora discute, porém, que no caso da escolarização da literatura, esta obedece a determinados procedimentos que muitas vezes servem para deturpar, falsificar e distorcer o literário. Soares (2006) denomina esses procedimentos de instâncias e, em seu estudo, focaliza as três principais, que se relacionam particularmente com a literatura infantil, mas que não se restringe a esta, a saber: 1) a biblioteca escolar; 2) a leitura e estudo de textos de literatura e 3) a leitura de livros de literatura.

¹⁴ Para Paulino (2006), as produções literárias marcadas pelo culto ao progresso científico aliado à doutrinação moral e cívica estão ligadas à ideologia positivista.

¹⁵ Dentre eles pode ser citados os estudos organizados por Evangelista *et al* (org.), 2002, intitulado “A escolarização da leitura literária” e os de Lajolo (2006) sob o título “Do mundo da leitura para a leitura do mundo”.

No que diz respeito à escolarização da literatura por intermédio da biblioteca escolar, a autora aponta que esta constitui um local ao qual se atribui um estatuto simbólico que serve para guardar a literatura e garantir o acesso a ela. Esse espaço, ao estabelecer limites de tempo, espaço, de oferta e seleção de livros como também a determinação dos rituais de leitura, acaba por cercear a relação livro-leitor.

Na segunda instância, que se relaciona à leitura e estudo de textos literários, a autora assegura que a literatura se apresenta na escola de maneira fragmentada mediante a presença de textos que devem ser lidos, compreendidos e interpretados. Nesse aspecto, os textos que são lidos obedecem à seleção de gêneros, autores e obras e encontram-se presentes nos livros didáticos adotados, ou seja, além de a literatura ter sido transportada de seu suporte literário para o didático, ainda lhe é imposta a seleção de autores e obras que são considerados consagrados pelos autores de livros didáticos.

Em relação à instância leitura de livros de literatura esta, em especial, nos remete aos primórdios da trajetória da leitura no espaço escolar. Essa prática, embora se encontre matizada de nuances de modernidade, ainda conserva as marcas do controle estabelecido desde o início da escolarização da leitura literária, pois seu propósito é impor, solicitar ou sugerir – por intermédio da figura do professor, geralmente o de Português – o livro a ser lido pelo aluno. Nesse caso, essa leitura terá que ser feita em tempo determinado e sempre será avaliada e demonstrada:

[...] por mais que se mascarem também as formas de avaliação – que se dê uma prova, que se peça preenchimento de ficha, que se promova trabalho de grupo, seminário, júri simulado, enfim, que se use seja qual for a estratégia, das muitas que a bibliografia de uma pedagogia renovadora vem sugerindo, sempre a leitura feita terá que ser demonstrada, comprovada, porque a situação é escolar, e é da essência da escola avaliar [...]. (SOARES, 2006, p. 24).

Na medida em que a literatura continua sendo imposta, infere-se que essa imposição continua sendo determinada por motivos de formação e de informação. Dionísio (2005, p. 71) aponta que as formas que assume a escolarização da literatura “[...] variam em função do ideal de sujeito que, em cada momento histórico e social, se quer formar e, naturalmente, depende do projeto político-social para a escola, enquanto instituição que assume essa formação.”

Ao analisar o quadro das sociedades ocidentais, em que o escrito é valorizado no trabalho e no prazer e evidenciado pelo acesso *a* e consumo *de* informações, a autora assinala a existência de projetos que ora habilitam os indivíduos para utilizarem as palavras de forma rápida e eficiente, ora para torná-los questionadores das realidades à sua volta e participantes nos processos de mudança social de maneira crítica e ora, ainda, para torná-los meros “consumidores globais” da indústria da informação e do entretenimento, na qual a indústria de livros se encontra inserida.

A partir do momento em que se associa a leitura apenas ao consumo e ao ato de armazenar informações, Dionísio (2005, p. 75) considera que essa é uma maneira de “[...] continuar a reproduzir as situações de vantagem e desvantagem nas instituídas relações de poder, em nada contribuindo, como muitas vezes se faz crer, para a verdadeira formação de cidadãos.”

Nesse sentido, Paulino (2006) enfoca em seu estudo os equívocos que continuam sendo cometidos quando as instâncias leitura e conhecimento são aproximadas. A autora afirma que valorizar as informações contidas no texto que serão acessadas pelo leitor significa supervalorizar o livro e desvalorizar o ato de ler. Nessa direção pontua que toda teoria que ignora consistir a produção de conhecimento que necessariamente envolva um “[...] deslocamento do sujeito com relação às suas referências culturais é, de novo, uma teoria positivista, construída em nome da ordem e do progresso, às custas dos sacrifícios das diferenças e das transformações sociais.”(PAULINO, 2006, p. 72-73). Segundo a autora:

[...] o conhecimento não está pronto nos textos a serem decodificados pelos leitores, mas concebendo-os como construção interacional, como um processo social que envolve diversos agentes – e nenhum paciente – podemos dar conta dessa relação leitura/conhecimento sem estarmos presos ao modelo de mundo já pronto, já sabido e já dominado por outrem. A ciência que se fez não consegue predeterminar a ciência que se fará. Uma das formas de predeterminação é a repetição. Por isso, torna-se importante conhecer o que se fez apenas para não fazer de novo.

Depreende-se aqui que vários são os “lugares” que se pretendem dar à literatura no espaço escolar, considerado como a principal instituição que tomou para si a função de formar leitores literários e, portanto, muitas vezes ela é realmente o único lugar em que as pessoas têm acesso ao livro e ao texto literário; ou, mesmo que esse acesso ocorra antes da escola, é a escola que hoje alimenta ou não o gosto pelas leituras literárias. Assim, convém

que se pontue o lugar que é o da própria literatura na escola, que, segundo Rangel (2005) consiste na experiência singular, na descoberta, no jogo estético.

Rangel (2005) considera que esse tipo de experiência de leitura possibilita ao leitor o exercício de liberdade uma vez que pressupõe a abertura e a disponibilidade do leitor às possibilidades do texto literário. Não se trata de um envolvimento de leitura em que se priorize a assimilação e a apreensão do que foi lido, mas no encontro em que

[...] o leitor quer **degustar** o texto, quer mantê-lo como fonte inesgotável de... **estranhamentos**. Não interessa mais saber se Capitu traiu ou não Bentinho¹⁶; interessa desfrutar de uma possibilidade única: manter-se perplexo, intrigar-se como se intrigam os filósofos diante do aparentemente óbvio, apreciar a arte e as artimanhas do autor, reconhecer uma verdade que está além dos fatos. De certa forma, trata-se do direito de, mesmo tendo “entendido tudo”, ainda não saber, ainda interrogar-se. (RANGEL, 2005, p. 155 – grifos do autor)

É nessa perspectiva que as questões acerca das leituras literárias se encontram com a teoria de Vigotski, já que para esse autor a apropriação da literatura não deve acontecer por questões de contemplação ou estar relacionada de maneira direta aos aspectos morais e cognitivos. Em sua análise dos aspectos relacionados ao ato artístico, entre os quais a leitura literária se inclui, Vigotski (1999, p. 325) afirma o dever de participação do educador para contribuir para sua formação e manifestação, na medida em que:

Através da consciência penetramos no inconsciente, de certo modo podemos organizar os processos conscientes de maneira a suscitar através deles os processos inconscientes, e todo o mundo sabe que qualquer ato artístico incorpora forçosamente como condição obrigatória os atos de conhecimento racional precedentes, as concepções, identificações, associações, etc. Seria falso pensar que os processos inconscientes posteriores não dependem da orientação que dermos aos processos conscientes; ao organizar de certo modo a consciência que vai ao encontro da arte, asseguramos de antemão o sucesso ou insucesso a essa obra de arte [...]

Dessa forma, Vigotski (1999, p. 325) considera o ato artístico como um processo que mesmo que esteja concluído, não se encontra acionado em direção a nossa relação a um fenômeno e, portanto, “Esse processo... amplia a personalidade, enriquece-a com novas possibilidades, predispõe para a reação concluída ao fenômeno, ou seja, para o comportamento, tem por natureza um sentido educativo...”

¹⁶ Capitu e Bentinho – personagens do romance “Dom Casmurro” de Machado de Assis.

Uma vez que há a possibilidade de o leitor ser educado esteticamente, torna-se possível seu encontro com o texto e é dessa forma que, para Vigotski, a arte se realiza, pois esta não pode surgir onde haja simplesmente um sentimento intenso expresso em técnica. É necessário que esse sentimento seja superado, já que “[...] não basta vivenciar com sinceridade o sentimento que dominou o autor, não basta entender da estrutura da própria obra: é necessário ainda superar criativamente o seu próprio sentimento, encontrar a sua catarse, e só então o efeito da arte se manifestará em sua plenitude.” (VIGOTSKI, 1999, p. 314).

O que se pretende problematizar é que, quando se abordam as práticas de leitura realizadas num contexto que abrange autores e leitores, observa-se que a gênese dessas práticas encontra-se marcada por duas vertentes que apontam ora ao prazer, ora ao instrucional. Enquanto as leituras de massa buscam alimentar as expectativas dos leitores, lançando-o ao deleite, as leituras literárias propostas pela escola estimulam a passividade, a leitura unidirecional e o pragmatismo, fato que poderia ser evitado se, no processo educativo, os sujeitos tivessem a oportunidade de estar expostos à educação estética na qual o cognitivo e o emotivo se imbricam.

2.4 Os professores e suas leituras durante o processo educativo

Com base no recorte histórico que sinaliza como ocorrem as relações entre leitor e leitura no panorama cultural brasileiro, convém, agora, a discussão de como as leituras literárias são apontadas em estudos que tratam dos professores leitores e sua formação. Para isso, cumpre esclarecer que serão considerados os estudos que contemplam as aproximações entre as memórias de práticas de leitura de professores em seus processos de formação formais (escolarizados), porém, sem desconsiderar os não-formais, uma vez que Vigotski considera os dois processos como educativos.

A princípio, faz-se necessário esclarecer o conceito de memória que se pretende focalizar neste estudo, como também sua implicação na construção da identidade do sujeito, uma vez que muitos são os conceitos que se encontram permeados pelas teorias biologizantes ou que a apontam como uma faculdade individual, como pontua Smolka (1999, p. 77):

Tradicionalmente, [na área da psicologia] tem-se assumido a memória como propriedade natural do organismo, transmitida hereditariamente, e tem-se trabalhado a partir de estruturas hipotéticas de funcionamento, caracterizadas como

armazenamento sensorial, memória de curta duração e memória de longa duração. Comumente, a memória designa uma faculdade mental que está relacionada à retenção, estocagem, conservação e recuperação de dados no cérebro.

Nesta pesquisa a memória está ancorada em conceitos da perspectiva histórico-cultural, que a define como capacidade humana de origem e natureza cultural e simbólica e, portanto, socialmente construída. Dessa forma, a memória que pode ser simplificada na capacidade de conservação e reprodução de informações é elementar e involuntária. Para Vigotski:

Essa memória [natural ou elementar] resulta da ação direta das impressões externas das pessoas e é tão direta quanto a percepção imediata, com a qual ainda não interrompe a conexão direta. Do ponto de vista estrutural, a mais importante característica desse processo como um todo é o imediatismo, uma característica que relaciona a memória da pessoa com a do animal; sendo correto chamá-la de memória natural. (VYGOTSKY, 1930; 1999, p. 46 *apud* ALMEIDA; ANTUNES, 2005, p. 5).

O domínio da memória natural ou elementar começa com a utilização de instrumentos para a atividade. Com a ajuda de ferramentas, o homem pode dominar voluntariamente a memória. Dessa forma, Vigotski e Luria (1996, p. 114) apontam que “o desenvolvimento histórico da memória começa a partir do momento em que o homem, pela primeira vez, deixa de utilizar a memória como força natural e passa a dominá-la”. Os autores explicam que a passagem do desenvolvimento natural da memória para o desenvolvimento cultural começa com a escrita e que esse fato [...] constitui um ponto crucial ou mudança súbita que determinou todo o curso posterior do desenvolvimento cultural da memória humana. (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 117).

Para Vigotski (1998, p. 33) “no caso das funções superiores, a característica essencial é a estimulação autogerada, isto é, a criação e o uso de estímulos artificiais que se tornam a causa imediata do comportamento”, ou seja, o uso de instrumentos externos para lembrar é, sem dúvida, “o ato de memorizar mais simples usando auxílio do meio externo.” (VIGOTSKI, 1998, p. 37-38).

Nessa direção, a memória é a função psicológica que garante a utilização de signos e que transforma os signos externos em signos internos. Dessa forma a internalização ocorre mediante um processo em que “os signos externos, de que as crianças em idade escolar necessitam, transformam-se em signos internos, produzidos pelo adulto como um meio de memorizar.” (VIGOTSKI, 1998, p. 40). Assim, segundo o autor: a memória “[...] em fases

bem iniciais da infância, é uma das funções psicológicas centrais, em torno da qual se constrói todas as funções”. (VIGOTSKI, 1998, p. 47). O pensar, então, na infância, está intimamente ligado à memória.

Num estágio posterior, quando o indivíduo (adolescente ou adulto) se apropria das formas superiores, este passa a controlar suas ações e a memória transforma-se numa função do pensamento possibilitando ao indivíduo recordar algo que ele deseja por intermédio de signos auxiliares. Dessa forma, aquilo que vai ser memorizado é constituído por elementos abstratos e a memória passa a ser basear na lógica. Segundo Vigotski e Luria (1996, p. 118): “O desenvolvimento histórico da memória humana pode ser resumido, básica e primordialmente, como o desenvolvimento e o aperfeiçoamento daqueles meios auxiliares que os humanos sociais elaboram no processo de sua vida.”

Assim, a memória do homem, que coloca por meio da escrita o que precisa ser lembrado, está intimamente ligada e subordinada ao ambiente externo, no ambiente social do homem. Indo ao encontro dessa perspectiva Kenski (1995, p. 146) concebe a memória como “um movimento permanente de reconstrução, determinado pelas condições concretas e emocionais do sujeito no momento presente.”. Para a autora, a memória é uma construção social e depende do relacionamento do sujeito com seu grupo. As lembranças são partilhadas no mesmo espaço histórico e cultural, posição amparada na tese de Maurice Halbwachs (2004) em seu estudo sociológico sobre a vida cotidiana.

Halbwachs (2004) analisa a memória como lembranças individuais vinculadas a uma memória coletiva, uma vez que todas as lembranças são constituídas no interior de um grupo. Assim, a rememoração encontra-se na dependência de que outros estejam presentes, portanto, tornam-se responsáveis pelo ponto de vista, pelas ideias e sentimentos que o sujeito assume por estar em contato com o grupo. Nessa direção, uma vez que as lembranças encontram-se na dependência daquilo que foi vivenciado em grupo, elas podem ser reconstruídas:

[...] a lembrança é em larga medida uma reconstrução do passado com a ajuda de dados emprestados do presente, e além disso, preparada por outras reconstruções feitas em épocas anteriores e de onde a imagem de outrora manifestou-se já bem alterada. (HALBWACHS, 2004, p. 75-76).

Dessa maneira, os guardados da memória explicitam, segundo o autor, que o sujeito mantém uma dependência em relação aos espaços institucionais que cercam o seu

cotidiano, representados pela escola, pela família, pelos amigos, espaços esses que ele elege como significativos os quais atestam que a memória social se ancora no compartilhamento do individual com o coletivo e, nesse sentido, a linguagem assume papel de socializá-la e unificá-la.

Porém, para Halbwachs (2004), mesmo que a memória seja diretamente dependente de sua origem coletiva, a existência de sua construção individual não pode ser desconsiderada. Conforme o autor, esta toma como base as percepções fornecidas pela memória vivida no mesmo contexto histórico e cultural vivenciado em diversos grupos sociais a que o sujeito faz parte desde a infância.

Na mesma direção de Halbwachs, Bosi (2003, 16) afirma que “Do vínculo com o passado se extrai a força para formação de identidade.”, porém reconhece a força coletiva da memória sobre a memória individual, pelo fato de que a memória coletiva utiliza-se dos laços de convivência familiares, escolares e profissionais e “ [...] entretém a memória de seus membros, que acrescenta, unifica, diferencia, corrige e passa a limpo. Vivendo no interior de um grupo, sofre a vicissitudes da evolução de seus membros e depende de sua interação. (BOSI, 1994, p. 410-411).

A autora ressalta o poder de seleção da memória a qual tem a liberdade de escolher no tempo e no espaço acontecimentos que se relacionam por meio de índices comuns. Nesse sentido, Bosi (1994, p. 415) afirma que nossas lembranças estão condicionadas a uma divisão de tempo peculiar: “[...] A infância é larga, quase sem margens, [...] o território da juventude já é transposto com o passo mais desembaraçado. A idade madura com passo rápido”. A autora considera ainda que a memória apresenta uma sucessão de etapas que se divide em marcos os quais sinalizam o significado que o narrador dá a determinados fatos sempre valorizando os acontecimentos coletivos em detrimento dos que têm valor individual.

Os espaços privilegiados pela memória estão ligados aos lugares vivenciados na infância: “A criança muito pequena pode ignorar que seu lar pertence a um mundo mais vasto. O espaço que ela vivencia, como o dos primitivos, é mítico, heterogêneo, habitado por influências mágicas. (BOSI, 1994, p. 436). Porém, outros espaços também são valorizados, dependendo do vínculo afetivo que os narradores estabelecem com eles.

Ao se discutir a questão da memória, componente essencial das narrativas, a perspectiva que se pretende considerar aqui é aquela que toma o fato de rememorar não como

uma possibilidade reducionista de reviver fatos passados, mas, conforme afirma Bosi (1994) como uma condição para refazer, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado com vistas a participar da construção de uma história coletiva de uma sociedade e da cultura de um povo sem deixar de se considerar seu aspecto individual o qual se abastece no coletivo.

Portanto, o que interessa agora, é conhecer as implicações dos processos de rememoração das práticas de leituras literárias de professores para sua constituição como sujeito professor-leitor. Para isso, recorre-se, inicialmente, ao estudo de Cordeiro (2008) sobre histórias de leitura e formação de professores baseado na perspectiva da abordagem autobiográfica a qual permite, a partir das narrativas de vida, desenhar a genealogia das formas de ler e o significado cultural da leitura na vida de cada sujeito.

Dentro dessa perspectiva desfilam os mais diferentes tipos de leitores que mantêm relações diferenciadas com a leitura à qual é creditado um lugar de *status*. Dessa forma, a visão que se propaga é a de que à leitura é dado um lugar sagrado a quem o leitor deve reverenciar e se submeter, pois esta se constitui como fonte exclusiva do saber – um dos muitos mitos estabelecido na relação com a leitura que necessita ser dessacralizado.

Assim, sua análise no estudo em questão recai primeiramente sobre a questão de como se forma um leitor e, pelas narrativas, a autora depreende que “[...] uma história de leitura não tem, necessariamente, a mesma dimensão existencial para os mesmos sujeitos, cada um experiencia o que lê e vive a partir de suas representações concretas e simbólicas.” (CORDEIRO, (2008, p. 201). Para a autora, as experiências de leitura e formação, porém, só ganham sentido a partir do momento em que o sujeito é transformado e aprende a partir de suas marcas sócio-históricas.

Nessa direção, avalia por meio das narrativas, as formas de ler e identifica os rituais que acompanham a leitura e a formas de os leitores retratarem o valor e o lugar que a leitura ocupa em suas vidas e a imagem que têm de si mesmo como leitores. Outro aspecto apontado pelos narradores são as redes de sociabilidade que envolvem o ato de ler. Nesse aspecto são descritos tanto espaços públicos e privados constituídos pela família, pelos amigos, pelos vizinhos, pelas instituições formadoras e por situações informais. Os relatos sinalizam uma mescla de experiências e situações que configuram um sentido que extrapola a mera leitura dita profissional, regulada e prescritiva.

Por meio da análise das narrativas, Cordeiro (2008, p. 205) identifica leitores que são atores que forjam [...] sua identidade nessa complexa teia de relações, sendo afetado[s] e afetando as práticas culturais de leitura, produzindo marcas e implicando-se com sua itinerância.” Suas narrativas são marcadas por

[...] histórias de leitura particulares que se articulam, numa relação dialética, entre o saber da experiência, o conhecimento e a vida. É um saber singular, subjetivo, pessoal, finito e particular ao indivíduo, ou ao coletivo, em seus acontecimentos. Isto porque a transformação do acontecimento em experiência vincula-se ao sentido e ao contexto vivido por cada sujeito. (CORDEIRO, 2008, p. 205-206).

Cordeiro (2008) considera que a rememoração de histórias de leitura carregadas de sentidos tão particulares constitui uma possibilidade metodológica extremamente produtiva para a formação e autoformação pessoal e profissional de professores, uma vez que o ato de narrar proporciona o entendimento dos diversos percursos percorridos pelo sujeito, levando-o a compreensão de cada passo dessa caminhada de mão e contramão.

O estudo de Paiva e Maciel (2005) também investiga, por meio de narrativas, a formação do professor leitor, objeto de pesquisas apontado pelas autoras como de interesse atualmente de diversas áreas do conhecimento, entre elas a da Educação, Letras, Sociologia e História – fato que vem enriquecendo sobremaneira a literatura sobre o tema.

O enfoque trazido pelas autoras está vinculado a uma reflexão acerca de um trabalho desenvolvido com os alunos da Faculdade de Educação da UFMG, mais especificamente, com os alunos da graduação em Pedagogia, dentro de uma disciplina intitulada “Discursos da paixão: leituras literárias”. Nessa disciplina o espaço da sala de aula foi transformado num espaço de vivências de práticas de leituras literárias por parte dos alunos e de convidados que se dispusessem a compartilhar com os alunos a paixão por determinados autores, obras ou gêneros da literatura que fizessem parte de suas preferências pessoais. É interessante salientar que entre esses convidados estiveram presentes professores de diferentes áreas do conhecimento, desmitificando o conceito de que apenas os professores de Português é que leem muito.

As autoras afirmam que, em suas narrativas, os professores convidados compartilharam diferentes histórias de formação de leitura, que são ao mesmo tempo comuns e singulares. Quanto aos alunos as experiências de leitura foram marcadas por práticas já elencadas anteriormente neste trabalho:

As experiências com a literatura estão fortemente marcadas pelas indicações de leitura feitas no período escolar, entre as quais as leituras realizadas para o vestibular. A ambigüidade está presente nos discursos sobre as lembranças dos livros lidos. Lembranças que nem sempre trazem boas recordações foram rememoradas, tais como a elaboração das fichas-resumo e outras formas de avaliar o que foi lido. Nesse contexto, podemos constatar que a escola marca um lugar ambíguo, que tanto pode favorecer como prejudicar a formação do aluno-leitor. (PAIVA; MACIEL, 2005, p. 123-124).

Segundo as autoras, o objetivo da narrativa dos convidados foi compartilhar com os alunos da graduação suas paixões por determinado autor, obra ou gênero para que os alunos tivessem a oportunidade de, além de conhecerem diferentes obras e autores e serem contagiados pelos relatos, poderem também chegar ao entendimento da necessidade de espaços de formação em diferentes níveis – graduação, especialização, aperfeiçoamento – onde sejam ofertadas disciplinas com esse caráter, a fim de que os futuros professores possam se valer da literatura como importante estratégia na formação de futuros leitores.

Na mesma direção se insere a pesquisa de Guedes-Pinto, Gomes e Silva (2008) a qual pretende enfatizar o processo de memorização de histórias pessoais e profissionais de leitura de professores com o objetivo de fortalecer a imagem destes como sujeitos leitores e como profissionais do ensino. Por meio de entrevistas, as pesquisadoras coletaram narrativas que fornecem elementos que apontam como ocorrem as práticas letradas em nossa cultura.

Os narradores explicitaram suas práticas de leitura vividas na infância e adolescência, na escola e fora dela, e, nesse movimento, revelaram pessoas que tiveram relevância para os entrevistados em sua relação com a leitura. Foram apontadas também as práticas de leitura durante o processo de formação dos entrevistados, porém, as pesquisadoras pontuam que inicialmente alguns dos entrevistados afirmaram que não se reconheciam como leitores.

Essa posição confirma a representação que se propaga sobre o que significa ser leitor em nossa cultura, ou seja, uma posição ocupada por uma elite letrada em que se privilegiam certas leituras, certos leitores, gêneros, etc. É por esse motivo que as pesquisadoras apontam o processo de memorizar como uma possibilidade de re-significação para os narradores e, para os professores formadores, uma oportunidade de oferecer meios de reflexão para professores e futuros professores a fim de que eles fortaleçam suas imagens como leitores e ampliem seus repertórios de práticas leitoras.

Nessa direção, Kramer (1999), ao investigar a importância da leitura e da escrita na formação de professores, procura trazer dos relatos e falas dos professores entrevistados

algumas reflexões acerca da leitura¹⁷ como experiência.¹⁸ Para a autora, a modalidade de ação leitora como experiência que interessa tratar está ligada a algo que passa para além do seu tempo de realização, ou seja: “O leitor leva rastros do vivido no momento da leitura para depois ou para fora do momento imediato – isso torna a leitura uma experiência.” (KRAMER, 1999, p. 107). Porém, aponta que, na modernidade, a leitura encontra-se marcada pela falta de tempo para ler, falta de contato com textos e contextos que incentivam a leitura como experiência, pela precariedade de bibliotecas e de livrarias e pela presença de textos que são lidos de modo fragmentados ou que têm sua leitura interrompida. A referida autora defende a ideia de experiências de leitura compartilhadas e que devem acontecer na escola, na sala de aula ou fora delas.

O que faz da leitura uma experiência é entrar nessa corrente em que a leitura é partilhada e, tanto quem lê, quanto quem propiciou a leitura ao escrever, aprendem, crescem, são desafiados. Defendo a leitura da literatura, da poesia, de textos que têm dimensão artística, não por erudição. Não é o acúmulo de informação sobre clássicos, sobre gêneros ou sobre estilos, escolas ou correntes literárias que torna a leitura uma experiência, mas sim o modo de realização dessa leitura [...]. (KRAMER, 2000, p. 109).

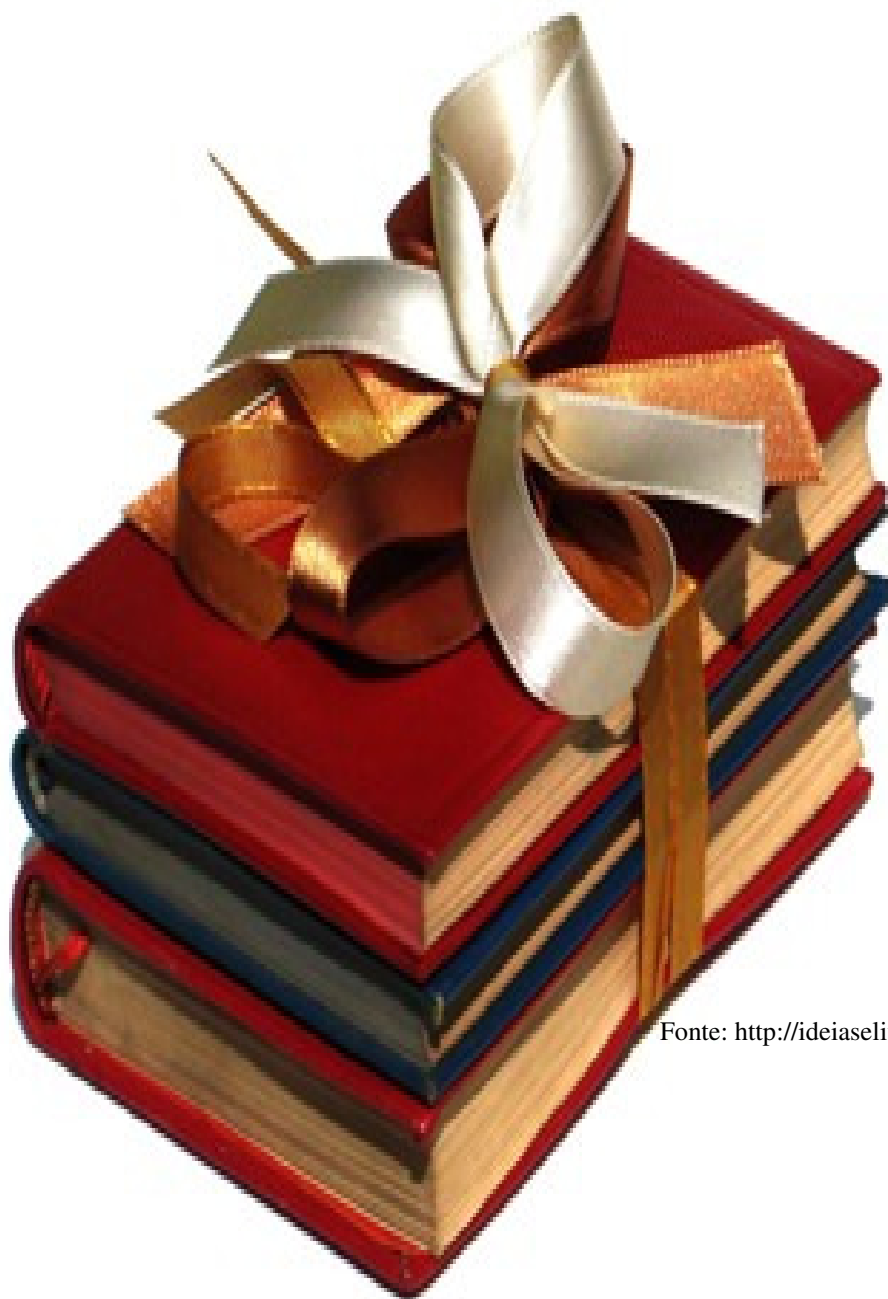
O que se pode concluir dos estudos que utilizam as memórias ou relatos de leitura de professores ou futuros professores visam compreender as relações que estes estabelecem com as leituras e aproximá-las de situações de ensino nos cursos de formação de professores. Ao se levar em conta o sentido que essas experiências de leitura atribuem ao processo identitário do professor, as narrativas analisadas enfatizam possíveis reflexões para adequadas práticas de letramento que exigem que o professor tenha a leitura como suporte para essa prática.

As considerações trazidas até aqui servem para pontuar que as bases erguidas para que se estabelecesse a relação entre o leitor e as leituras literárias foram firmadas obedecendo a duas vertentes: uma ligada ao entretenimento e ao prazer e outra, usada com o intuito de formar e informar. Essa dicotomia acabou por afastar o literário de sua função estética, visto que a leitura literária passou a servir a propósitos políticos e educacionais restritos. Porém

¹⁷ As reflexões da autora dizem respeito a leitura e escrita como experiência, porém, serão considerados aqui apenas as considerações feitas a respeito da leitura.

¹⁸ O conceito de experiência para Kramer baseia-se na distinção que Walter Benjamin faz entre vivência e experiência. Para a autora, o filósofo define *vivência* como a reação a choques e a *experiência* ao vivido que é pensado, narrado: “[...] na vivência, a ação se esgota no momento da sua realização (por isso é finita); na experiência, a ação é contada a um outro, compartilhada, se tornando infinita.” (KRAMER, 1999, p. 106)

uma viragem tem sido vislumbrada a partir do momento em que a leitura passa a ser pensada não apenas como procedimento cognitivo ou afetivo, mas principalmente como ação cultural historicamente construída em que o ato de leitura seja encarado como um posicionamento político diante do mundo capaz de formar no leitor a consciência de que o que se afirma no texto não deve ser tomado como verdade ou como criação original, mas sim como produto, afastando, assim, o caráter mítico dado à literatura e aos textos impressos que impedem o reconhecimento dos interesses e compromissos de seus produtores. (BRITO, 2006).



Fonte: <http://ideiaselivros.zip.net/>

“Ler é sonhar pela mão de outrem. Ler mal e por alto é libertarmo-nos da mão que nos conduz. A superficialidade na erudição é o melhor modo de ler bem e ser profundo.”

Fernando Pessoa

CAPÍTULO III

A LITERATURA COMO FORMA DE ATRIBUIÇÃO DE SIGNIFICADO E SENTIDO À CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR-LEITOR

Uma vez abordada a trajetória da literatura, sua inevitável escolarização e a consequência desse processo nas relações que leitores estabelecem com as leituras literárias, o presente capítulo tem como objetivo analisar, à luz da Psicologia Histórico-Cultural, os dados obtidos mediante os relatos das experiências de leitura dos seis (6) professores selecionados para esta pesquisa. Porém, inicialmente, cumpre-se esclarecer o percurso teórico-metodológico percorrido a fim de que a referida análise fosse desenvolvida.

3.1 Pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa

Para se compreender de que maneira as leituras literárias, entendidas como elemento mediador na constituição do sujeito, contribuíram para a constituição do sujeito professor-leitor, convém que se esclareça em que bases a abordagem teórica da Psicologia Histórico-Cultural se fundamenta para fornecer uma forma coerente de orientação ao pesquisador no que diz respeito à concepção e ao uso de instrumentos metodológicos a fim de subsidiar a coleta e a análise de dados encontrados.

De início, ressalta-se que Vigoski, em sua obra, defende a ideia de que uma das premissas básicas no processo de investigação consiste na maneira com que o pesquisador se acerca dos fatos que pretende estudar, uma vez que, para ele, o método é considerado como “premissa e produto”, como “ferramenta e resultado”, devendo, portanto, ser adequado ao objeto que se estuda.

Com base nesse pressuposto, utiliza-se do estudo de Freitas (2002) que aponta que Vigotski, ao se deparar com a “crise da psicologia” de seu tempo – para a qual o sujeito se apresentava de maneira fragmentada – preocupou-se em encontrar um método que estudasse o homem “[...] como unidade de corpo e mente, ser biológico e ser social, membro da espécie humana e participante do processo histórico. (FREITAS 2002, p. 22). Dessa forma, a autora aponta que Vigotski propôs a conservação da concretude do fenômeno estudado, porém sem

que isto ficasse restrito ao âmbito da mera descrição, mas que avançasse para a explicação dos fatos.

Freitas considera ainda que nas ciências sociais não se pode pretender chegar à cientificidade da mesma forma que nas ciências exatas, já que nas ciências sociais deve-se levar em conta que a interpretação das estruturas simbólicas requer uma imersão nos sentidos simbólicos. Nesse sentido, o pesquisador deve levar em conta que o homem é um ser “expressivo e falante” que não pode apenas ser contemplado, mas é alguém com quem se deve manter um diálogo, uma vez que investigador e investigado encontram-se numa situação de interação. Para a autora: “O homem não pode ser apenas objeto de uma **explicação**, produto de uma só consciência, de um só sujeito, mas deve ser também **compreendido**, processo esse que supõe duas consciências, dois sujeitos, portanto, dialógico.” (FREITAS, 2002, p. 24-25, grifos da autora).

Nessa inter-relação, o pesquisador é parte integrante da situação de pesquisa e sua investigação deve estar voltada à compreensão dos comportamentos fornecidos pelos sujeitos investigados, sem que se desconsidere o contexto em que estes estão inseridos. Dessa forma:

[...] as questões formuladas para a pesquisa não são estabelecidas a partir da operacionalização de variáveis, mas se orientam para a compreensão dos fenômenos em toda a sua complexidade e em seu acontecer histórico. Isto é, não se cria artificialmente uma situação para ser pesquisada, mas se vai ao encontro da situação no seu acontecer, no seu processo de desenvolvimento. (FREITAS, 2002, p. 27)

Vigotski (2008) considera que a análise do fenômeno deve ser explicada levando-se em consideração a sua gênese e suas bases dinâmico-causais, pois, dessa forma, podem ser entendidas “[...] as ligações reais entre os estímulos externos e as respostas internas que são a base das formas superiores de comportamento, apontadas pelas descrições introspectivas. (VIGOTSKI, 2008, p. 66).

O autor pontua também que muitos processos, por atravessarem um estágio bastante longo do desenvolvimento histórico, tornaram-se fossilizados.¹⁹ Dessa maneira, o papel do pesquisador é tentar compreender sua origem concentrando-se não no produto do desenvolvimento, mas no próprio processo de estabelecimento das formas superiores de comportamento. É nesse sentido que Vigotski (2008, p. 68) considera que “**Estudar alguma**

¹⁹ Para Vigotski (2009), as formas fossilizadas de comportamento correspondem aos processos psicológicos automatizados ou mecanizados que, por suas origens remotas, perderam sua aparência original e sua aparência externa não é mais capaz de traduzir sua natureza interna.

coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança: esse é o requisito básico do método dialético.” (grifo do autor)

Nesse caminho, Freitas (2003, p. 10-11) considera que o método dialético “[...] constitui-se, pois, como uma alternativa metodológica que ao assinalar a possibilidade de superação da dicotomia sujeito-objeto, indica a necessidade e a possibilidade de transformação da sociedade.”, e promove um encontro entre os sujeitos e esse encontro proporciona a emersão das contradições e o comprometimento, já que “ser no mundo compromete.”

Com base nas ideias apresentadas, pretende-se agora enfocar alguns procedimentos utilizados para responder à problemática principal proposta no início dessa investigação. Após definir que a pesquisa seria de natureza qualitativa e orientada pela perspectiva histórico-cultural, inicialmente procedeu-se à revisão bibliográfica sob esse enfoque, tendo em vista a seleção de temáticas que abordassem o processo de constituição do sujeito e a implicação da arte nessa constituição.

A partir dessa perspectiva, foram escolhidos como instrumentos de pesquisa a escuta das narrativas dos professores investigados relacionadas às suas práticas de leitura e a análise dos textos resultantes para que pudessem desvelar os processos subjetivamente vividos por eles, a fim de que se possa compreender qual o significado e o sentido que as relações sociais, mediadas pela linguagem, atribuíram à sua constituição como sujeito professor-leitor. Essa escolha se justifica utilizando-se o estudo de Queiroz (1988) a qual pontua que a educação humana, em todas as épocas, tem se baseado na narrativa como forma de se traduzir uma experiência indizível por meio de vocábulos e também pelo fato de que, segundo Lang (2000, p. 123), a história oral permite que sejam conhecidas diferentes versões sobre um mesmo período ou fato, “[...] versões estas marcadas pela posição social daqueles que os viveram e os narram.”

Foi necessário ainda que se selecionassem estudos relativos ao processo de leitura literária que possibilitassem uma interlocução com o referencial da Psicologia Histórico-Cultural. Para tanto, foram elencados autores e obras que discutissem esse processo de forma que levasse em conta a leitura literária abordada em suas várias facetas, a saber: cultural, política, pedagógica e estética, levando sempre em consideração as questões que envolvem a leitura dos sujeitos em fase de formação tanto pessoal como profissional.

Em seguida, procedeu-se à investigação das produções científicas relacionadas ao objeto investigado, utilizando-se como descritores as palavras-chave: professor + leitor; professor-leitor + literatura e professor-leitor + leituras literárias. Foram encontrados no Banco de Teses e Dissertações da Capes 67 estudos relacionados ao objeto investigado, porém, somente 23 – 17 dissertações e 6 teses – foram selecionados por se aproximarem mais da investigação pretendida nesta pesquisa.

Em fase posterior, foi definido o número de professores que seriam entrevistados e, para isso, foram estabelecidos alguns critérios: primeiramente decidiu-se que a escolha não poderia ser aleatória, uma vez que o que se pretendia era investigar a constituição de professores que tivessem tido sua formação mediada por leituras literárias. Dessa forma, procurou-se no meio educacional, intermediado por pessoas conhecidas, professores que atuaram ou ainda estejam atuando em escolas públicas e particulares de Campo Grande, MS, no nível fundamental e que atendessem a esse perfil, qual seja: profissionais que gostam de ler e que utilizam ou tenham utilizado esse gosto em suas atividades pessoais e profissionais. Outro critério que foi estabelecido é que esses profissionais não pudessem pertencer às áreas de Língua Portuguesa e/ou Literatura, por se considerar que os professores dessa área já tenham, em tese, uma formação direcionada às leituras literárias, visto que o ensino de Literatura consta na grade curricular do curso de Letras e porque deve ser a identificação com esse tipo de leitura um dos motivos que os tenha levado à escolha da profissão.

Uma vez selecionados os professores, estes foram contatados para que escolhessem local, data e hora a fim de que compartilhassem suas experiências de leitura, sendo que três (3) deles optaram por conceder suas entrevistas em sua própria residência e os outros três optaram por um outro local – dois (2) em seu local de trabalho e um (1) na Biblioteca da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Depois desses encontros, as entrevistas gravadas foram transcritas e enviadas por e-mail aos narradores para que eles tomassem conhecimento do texto na íntegra e completassem alguns dados que, no momento da entrevista, ficaram pendentes. Nesse aspecto, todos contribuíram com mais informações, pois no momento em que foram entrevistados haviam se esquecido do nome de alguma obra e/ou autor(a) considerados significativos para eles, como também de algum fato que consideraram relevante para suas narrativas.

Os relatos foram, a seguir, distribuídos em planilhas para que se estabelecesse a unidade de análise, a distribuição de temáticas e posterior categorização.²⁰ Essa etapa envolveu uma leitura criteriosa das entrevistas para que fossem selecionadas as temáticas que viessem ao encontro dos objetivos específicos propostos para a investigação acerca da constituição do sujeito professor-leitor. Nessa fase, pôde-se constatar que todos os sujeitos narraram suas vivências em relação às leituras literárias enfocando fatos pertencentes à infância, ao ambiente escolar durante a educação básica, graduação e pós-graduação, à sua prática docente e também à visão de leitura como uma forma de obtenção de erudição, embora esses fatos nem sempre tenham sido apresentados nessa ordem. A partir das temáticas obtidas, puderam ser levantadas pré-categorias que foram reduzidas, resultando em cinco categorias assim intituladas: 1. **Leitura e infância**; 2. **Leitura e espaços de formação**; 3. **O outro como incentivador da leitura** 4. **Leitura e prática docente** e 5. **Leitura e um lugar privilegiado**. A partir dessas categorias, a análise das entrevistas foi feita sob a perspectiva do referencial histórico-cultural de Vigotski e seus colaboradores, entrecruzando-a com os estudos acerca da história de vida de professores e as pesquisas já mencionadas que versam sobre as leituras literárias efetuadas durante o processo educativo.

Portanto, na categoria **Leitura e infância** serão abordadas as experiências dos sujeitos que dizem respeito ao contato com a literatura na infância, os espaços de leitura e a presença daqueles que podem ser considerados os primeiros incentivadores dessa experiência.

Na categoria **Leitura e espaços de formação** analisam-se, a princípio, as relações estabelecidas entre os sujeitos investigados e as obras literárias exigidas pela escola durante o período da educação básica. Posteriormente enfocam-se suas vivências no que diz respeito às obras lidas durante o período de graduação e pós-graduação.

A terceira categoria **O outro como incentivador da leitura** resgata a função mediadora daqueles que participaram dos espaços educativos informais e formais em que os referidos sujeitos vivenciaram suas experiências de leitura.

Em **Leitura e prática docente** enfocam-se as vivências de leituras realizadas pelos professores e o comprometimento delas com suas práticas.

A última categoria, **leitura como status**, aponta que, para os narradores, o fato de se considerarem leitores garante-lhes um lugar de prestígio.

²⁰ O quadro com o resultado das pré-categorias e categorias consta nos apêndices.

3.2 Era uma vez seis professores...: conhecendo suas singularidades

Da mesma forma como são iniciadas as histórias que nos são contadas na infância, propõe-se aqui apresentar os seis professores e suas particularidades, suas diferenças, suas singularidades. Não há como serem iguais, uma vez que nasceram em épocas ou contextos diferentes, embora tenham em comum o fato de serem professores-leitores e, como tal, declaram seu gosto por leitura, especialmente as literárias, e expressam o compromisso de compartilhar as vivências obtidas a partir dessas leituras em sua profissão. Portanto, o que se busca em suas narrativas? Busca-se o tempo vivido, o sujeito da experiência, suas vivências para, por meio delas, conhecer sua individualidade e, ao mesmo tempo, entender como as práticas de leitura contribuíram para constituí-lo como um sujeito professor-leitor e, com isso, aprender com elas a interpretar nossa história, nossa cultura e a nós mesmos.

Por isso, convém que se apresente a pedagoga **Esperança**: filha do meio entre cinco irmãos, a qual tornou-se contadora de histórias no contato com os dois irmãos mais novos. Por causa disso, considera que foi “mãe” muito cedo. As histórias não vieram de livrinhos de literatura... vieram de uma Bíblia infantil ganha de um tio que é pastor. Sua aproximação com as leituras literárias só se tornaram efetivas pela exigência da profissão de alfabetizadora, mas **houve um dia, em especial, em que um texto a tocou: foi o poema “O tempo”, de Mário Quintana**. Dessa experiência nasceu uma trajetória de leitura que auxilia no trabalho, na leitura de si mesma e numa visão crítica da realidade. Seu relato merece ser trazido nesse momento:

Uma colega de escola entregou uma pequena lembrança de fim de ano um bolo de brigadeiro em formato de imã de geladeira e uma poesia de Mario Quintana. Foi um choque o momento que li a poesia “O tempo”. A primeira sensação que tive ao ler a poesia foi de estranhamento, depois fiquei curiosa para saber quem era aquele homem que sabia tanto de mim sem ao menos me conhecer. Fiquei impressionada como aquelas palavras; tocaram tão fundo no meu coração e na minha alma. Foi a partir dessa poesia que passei a conhecer minha essência, meus desejos mais profundos, passei a reconhecer que o tempo é o melhor remédio pra tudo, ele ensina, acalma, acalanta, transforma, reconstrói e mostra que nem sempre aquilo que queremos estamos preparados para obter naquele momento.

Beatrice: quando pequena, adorava escutar as histórias sobre a vida da avó e, com o avô, aprendeu a acreditar em um mundo mágico em que habitavam duendes e anões e onde poderia falar com as estrelas. Na infância conviveu com a mãe que lia livrinhos açucarados e com um tio que possuía uma biblioteca e gostava de ópera e de música clássica. **Esse tio**

contava as histórias das óperas e Beatrice se emocionava. Foi também esse tio quem **incentivou as primeiras literaturas infantis** e, desse modo, o gosto pela leitura foi formado, levando-a até a escrever poesia! Quando se tornou professora de História, suas aulas eram dramatizadas, porque acredita que a leitura lhe deu essa possibilidade de imaginar, traçar e vestir cada personagem. Hoje, distante da sala de aula, ainda vive esse encanto aprendido e a magia adquirida na infância quando compartilha com o neto de 9 anos as leituras de Harry Potter. Outras leituras ainda continuam, porém uma das mais significativas é relatada da seguinte maneira:

Como licenciada em História, esse livro [“Por quem dobram os sinos” de Ernest Hemingway] me ensinou, de certa maneira, como transmitir e ensinar história, levando o aluno a “entender” não só o fato, mas a “sentir” nele algo mais do que memorizar um acontecimento. Quando o autor pergunta: “— Por quem os sinos dobram?” e completa: “— Ele chora por todos nós.”, ele está nos passando o significado da unidade do mundo: somos um todo e tudo que afeta uma das partes, afeta, de um modo ou de outro, todos os demais. Isso, na minha opinião, é o objetivo principal, quando se quer realmente deixar gravado no aluno um acontecimento histórico, na expressão mais sublime de qualquer guerra, seja qual for o lado da trincheira.

Bosco: nasceu em uma cidade do interior do estado de Mato Grosso do Sul de onde teve que se mudar para que desse continuidade aos estudos, pois sua mãe, professora de uma escola rural, valorizava muito a questão da formação. Na infância, estudando em uma escola tradicional, decidiu encarar as cópias de textos do quadro de maneira resignada para que recebesse elogios. Isto lhe proporcionou uma letra bonita e até hoje elogiada. Mais tarde resolveu seguir a carreira religiosa e passou no seminário dez anos de sua vida. Nesse ambiente, onde as tarefas eram extremamente disciplinadas, nas horas destinadas à leitura era orientado pelos religiosos a aproveitar bem o tempo com “boas leituras”. Em sua narrativa desfilam **pessoas que incentivaram as leituras canônicas** de maneira “diferenciada e atrativa”. Por esse motivo, em suas aulas de História sempre recomenda leituras literárias para auxiliar a compreensão de um conteúdo que ensina. Seu prazer é encontrar um ou outro aluno que acatam suas sugestões. Um relato dessas vivências é descrito a seguir:

Entre tantas leituras que fiz, a que no início chamou-me muito a atenção foi o livro “Dom Casmurro”, de Machado de Assis, onde a personagem Capitu, envolvida em uma trama carregada de mistério, poderia passar pelo julgamento de quem lia a obra. E esse julgamento, graças a um professor de literatura que jamais esquecerei, [...], foi encenado e coube a minha pessoa

defender Capitu, afirmando que ela não cometeu adultério. Como se percebe, a leitura foi apenas um pretexto que anteriormente motivada, sabia-se do resultado final, o grande julgamento. A questão da motivação é fundamental para se despertar o desejo pela leitura. Descobri nesse momento que ler pode ser o começo para uma interação perfeita entre as linhas do pensamento e as folhas da nossa existência.

Roberto: foi uma criança questionadora e, desde cedo, interessou-se pelas causas sociais. Grande admirador da mãe que era professora e do pai, por sua origem nordestina, na adolescência preferiu conviver com pessoas mais velhas que discutiam política. Suas experiências de leitura na infância estão relacionadas ao **interesse pelos livros que os irmãos liam**. Mais tarde lia o que a escola impunha, mas também buscava na literatura a origem do pai e as questões sociais do Nordeste brasileiro. Seus interesses pela cultura o tornaram um apaixonado por MPB, por pintura, por fotografia... e, sobretudo, um professor de Geografia engajado politicamente e que possui uma visão crítica do seu entorno social. Por isso, cita duas obras que aprecia e que utiliza em sua prática docente:

Há dois livros que procuro sempre revisitar quando preparo aulas sobre o Nordeste (aliás faço isto com prazer): um deles é *Vidas Secas* de Graciliano Ramos o outro é *Os Sertões* de Euclides da Cunha, não só para me dar apoio pedagógico mas talvez na busca de encontrar minhas raízes, e assim me sinto respaldado. Aliás, confesso que às vezes me pergunto por que preparo aulas sobre este assunto com tamanho carinho, porém não encontro uma resposta. O Livro *Vidas Secas* me faz imaginar como é dramática a saída do homem sertanejo de sua terra (assim como fez meu pai) em busca de melhores condições de vida, em um ambiente totalmente diferente e de certo modo mais hostil e sua luta pela sobrevivência. Assim, ao fazer uso desta obra posso retratar esta trajetória, destacando os medos, as dificuldades e as discrepâncias culturais existentes no Brasil.

A pedagoga **Patrícia:** considera **as histórias contadas pela mãe analfabeta** como um grande incentivo para que se tornasse leitora. Essas histórias relacionavam-se com fatos da vida e se misturavam com as histórias de contos de fada que a mãe havia aprendido oralmente para contar para as crianças que cuidava na profissão de babá no Rio de Janeiro. A presença dos livros na infância de Patrícia foi pequena: uma vez o avô trouxe um exemplar que comprou em uma feira da pechincha. O contato sistemático com a literatura só aconteceu mesmo quando foi trabalhar aos 15 anos como assistente na escola em que atua até hoje. Já casada, encontrou nos contos de fada sua própria história, pois casara apaixonadíssima e

sentia-se a princesa desses contos. Por intermédio da literatura também aprendeu a “tocar” a criança e a se resolver subjetivamente e isso acontece até hoje:

Minhas leituras sempre foram muito vivas. Assim como Monteiro Lobato recheou minha infância, Gabriel Garcia Marques enfeitou minha vida adulta. O livro que me marcou pela profundidade foi “Memórias de minhas putas tristes”. Nele me diverti, viajei pela profissão de repórter de jornal, por famílias de uma outra nacionalidade, por bordéis (isso era um tabu, até comentar sobre isso em minha família!) e no final no amor pueril de um velho por uma menina. Esse livro para mim cumpriu todas as funções da leitura: encantar, informar, divertir. Quando comprei e li pela primeira vez, percebi que seria um livro para ter e reler muitas vezes, no entanto, emprestei (já que gosto de compartilhar as coisas as quais me encantam), o livro não voltou, desesperada fui atrás de outro e, não achando em português, comprei em espanhol. Nova surpresa: uma língua nova e também muito bela.

Sônia: gaúcha e descendente de alemães foi criada observando os avós lendo os jornais que chegavam da Alemanha e aqueles de seu estado que chegavam pelo Correio com grande dificuldade. **Considera-se uma professora leitora feliz, pois não teve “direcionadores” de leitura: sempre se sentiu livre para escolher** e, por isso, foi leitora assídua da revista “Contigo”, dos livrinhos com histórias de faroeste “Tex”, das histórias em quadrinhos e, posteriormente, da obra de Érico Veríssimo e da “Coleção Vaga-Lume”. Considera sua trajetória de leitura uma experiência prazerosa e essa experiência lhe propiciou um excelente apoio para alfabetizar crianças no início de sua carreira como professora. Após concluir o curso de Pedagogia, optou por continuar alfabetizando por intermédio dos livros de literatura infantil, dispensando as cartilhas as quais mandava para casa no final do ano num embrulho e com um lacinho. Sua leitura preferida foi assim descrita:

Um dos livros que eu gostei mais e li umas três vezes foi “Olhai os lírios do campo”. Mas não tem nada assim, era mais uma história de mocinha mesmo que se identificava com a minha época. Naquele tempo ninguém falava de sexo e o Érico Veríssimo sempre marcava um fato ou outro bem superficial de alguma relação ou com um velório ou com o sexo, duas coisas que mexem com o jovem. Eu me lembro que quando chegava aquelas páginas dele desses assuntos, eu repetia várias vezes, interessante, né!?

3.3 As primeiras aproximações: o contato com a leitura literária na infância

Segundo afirma Bosi (1994) o conjunto de lembranças que o narrador traz mostra uma nítida divisão do tempo em que os fatos aconteceram. No caso do tempo da infância, a autora define-o como largo e quase sem margens, “[...] como um chão que cede a nossos pés e nos dá a sensação de que nossos pés afundam.” (BOSI, 1994 p. 415). É nesse período de tempo que os professores se detêm com um tom nostálgico – independente de suas idades – e recuperam minuciosa e intensamente o período mais remoto de suas vidas.

Nesse período aparece, especialmente, o espaço doméstico, a família, o ingresso na escola e as presenças/ausências de práticas de leitura traduzidas por experiências as mais inusitadas, como atesta o relato de Patrícia, filha de mãe analfabeta e pai boiadeiro o qual frequentemente se ausentava por causa do seu trabalho, mas que nem assim deixava de comprar toda a lista de material exigida pela escola.

E ela, [a mãe] analfabeta. [...] ela contava muitas histórias²¹ e ela cantava umas músicas que eu não lembro a letra, mas que dizia mais ou menos “Chilinguilingo no meio do mato...”, e aquilo eu gravava, toda noite era aquilo. E contava muita história, contava da época que ela colhia café em Minas, de quando ela veio para o Rio como babá, de como ela veio para Araçatuba, então, **toda noite ela contava uma. [...] a minha mãe contava, do jeito dela. A Bela Adormecida, do jeito dela!** [...] Meu pai teve condições melhores que a da minha mãe, mas não quis estudar. Eles eram boiadeiros em Araçatuba, ele e meu avô. Meu avô chegou a pagar colégio interno para ele em Bauru, ele chegou a estudar até sexta, sétimo ano e depois um dia veio sozinho para Araçatuba que ele queria ser boiadeiro, e ali ele ficou. Mas ele lia muito bem, fazia conta de cabeça, só que ele era muito ausente na minha infância, ele vinha buscar boiada e depois ia para o Mato Grosso e ficava três meses fora, dois meses fora, uma vez ficou quatro meses fora! E minha mãe que cuidava da casa toda.

De forma parecida, aparece o relato de Beatrice em relação às histórias da avó e do avô no ambiente familiar. Nesse caso, o ato de ouvir as histórias sobre a vida da avó ou do avô – em que desfilavam duendes e anões – são apontadas pela narradora, assim como acontece com Patrícia, como suas primeiras experiências em relação ao gosto pela leitura que adquiriria a partir disso.

Eu, desde pequena, minha família (meus pais e meus avós, quem eu entendo como família), salvo o meu pai que era uma pessoa mais culta, **o meu avô, minha avó e minha mãe tinham outra imagem, mas eram de uma (acho até que eu posso usar essa palavra) genialidade incrível, porque eles me passaram coisas**

²¹Os trechos em negrito servem para ressaltar os elementos mais significativos trazidos para a análise.

mágicas. A minha avó, sempre contando coisas da vida dela, passagens da vida dela – eu achava lindo e a escutava durante horas. Meu avô foi quem me ensinou que existia magia, sabe?! Ele foi quem me ensinou que eu poderia acreditar em fadas e duendes. Ele chegava a me deixar ver esses duendes. Ele dizia que havia anõezinhos morando no meu telhado e eu então via esses anõezinhos. Ele me dizia que eu poderia conversar com as estrelas, que eu poderia conversar com esses anõezinhos; ele me levou a um mundo mágico, a um mundo que você fala: “– Ah, como é bom! Eu acho que eu uso isso até hoje.

Na narrativa de Sônia, aparecem também a figura dos avós alemães que ela considera como pessoas que tinham o hábito de ler e como os responsáveis por criar nela o gosto pela leitura, embora, numa situação diferente da apresentada por Patrícia e Beatrice, pois em seu relato não aparece a presença de obras literárias, mas a leitura de jornais:

Os meus avós vieram da Alemanha e o meu avô tinha o hábito de leitura, tanto o meu avô paterno quanto o materno, eles liam muito. O meu avô materno assinava o jornal lá da Alemanha que chegava mais ou menos anual e ia para Porto Alegre e chegava aqui. **A casa era cheia de jornais, ele lia muito, minha avó lia, e eu me criei observando.** Eu gostava de recortar, de ver os jornais, meu meio era muito rico com jornais. Ele assinava também o “Zero Hora”, de Porto Alegre, porque eu sou gaúcha e nós morávamos na região de Passo Fundo. Ele recebia esse “Zero Hora” mensal. Era tanta dificuldade naquela época, Correios e tudo! Eu sei que quando chegava aquele maço de jornais, como a gente gostava! Eu nem sabia ler e naquele mundo eu fui gostando de leitura. [...] Eu venho de um berço de leitores, e eu tive a felicidade de ter, talvez hoje eu diria uma infelicidade, mas eu considero uma felicidade em não ter “direcionadores” para as minhas leituras, então eu podia escolher.

Em direção contrária, no relato de Esperança aparece o retrato social em que, muitas vezes, o acesso ao literário é limitado pelas condições materiais, restringindo a experiência literária. Portanto, conforme aponta Leontiev (2004b), esse fator impede que o sujeito tenha condições de ter acesso aos bens simbólicos expressos pela arte, estreitando seu desenvolvimento cultural.

[...] eu lembrei de alguns fatos da minha infância. **Realmente não tive assim pais que foram leitores ou que foram presentes nessa questão da leitura; tanto é que meu pai é analfabeto,** ele mal sabe assinar o nome, e **minha mãe fez até o quinto ano.** Eu lembro que quando eu era pequena – eu sou a do meio, eu sou de uma família de cinco irmãos, eu tenho dois irmãos mais novos e dois irmãos mais velhos – e eu lembro que meu pai sempre trabalhou fora e minha mãe também, e meu pai trabalhava fora em outra cidade mesmo, e minha mãe trabalhava aqui mesmo na cidade, mas sempre estava fora e a gente ficava sozinho. Então, eu fui mãe muito cedo, porque minha irmã nasceu eu já tinha sete anos e eu lembro que quando eu era pré-adolescente, eu que lia as histórias. Eu lembro que a gente tinha um tio que é pastor, ele é evangélico da Assembléia de Deus [...] **Então, eu lembro que eu ganhei uma Bíblia, daquela infantil, e eu recordei que eu contava essas histórias**

para minha irmã caçula e para o meu irmão caçula. Então, eu acho que daí já começou essa história de contar história, de ser contadora de história, de gostar.

É pertinente focar aqui, segundo a teoria de Vigotski, o vínculo que existe entre o desenvolvimento da criança e seu contexto sócio-cultural, uma vez que sua atividade psicológica encontra-se, a princípio, sujeita aos significados que os adultos vão estabelecendo aos atos e aos objetos culturais construídos ao longo da história. Dessa forma é que vão se formando os conceitos espontâneos e, nesse sentido, a linguagem possui um papel primordial, pois é ela que exerce a função de instrumento mediador simbólico entre o indivíduo e o mundo. A partir dela torna-se possível ao sujeito abstrair e generalizar conceitos e também preservar, transmitir e assimilar as informações e as vivências armazenadas historicamente pela humanidade.

Numa fase posterior, a construção das funções psíquicas superiores do indivíduo está vinculada à apropriação dos elementos culturais oferecidos por intermédio das relações interpessoais que ele estabelece com os membros da sociedade a qual pertence e essa interação social torna-se possível por meio da educação e do ensino. Embora Vigotski (2001) considere que as situações de aprendizagem e desenvolvimento se iniciem mesmo antes de as crianças frequentarem a escola, é esse ambiente que tem o papel de produzir na criança algo fundamentalmente novo para o seu desenvolvimento, qual seja, a assimilação de fundamentos do conhecimento científico.

Nessa direção, surgem nos relatos dos professores as relações com as leituras no período em que eles começam a frequentar a escola. Patrícia descreve esse momento como uma época em que recebeu total incentivo da família, especialmente do avô que dizia que ela precisava aprender a ler para “saber tudo”. Assim, ganhou dele uma pasta verde de couro para carregar o material e muito estímulo do restante da família. Seu relato traz a presença da cartilha no processo de alfabetização e o acesso à biblioteca escolar pouco frequentada pelos alunos:

E chegou a época de eu ir para a escola. [...] Entrei na primeira série, e eu me lembro até hoje que **eu estudei na Cartilha “Caminho Suave” e adorava a cartilha!** Minha primeira professora chamava [...], uma senhora gorda, mas ela era tudo! [...] fui estudando na cartilha “Caminho Suave”: o vovô viu a uva, o bebê baba, e adorava! Não tinha roda de leitura, mas eu me lembro que tinha uma biblioteca e era a biblioteca assim com a estante de um lado com livros e a mesa dos professores do outro e ao lado ficava a sala da direção. **A biblioteca era livre e**

ninguém nunca ia lá, também não tinha ninguém para cuidar a biblioteca, eu ia muito à biblioteca.

Beatrice relata o momento de entrada na escola, o contato com a biblioteca do tio e a primeira coleção que ele a fez ler, evidenciando a inserção da criança na vida intelectual daqueles que a cercam os quais lhe estabelecem o valor que determinado bem cultural adquire em seu meio social:

Quando eu comecei [...] a frequentar o colégio, eu lembro que eu tinha um tio que era realmente um homem erudito, um homem culto. Ele tinha uma biblioteca maravilhosa e entendia muito de música clássica e ópera. Sei que eu ficava encantada ao sentar-me ao seu lado, enquanto ele escutava uma ópera, e de poder escutá-lo contando sobre a história daquela ópera. Mesmo que eu não conhecesse as palavras, eu sabia a história e me emocionava: chorava, ficava alegre, sorria. Lembro que a primeira coleção que **este meu tio me fez ler foi de Monteiro Lobato.** E então eu li todos os livros de Monteiro Lobato. **E aquilo para mim foi um mundo maravilhoso, pois acho que um livro é bom a partir do momento que ele consegue fazer você imaginar e criar as personagens.** E eu penso que Monteiro Lobato fazia e faz isso até hoje. Dessa maneira eu vivenciava cada livro que eu lia: ‘O Sítio’, ‘Narizinho’ e a ‘História da Emília’. Eu os vivia, imaginava, porque não existia naquela época a televisão com desenhinhos; eu só os lia.

O relato de Beatrice mostra que, ao começar a frequentar a escola, a presença do tio aparece como alguém que é detentor de “uma cultura” e, por isso, era admirado. Portanto, coube a ele a indicação de Monteiro Lobato, uma vez que esse autor era (e até hoje é) privilegiado como o autor de textos para crianças. Esse fato é observado no relato de Esperança que, embora pertença a uma geração distante da de Beatrice, aponta o escritor como uma de suas predileções, ocupando-se inclusive em elaborar um projeto para trabalhar as obras do referido autor com as crianças da escola em que atua: “Eu li “Reinações de Narizinho”, e eu adoro Monteiro Lobato, e quando eu era da Educação Infantil eu elaborei um projeto sobre Monteiro Lobato sobre literatura com as crianças, eu saí da Educação Infantil e até hoje esse projeto persiste lá.”

Soares (2006) atribui a predominância de determinados textos e autores à inadequada escolarização da literatura²², pois, ao se privilegiarem certos autores e certos textos, prejudica-se a compreensão do literário e o gosto pela leitura literária, fato

²² Esse tema foi abordado no segundo capítulo sob o subtítulo **A escolarização da literatura**, quando tratou das três instâncias que, para Soares (2006), constituem a inadequada escolarização da literatura. Contudo, ao considerar inadequada apenas a indicação de determinados autores e obras, a autora não desqualifica esses autores, apenas considera que a escola propaga uma prática social relacionada às leituras literárias que incute nas pessoas o conceito de que desconhecer determinados autores e obras é “falta de cultura”.

comprovado pela publicação da obra “A menina do nariz arrebitado”, em 1921, em cuja capa havia a indicação de um livro de leitura para as segundas séries e sua aprovação pelo governo de São Paulo. Nesse caminho, Lajolo (2006) aponta a influência exercida por Lobato, desde o início do século XX, na produção de obras cujas temáticas pudessem interessar à escola, confirmando a posição de Brito (2006) de que as práticas de leitura se submetem aos interesses econômicos e políticos da indústria do texto, cada dia mais comprometida com as indústrias da informação e do entretenimento.

O que se pode perceber, por intermédio das narrativas trazidas até aqui, é que os relatos acerca das primeiras experiências de leitura dos sujeitos encontram-se repletos de situações cotidianas fornecidas por aqueles que a cercam e que participam de seu processo de aprendizagem e ensino. Antes que a criança ingresse na escola, segundo a teoria de Vigotski, as experiências vivenciadas por ela não são consideradas conscientes, pois nessa etapa sua atenção está focada no objeto a que o conceito se refere e assim são construídos os conceitos espontâneos. Ao ingressar no processo educativo sistemático é que a criança toma consciência daquilo que foi apreendido por ela e começa a defini-los por meio de palavras.

Dessa forma, os conceitos espontâneos de leitura das narradoras demonstram como o ambiente familiar contribuiu para que as leituras literárias fossem apontadas como uma prática anterior ao processo de escolarização, mas que inevitavelmente seria assumido pela escola.

3.4 A leitura expressa nos espaços de formação

As narrativas que expressam agora o espaço escolar já se encontram desvinculadas da ausência de crítica própria das fases iniciais do processo de escolarização. Ao tentar reconstruir o passado sob o olhar do presente, o relato de Roberto deixa transparecer de que forma se dava o contato com as leituras literárias na escola. Esse olhar, a princípio, denota a falta de sentido das obras que são lidas no ambiente escolar, visto que, para Freitas (2000, p. 57) “Práticas de leitura em que o leitor não dialoga com o texto, que permanece estático, morre, não produzindo sentidos.”

Na escola, lógico, eu lia também o que sempre pedem para todo mundo. Eu me lembro de ‘Menino de asas’, ‘O Escaravelho do Diabo’ e ‘O caso da Borboleta Atíria’, esse último era ótimo. **Agora, se você me perguntar o que tinha dentro desses livros, eu vou te dizer que eu não me lembro de nenhum deles. Eu lia porque era uma coisa imposta.**

Ao rememorar suas experiências de leitura na escola, Beatrice também revela uma visão depreciativa em relação às práticas de leitura literária. Seu posicionamento mostra uma leitora “obediente” que comprava os livros exigidos em uma lista e se preparava para responder a questões de provas e testes, fato que comprova uma leitura estritamente pragmática e avessa às práticas que ela cultivava:

Eu acho traumatizante – pelo menos para mim foi porque eu gostava muito de ler – e na minha época (na minha época – como eu te disse que estou com 64 anos, você imagina essa minha época) era obrigatório! E eu não sei como está hoje, mas **a gente recebia no começo do ano uma lista de livros que você era obrigado a ler.** E a gente tinha que ler mesmo, porque existiam provas, testes. Então, por exemplo, eu tive que ler (foi uma coisa que me marcou) **“Inocência” de Taunay e eu o achei pavoroso. Sabe aquilo que você lê mesmo porque tem que ler?! Eu não sei o motivo, pode ter gente que goste, mas eu detestei.** Sobre Machado de Assis, por exemplo, não é tudo que eu gosto dele. José de Alencar, não é tudo que eu gosto dele.

Na narrativa de Bosco também aparece a obrigatoriedade, porém seu posicionamento revela uma certa subserviência ao controle imposto via leitura literária, na medida em que considera que hoje há um número maior de indicações de leitura que serão cobradas em testes como o vestibular:

E aí voltando lá na minha vida escolar, da 5ª a 8ª série (porque antes não tinha o 9º ano e agora tem), **onde liamos aquelas leituras obrigatórias da parte acadêmica...** mas, eu tenho a impressão de que hoje são bem maiores as opções de livros paradidáticos do que naquela época. Com certeza eu fui ver mesmo essa parte literária, os livros, no Ensino Médio, que era o antigo 2º grau. Até então, do 6º ao 9º ano a leitura era bem mais escassa. Nós ficávamos presos aos livros didáticos, com a explicação do conteúdo; e eram poucas as sugestões de leitura. Agora **não, a partir do Ensino Médio, entra toda aquela literatura para o vestibular e aí vai se tendo mais contanto com algumas obras mais significativas.**

Walty (2006, p. 52), quando analisa a relação escola/literatura, afirma que estudiosos da literatura têm apontado que “[...] o ato de ler e seus rituais são marcados por uma necessidade de controle na busca de se evitar uma leitura não prevista, subversiva. É o fenômeno da legitimação da leitura, que, por sinal, não ocorre apenas na escola.”, mas também nas leituras de textos sugeridos, sobretudo pela Igreja Católica.

Esse aspecto pode ser observado ainda na narrativa de Bosco, quando aborda o tempo em que esteve no seminário para estudar, pois pretendia seguir a carreira religiosa:

[...] nessa fase existia um período chamado de Noviciado, onde de 31 de janeiro até o outro 31 de janeiro, você fica sem ver a família, sem férias – trata-se de uma experiência religiosa profunda. E o mais que se tem por lá é tempo para ler. **Lia-se muito: leitura religiosa, literatura da Igreja, leitura de biografias de santos.** Eu tive que ler, por exemplo, a vida de Dom Bosco, de ponto a ponto. Esses livros eram de 300, 400 páginas. Só que eles tinham toda uma ambientalização que favorecia isso. Você não tinha horário para televisão, ou bater papo, mas só que você também não tinha o rigor da cobrança de nota para passar de ano, como era no Médio e Fundamental. Mesmo estando no seminário, eu tinha que me dedicar a uma carga horária, aos conteúdos, senão eu não passava. Já lá no Noviciado, não havia essa preocupação, mas eu não podia ficar perdendo tempo também. **A obra que fala da biografia de Dom Bosco chamou muito a minha atenção.** Outra obra que chamou muito a minha atenção foi: ‘Dom Bosco, profundamente homem e profundamente Santo’; essa foi uma leitura que tirou a ideia de um Dom Bosco santo, intocável, que só faz o bem. Não que ele tenha feito o mal, mas a obra mostrou outro lado de Dom Bosco. Mostrou Dom Bosco mais homem, no dia-a-dia, às vezes até brincando com alguém, discutindo com alguém. Porque antes de santo ele é homem, um ser humano como qualquer outro. Inclusive a santidade dele é reconhecida só quando ele morre.

Os rituais e as regras de leitura que envolvem os espaços educacionais formais, na verdade, contribuem para que os narradores firmem conceitos contraditórios em relação a esse espaço. Mesmo que anteriormente apareça no relato de Roberto sua indiferença por não entender o sentido das leituras sugeridas, e Beatrice expresse uma reação negativa em relação a esse tipo de leitura, principalmente por considerá-la enfadonha no período de sua adolescência, numa avaliação posterior, ela deixa sobressair um novo conceito a respeito dessas leituras:

Vamos pegar aquela obra que até hoje em dia fizeram uma minissérie sobre ela... **Hoje em dia eu a acho até bem escrita – ‘Os Sertões’.** Eu penso que para mim, na época, aquilo era uma chatice. Era uma obra muito descritiva, de muitos detalhes. Para uma adolescente que tenha de 12 a 15 anos, aquilo é uma chatice. Se eu realmente não gostasse de ler, eu teria desistido naquela hora, teria desistido de voltar a ler. (grifo meu).

As considerações de Roberto também são modificadas em relação às leituras no espaço escolar. Percebe-se, em seu relato, uma apreciação em relação à obra “Menino de asas”, da Série Vagalume seguida de um exercício de reflexão acerca da realidade de seu entorno social, quando, mesmo com dificuldade, realiza, a pedido da professora do colégio, a leitura de “O Cortiço”. Verifica-se também a aproximação de sua história pessoal com o texto literário ao ler “Morte e Vida Severina”:

Já o ‘Menino de asas’ me marcou um pouco e eu me lembro até o motivo. Era porque tinha uma capa interessante, mas eu não entendo o porquê, se ele tinha asas, tinha tudo, ele resolveu trabalhar num negócio de fiação. Havia tanta coisa melhor para ele fazer e foi trabalhar com fiação... para mim era... eu falei assim: “ – Gente, ele podia ter trabalhado numa coisa melhor e acabou trabalhando mexendo com eletricidade!”. Mas tudo bem. Eu me lembrei agora e isso é muito interessante: ele podia ter feito coisa muito melhor com as asas do que isso aí, mas tudo bem. Contudo, enfim, **foi tudo isso que me marcou bastante**. [...] Confesso que quando li “O Cortiço” durante minha adolescência não entendi direito o livro, devido a sua linguagem, **mas o achei interessante devido a retratar uma realidade muitas vezes escondida (até hoje)**. E me recordo foi um pedido da professora do Colégio. [...] “Morte e Vida Severina” li no colégio com **muito interesse** devido a me interessar pela história de meu pai. (grifos meus)

Ao se analisar a dicotomia expressa pelos termos **falta de sentido** *versus* **interesse** quando os narradores relatam o contato que tiveram com a literatura imposta ou sugerida no espaço da educação básica, algumas versões devem ser consideradas. Walty (2006, p. 54) postula que a escola tem o papel de formar o leitor e, mesmo que a leitura literária seja direcionada, há a possibilidade ou não de que ele possa, instigado pelo texto, produzir sentidos, dialogar com o texto que lê, seus intertextos e contextos e, de forma paradoxal, “[...] se safar até mesmo das camisas de força impostas pela escola e pela sociedade, na medida em que produz sentidos que fogem ao controle inerente à leitura e à sua metodologia.”.

Abreu (2006, p. 19) também considera que cabe à escola ensinar a gostar de literatura, mas que apenas alguns aprendem e tornam-se leitores literários. A autora enfoca que “[...] o que **quase todos** aprendem é o que devem dizer sobre determinados livros e autores, independentemente de seu verdadeiro gosto pessoal.” (grifo da autora). Para a autora, “as instâncias de legitimação”²³ é que determinam as obras que devem fazer parte do seletor grupo da Literatura quando essas instâncias, ou várias delas – principalmente a escola no conjunto dos bens simbólicos – declaram que uma obra deve ser tomada como literária, negando ao texto sua literariedade por suas características internas. A autora aponta que:

O prestígio social dos intelectuais encarregados de definir **Literatura** faz que suas idéias e seu gosto sejam tidos não como uma opinião, mas como a única verdade, como um padrão a ser seguido. O conceito de **Literatura** foi naturalizado – ou seja, tomado como natural e não como histórico e cultural – e por isso se tornou tão eficiente. (ABREU, 2006, p. 41 – grifos da autora).

²³ Abreu (2006) considera que as instâncias de legitimação da literatura são várias, entre elas a universidade, os suplementos culturais dos grandes jornais, as revistas especializadas, os livros didáticos, as histórias literárias, entre outras.

Na medida em que no espaço escolar desfilam esses contextos sociais e culturais em relação ao contato com o texto literário, eles vão influenciando decididamente o processo constitutivo do sujeito. Guedes-Pinto (2008) aponta que a maneira pela qual os narradores rememoram seu passado parte do lugar que eles ocupam no presente, ou seja, os sujeitos dialogam com as práticas escolares vivenciadas por eles no passado a partir da posição que ocupam hoje como professores. Portanto, suas memórias envolvem não somente um lugar perpassado por um papel social, mas também “[...] pela própria situação de entrevista, pela relação com a pesquisadora e com o discurso acadêmico.” (GUEDES-PINTO, 2008, p. 21). Portanto, a trajetória narrada pelo professor em relação à leitura constitui-se em uma forma de falar de si mesmo, de elaborar sua trajetória de formação como leitor, como também de marcar sua posição e seu ponto de vista acerca de seu passado e, nesse processo, suas experiências são reconstruídas e re-significadas, revelando as influências históricas na sua singularidade.

Quando suas vivências passam a pertencer ao espaço de formação no período da graduação e da pós-graduação, os sujeitos caracterizam esse período como uma época em que predomina a leitura “focada”, ou seja, de textos científicos, embora, para Bosco, o literário também sirva de suporte para a prática, principalmente dos professores da área de humanas:

[...] na área de História, Psicologia, Literatura [...] **é da natureza da própria disciplina um pouquinho mais de envolvimento com a questão social, aí se apresenta também a questão de que tipo de leitura que você faz.** Se ela faz diferença no seu modo de ser, ensinar, no seu dia-a-dia. Pode ser uma ajuda para o seu conteúdo, ou algo totalmente fora do contexto, mas que serve para sua vida, seu interior, pro seu crescimento pessoal, para você também suportar essa carga que não é fácil para muitos professores.

Roberto cita o autor Gilberto Freire como um autor de referência por focalizar nas obras “Casa Grande e Senzala” e “Sobrados e Mucambos” questões sociais, tema de interesse para sua formação em Geografia, e as leituras “focadas” que também privilegiavam a parte humana:

Então a minha formação e a leitura que eu tinha feito eram sempre ligadas a isso, ou seja, todas as leituras que eu tinha feito ligadas à Geografia, eu pensava sempre no homem, ao invés do meio ambiente. Para mim isso foi muito interessante, porque eu passo isso na sala de aula (para os meus alunos). Aí eu acabo sempre privilegiando, quando eu falo de Geografia, a parte humana, mesmo quando eu estou falando de meio ambiente eu trago a questão humana que está lá dentro. [...] **Então o Gilberto Freyre, na graduação, foi o que eu mais usei como referência, assim para eu**

trabalhar. Depois os outros são leituras mais direcionadas, que daí eu lia sobre, por exemplo, a questão do trabalho. Eu lia Saviani sobre a questão do trabalho e também ainda sobre o trabalho utilizando-me de Marx para a questão da exploração e tanto mais. Mas, agora, **Gilberto Freyre também foi ótimo nisso, porque na verdade não só por “Casa Grande e Senzala”, mas também por “Sobrados e Mucambos”**.

As leituras “focadas” de Roberto deixam transparecer que as práticas de leitura nunca são neutras, ou seja, muitas vezes constituem o fio condutor do processo de formação do professor que, mesmo possuindo uma postura ideológica da qual não abre mão, interessa-se por conhecer outras perspectivas:

Você sempre acaba focalizando, direcionando para alguma coisa. Você nunca lê por nada, sempre certo livro te interessa. Lembro agora que eu li muito também livros do Fernando Henrique Cardoso na minha graduação. Eu o odiava, sendo bem franco. Eu sempre fiz campanha e sendo bem franco: eu sou petista, sou mesmo! **Mas eu li os seus livros para entender como era o sociólogo** antes dele chegar à presidência e ter falado o que ele falou no dia da posse. Como sociólogo ele é ótimo, o que ele escreve é muito bom; a Ruth Cardoso também é ótima, eu gosto muito dela. Então, se você me perguntar assim: “Que coisas legais você leu durante a graduação?”, eu irei responder que tudo o que eu li sobre o Fernando Henrique Cardoso. Eu não me arrependo de nada disso e nem tenho vergonha de falar, mesmo sendo petista. **Eu li mesmo, porque o cara é muito bom, escreve muito bem e eu gostei das leituras que eu fiz das obras dele.** Só que uma coisa é o sociólogo Fernando Henrique e outra coisa foi o político Fernando Henrique. Então eu consigo fazer essa separação, embora..., mas tudo bem, eu faço, acho legal.

Patrícia também vai relatando a presença das leituras “focadas”, dos processos de apresentação dessas leituras por meio de fichamentos, a dificuldade na compra de livros, o empréstimo de livros de uma professora:

[...] alguns como a [...] que dava o livro e tínhamos que fichar, o que eu não sabia o que era, lembro-me que apanhei para fazer o fichamento e mais ainda para apresentar na frente. A Didática já estava diferente, não estava mais aquela coisa de fazer cartaz de pregação; abriu mais a literatura específica, científica, mas a imaturidade ainda me segurava. Mas eu sempre fui muito leitora, sempre gostei muito de ler, então eu procurava, eu tinha várias professoras a [...] mesmo: “– Mas olha, eu vou te falar uma coisa, aí **vinha um textinho** de 0 a 6 anos, a infância, a adolescência. Então você vai ler isso aqui assim, assim.” **E nem sempre eu podia comprar o livro, aí ela me emprestava**, a [...] falava: “– Já terminou? Já terminou?” Aí a [...] teve um deslocamento ocular, sei lá como foi aquilo e ela ficou seis meses sem ir na faculdade e eu só fui ver ela no outro ano e eu tinha três livros dela para devolver e queria pegar mais, mas isso me ajudou muito.

Andrade (2007), em sua pesquisa acerca da leitura dos professores em formação em diferentes instâncias educacionais, aponta que a leitura de “textos” tem sido considerada

como o instrumento de base para a condução das aulas, ou seja, como fundamento das estratégias pedagógicas dos professores. O conjunto desses textos selecionados pelos professores é formado por artigos científicos de revistas especializadas, capítulos de livros e capítulos de manuais de disciplinas da educação. A autora menciona também que a leitura desses textos acontece, de forma hegemônica, por meio de fotocópias e que o acesso à biblioteca, à compra de livros ou outros modos de obtenção de leitura são uma exceção, como, por exemplo, o empréstimo.

Ao analisar a narrativa de Patrícia, percebe-se que as condições materiais de leitura oferecidas no período de graduação e pós-graduação confirmam os dados obtidos por Almeida (2007), uma vez que a narradora menciona inicialmente a presença de “textinhos” selecionados como fonte de formação do acadêmico. Porém, aparece também a exceção considerada pela autora em questão, qual seja: o empréstimo de livros por uma professora. Num momento posterior, a narradora faz menção aos textos enviados por e-mail – porém, não deixa de citar que, no curso de Especialização utilizava textos disponibilizados na xerox da instituição.

No mestrado foi a série que eu mais me encontrei, foi a que acabou comigo, mas foi a que eu mais me encontrei, embora fosse uma área totalmente diferente da minha, porque era Meio Ambiente e Desenvolvimento Regional ligada à Educação, [...] mas foi a série, o ciclo que eu mais gostei, por quê? Porque a gente chegou e tinha..., a gente chegou na primeira semana e já foi dado tudo o que tinha e era toda a sexta e sábado. Eu pedi dispensa do [...] na sexta, cumpria hora em outros dias. [...] Chegava no domingo de manhã, a gente tinha aula sexta até cinco e meia começava a cair coisa no e-mail, coisa no e-mail, **texto da Marilena Chauí, texto da Reforma Pombalina, texto do não sei o que**, não sei o que, mas aquilo me estimulava, me deu um posicionamento que no domingo de manhã eu já ficava desesperada para ver o que já tinha caído para eu começar a ler. [...] Quando eu fiz a Especialização eu queria abrir para dar aula no Ensino Superior que era Prática Docente no Ensino Superior e a minha monografia foi em cima dos professores, do fazer do professor, do ensinar o professor, e eu percebia que estava muito longe, eu abri (sic) esse curso para isso, mas ele não foca o meu trabalho, onde eu precisava... como fazer? Mas aí eu encontrava subsídio nos livros, porque lá era assim como é até hoje: “– O capítulo que vocês vão estudar no módulo seguinte **está lá na xerox!**” E era o capítulo, **mas o que vem antes daquele capítulo e o que vem depois você não via e eu acabava procurando o livro e eu falava: “– Bom se isso aqui está falando disso, eu devo encontrar!”** Aí eu ia lá e pegava.

Observa-se ainda que a narradora deixa transparecer que sentia que a leitura dos textos não era suficiente para sua formação e, por conta própria, ia atrás dos livros de onde eram retirados esses textos oferecidos, a fim de que pudesse absorver as ideias inteiras da obra, numa reflexão dialógica que proporcionasse sua compreensão de mundo.

O relato de Sônia também assinala a presença de uma leitura “focada”, embora, em seu caso, sua busca para o processo de formação acontecesse por meio dos livros:

Quando eu vim para Campo Grande que eu fui fazer uma formação melhor; continuei a estudar e comecei a trabalhar na educação infantil. **Comecei a me interessar por outro tipo de leitura**, porque aqui na cidade já tinham mais fontes, mais pessoas que me orientavam que também liam e **daí mudou o meu foco**, mas foi mudar mesmo, que eu considero que valeu a pena e que me sacudiu foi a universidade. Quando eu iniciei a Pedagogia, aí sim, eu pude entender aquilo que eu fazia com as crianças e **eu buscava nos livros** e eu não sabia por que acontecia uma alfabetização, porque eles desenvolviam o trabalho com matemática, o raciocínio lógico e eu criava meu material e eu entendia o porquê, o que eu precisava criar para eles desenvolverem aquilo que eu gostaria. Aí eu fiquei Piagetiana. Ah! mas eu amei Piaget! Eu coloquei tudo aquilo em prática, Constance Kamii, aqueles livrinhos da Constance Kamii eu tenho todos daquela época! Estão sujos, rabiscados das crianças de eu deixar na mesa e eles rabiscarem, foi muito forte essa época. O Piaget me ajudou muito, as leituras, os livros, a Kamii, e outros que também colocavam Piaget em prática, os cursos, a universidade, me tornaram bem mais esclarecida! [...] Aí eu fui fazer a pós, porque aí a professora [...] é Vigotskiana e eu não conseguia trocar Piaget por nada nesse mundo! Porque eu já sabia como trabalhar, como produzir material com base em Piaget e aí aquilo começou e todo aquele estudo e eu já comecei a achar melhor e já fui trazendo para a sala de aula, toda uma nova prática embasada na teoria dele, e ali eu fui levando através da leitura e da prática e fui fazendo aquela troca, produzindo material tudo novamente, misturando os dois e não me desfiz totalmente de Piaget, mas eu entendia quando acontecia uma coisa, quando acontecia outra coisa, porque tinha, porque um é social e o outro é mais individual.

Com base no que se observa nos relatos de Roberto, Patrícia e Sonia, retoma-se a análise de Almeida (2007) para confirmar que as condições materiais de leitura apontadas no período da graduação e pós-graduação estão ligadas a atividades de leitura exclusivamente acadêmicas e estas, na maioria das vezes, acontecem por meio de textos indicados pelos professores das disciplinas. No caso dos professores entrevistados, o contato com o livro ocorreu geralmente por iniciativa do acadêmico que, em seus relatos, mencionou o acesso às obras por intermédio de empréstimo, porém sem que apontassem o uso da biblioteca, nem a presença de diferentes tipos de leitura.

Patrícia foi a única das entrevistadas a citar um professor do Mestrado que indicava outras leituras que não fossem às denominadas por ela de “técnicas”. Ao se distanciar dos espaços de formação a narradora relata que pôde voltar à “leitura do a mais”, ou seja, à leitura daquilo que mais a marcou como sujeito professor-leitor.

E o que mais me marcou em toda a minha profissão foi a leitura de uma maneira geral. Não foi o conteúdo acadêmico, nem do que eu estudei enquanto

aluna do Ensino Médio não, mas foi a leitura do a mais. Foi a leitura dos clássicos, e depois no Mestrado eu descobri uns livros que eu nunca imaginava, [...] que o [...] [indicou]: “O Macaco Nu”, que é toda uma questão biológica. Então a literatura influi muito até hoje diretamente na minha vida, [...] **eu não consigo passar dois meses sem um livro, sem ler um livro.** Então eu li “A Breve história do século XX”, depois eu já quis a do século XXI, aí eu fui para comprar “Memórias de minhas putas tristes” [...] **Porque eu vou sair dos técnicos,** e comprei um livro lindo, [...] é de uma autora americana, é apaixonante! Ela traz um viés que até então eu não tinha visto, é o erótico, mas não o erótico vulgar, o erótico de romance que eu nunca tinha lido assim [...].

Observa-se que o processo de formação dos professores durante a graduação e a pós-graduação privilegia o contato com o texto informativo e este é apontado como responsável, quase exclusivo, pela formação cognitiva. Ressalvando, porém, que estas leituras deveriam acontecer concomitantes com outras leituras com as quais pudessem ser relacionadas, comparadas e contextualizadas social e historicamente para contribuir para uma formação dialógica do professor com o texto e, conseqüentemente, de uma postura crítica. Dessa forma, na medida em que os sujeitos vão se apropriando de valores que privilegiam a informação em detrimento de outros tipos de texto, principalmente os literários, é possível que em seu processo constitutivo esteja assimilando significados sociais que são convertidos em sentidos subjetivos acerca da experiência de leitura.

3.5. A presença do outro como incentivador da leitura: a valorização da afetividade

O processo rememorativo dos entrevistados traz frequentemente à tona, como já pôde ser observado, a presença de uma pessoa sempre apresentada como referência de leitura em duas fases distintas: a primeira, quando acontece a formação dos conceitos espontâneos; a segunda, a partir do momento em que os narradores já se encontram inseridos nos espaços de formação.

No que diz respeito à primeira fase, no relato de Beatrice aparece a presença da mãe e a leitura dos romances “água com açúcar”, que na verdade correspondiam aos romances folhetins já mencionados anteriormente. Beatrice vai lembrando da experiência de ouvir a mãe contando histórias que mais tarde serão lidas também por ela.

Desde pequena, a **minha mãe**, apesar de ter pouco estudo, gostava muito de ler. Contudo, a leitura dela eram aqueles livrinhos da época, que eram aqueles livrinhos água com açúcar, tipo ‘Madame Dely’ (eu já nem lembro mais o nome). Ela lia esses livros e contava para mim aquelas historinhas. **Eu tive muito acesso a livrinhos, porque minha mãe gostava muito disso.** E quando eu comecei a ler

mesmo, com uns sete ou oito anos, eu comecei a ler ‘Madame Dely’. E, apesar de hoje em dia ter a impressão de que se eu os voltasse a ler eles não chamariam tanto a minha atenção, aquilo era um mundo mágico, sabe?!

A partir do momento em que os narradores passam a frequentar a escola, a presença do outro se torna mais expressiva, já que a assimilação de fundamentos do conhecimento científico encontra-se na dependência da orientação de adultos ou companheiros mais experientes: os mediadores. Segundo Rego (1999, p. 73-74), por meio da mediação

[...] a criança realiza tarefas e soluciona problemas através **do diálogo, da colaboração, da imitação, da experiência compartilhada e das pistas que lhe são fornecidas**. [...] em interação com outras pessoas, a criança é capaz de colocar em movimento vários processos de desenvolvimento que, sem a ajuda externa, seriam impossíveis de ocorrer. (grifo meu)

Dessa forma, no relato de Roberto, surge a figura da irmã mais velha que realizava a leitura de uma obra que chamava a atenção pela aparência e por estar dividida em dois volumes. Para Roberto, a grande aventura seria ler um livro da irmã escondido:

Quanto à questão da escola, eu sempre fiz o que me era proposto a fazer. Ou seja, das leituras principalmente que eu me lembro muito bem de ter feito (eu posso até ter lido outras coisas antes, mas não me recordo), o que me marcou de verdade, o que eu realmente li primeiro foi “Crime e castigo”, de Dostoiévski. Não entendi muita coisa do que li, mas na época para mim eu tinha entendido tudo. Talvez se eu fosse ler esse livro hoje, iria compreender diferente. Eu me lembro muito bem que **na época esse livro me marcou bastante por vários motivos, dentre eles o fato desse ser um livro da minha irmã mais velha**. Eu achava aquele livro bonito: dois volumes, capa dura... E eu então imaginando, com dez, onze anos, aquilo tudo muito bonito. Mas eu nem sabia quem era Dostoiévski, não sabia nem falar o nome do *cara*. Contudo, **achava tudo aquilo muito interessante, até porque era da minha irmã mais velha e eu tinha pego o livro escondido**. O primeiro volume eu devolvia sempre no mesmo lugar e a minha irmã só percebeu que eu tinha o pego, quando ela me viu lendo o segundo volume e falou: “ – Mas você está lendo esse livro!”. Ela achava que não era para mim. Contudo também ela tinha só quinze anos e achava que eu ler aquele livro significava o final dos tempos. E nisso tudo eu já estava mesmo no final do segundo volume.

Sônia se lembra da presença da professora e os livros dela a partir dos quais contava histórias de contos de fada. Contudo, as figuras do pai e da mãe contando histórias são apontadas como as mais marcantes:

A professora tinha os livros dela e contava para gente e **a minha mãe contava muito essas histórias para a gente de contos de fada e eu sabia na ponta da língua, e a mãe contava oralmente:** “O gato de botas”, “Cinderela”, todas essas historinhas assim, e **o meu pai, ele colocava a gente na perna assim, a cavalo e chacoalhando, fazendo um cavalo, e contava histórias** e olha a historinha que ele contava que eu não esqueço: “Era uma vez um pintinho que estava na estrada com frio e de repente veio um caminhão enorme e esse pintinho abriu o bico e engoliu o caminhão”. Essa foi uma das primeiras historinhas que ele contou e dessa eu não esqueço! Meu pai também era contador de histórias, histórias assim do nada, só assim para distrair a gente.

O relato de Bosco enfatiza claramente o lugar que os professores ocupavam como referenciais que orientavam “boas leituras” ou que demonstravam uma maneira diferente (para o narrador) de abordá-la.

Inclusive definitivamente **a questão dos professores que eram praticamente o referencial que eu tinha na vida.** Isso porque a mãe e o pai estavam longe. **Os religiosos tinham referência direta na minha formação, querendo ou não.** Por exemplo, na questão da literatura, **éramos orientados a aproveitar bem o tempo com boas leituras.** Eu não posso esquecer-me de relatar que tem **algumas pessoas que fizeram diferença em minha vida em relação a essa leitura. Uma era o meu professor de literatura,** eu me lembro muito bem dele: hoje ele já escreveu livros, é entendido na obra de Manoel de Barros. [...] Ele foi meu professor de literatura e na obra de Camões, que parece uma leitura enfadonha, cansativa, desestimulante e que hoje a garotada olha para ela e a vê com certa rejeição; naquela época esse professor que eu tinha a declamava. Praticamente **era algo interessante porque o próprio professor se preparava para a aula; ele chegava à sala vivenciando, declamando Camões.**

Houve momentos em que alguns professores foram apontados como “incentivadores” para mediar as leituras, uma vez que esses professores foram apresentados como incentivadores e preparados para propor um novo paradigma no que diz respeito à didática da leitura literária que, segundo Paulino (2005, p. 63), configura-se num “[...] modelo compreensivo-dinâmico [que] exige que a leitura literária seja processada com mais autonomia, tendo os estudantes direito de seguir suas próprias vias de produção de sentidos, sem que estes deixem, por isso, de serem sociais.” O relato de Patrícia atesta isso:

Bom, aí eu fiz Pedagogia e eu achei que focou bem mais dentro da sala de aula e eu tive várias disciplinas que ajudaram nisso. Cursei Pedagogia na FUCMAT, **lembro-me muito dos professores recomendando vários títulos:** professor [...], vivia a incentivar bons livros, [...]

O que se observa é que os narradores, ao falarem da presença do “outro”, não se referem a ele apenas como alguém que medeia as relações de leitura de maneira pragmática,

numa via única de transmissão de conhecimentos. O mediador, nesse caso, é alguém que está presente e com quem os narradores se envolvem emocionalmente. Para Vigotski (2004), em sua teoria, as emoções desempenham um papel organizador interno do comportamento do sujeito, por isso, sempre que se quer influenciar o comportamento humano, deve-se recorrer ao “aparelho das emoções”.

González Rey (2003, p. 5) pondera que a qualidade do relacionamento afetivo do outro não se refere apenas ao “[...] apoio instrumental que ele/ela pode dar [à criança] no processo de solução das tarefas que enfrenta”, mas o outro deve ser considerado como um sujeito concreto, que existe para ela dentro de sistemas históricos e complexos de atividades de comunicação, e não apenas em atos e expressões isoladas que vão determinando o processo de desenvolvimento do *self* da criança envolvida nesse relacionamento. Dessa forma, o outro é portador de sentido subjetivo que atua como uma figura significativa e não somente uma fonte de significações, uma vez que ele é constituído no nível dos sentidos subjetivos da história de relacionamento da criança com ele/ela, e é essa a condição que privilegia a influência de uns e não de todos os outros que participam do seu espaço cotidiano.

Portanto, parodiando González Rey (2003) para o sujeito que se dedica à atividade da leitura, essa prática pode constituir um sentido subjetivo o qual poderá se converter numa unidade subjetiva do seu desenvolvimento, durante um período de sua vida, caso essa prática seja estimulante e integradora de um conjunto de sentidos subjetivos e operações associadas a atividades em diferentes áreas.

Uma vez que se afirmam as práticas de leitura como uma unidade subjetiva do desenvolvimento do sujeito, essa prática pode fazer como que ele vá amadurecendo valores, comportamentos e formas de relação responsáveis pela formação de sentidos subjetivos que levarão ao desenvolvimento de todo um sistema com consequências para o comportamento da pessoa nos vários espaços de sua convivência, segundo sua singularidade.

Ao se considerarem as leituras literárias como formadoras de um sentido subjetivo para o sujeito, essa prática pode acarretar a configuração de sentidos subjetivos que se relacionam com valores e comportamentos que estão ligados a um posicionamento pessoal diante das práticas de leitura e determinadas atitudes pessoais que implicam na constituição do sujeito-leitor e também no desenvolvimento de novos recursos subjetivos ligados a comportamentos pessoais como persistência, interesse, vontade, esforço intelectual, espírito

crítico, etc, fatores que o levariam a formar uma unidade subjetiva do desenvolvimentos a respeito das leituras literárias.

3.6 As leituras literárias na prática docente

As vivências de leituras que serão exploradas a seguir aparecem agora, na voz dos narradores, comprometidas com suas práticas. Cada sujeito, como pôde ser observado, trouxe uma trajetória de sua formação como professor-leitor percorrida de forma diferenciada até chegarem a atuar como professores. Nesse processo, para a maioria dos entrevistados, as lembranças mais significativas estão ligadas às leituras realizadas nos espaços de formação formais, mesmo que fortemente marcadas pela dicotomia entre o cognitivo e o prazer.

As pedagogas Esperança e Sônia, ao relatarem sobre sua prática, mostram-se comprometidas em utilizarem as leituras no processo de alfabetização, porém de maneira contrária ao que receberam quando passaram pela escola. Em suas narrativas fica clara a intenção em adotar uma perspectiva que permita ao aluno novas formas de relacionamento com o texto. Para Esperança, essa experiência está ligada não só à adoção de textos literários, mas a outros tipos de leitura:

Só mesmo a partir da necessidade, por eu ter me tornado educadora é que eu comecei a construir comigo mesma esse processo de leitura, de escrita, de formação pessoal e fui entender melhor e me interessar um pouco mais pela leitura. [...] quando eu estava trabalhando na 1ª série, **eu fiz uma proposta para eles e a proposta era de criar um caderno de curiosidades**, por quê? Porque eu verificava que as crianças naquela faixa etária da segunda série, que é de sete, oito anos, as crianças são muito curiosas: “ – Ai professora, por que isso? Por que aquilo outro [...]? Por que isso acontece?” Então, pelas curiosidades que eles tinham eu falava: “ – Vamos pesquisar e vamos trazer!” A gente fazia algumas experiências, construía alguma coisa em casa, como choque, como que ocorre o trovão, de onde vem o raio, e aí a gente fez um registro disso no livro de curiosidade. **E também uma revista que tem várias coisas para a idade deles**. E eu muitas vezes leio trabalhos que é algo que é uma coisa minha, eu não sei se todo educador tem isso, mas é assim, de você fazer a diferença, e as pessoas conhecerem essa diferença. E isso é algo que eu tenho que esperar, que eu pretendo ainda publicar, escrever, para que as pessoas entendam, porque eu aprendi que é importante você passar as experiências que deram certo, as experiências que deram certo com leitura, com escrita, as experiências que deram certo com a construção de jogos, que eu acho que é muito bacana de se trabalhar, principalmente com as crianças que estão sendo alfabetizadas. E o que eu verifico hoje é que muitas colegas minhas não têm essa coisa aberta de ver que a criança não vai à escola só pra ficar ali sentado, copiando e repetindo e reproduzindo aquilo que você está falando para ela, que na verdade você tem que **dar oportunidade para ela construir, e eu acho que é porque eu não tive que eu quero dar a oportunidade para os meus alunos construírem**. E você dá oportunidade para eles construírem a leitura e escrita deles, para eles se tornarem leitores.

Sônia demonstra que, mesmo jovem e inexperiente, preocupava-se com um fazer pedagógico que exigia uma formação mediada pelas leituras literárias. Dessa forma, decidiu ampliar suas práticas de leitura – que até então eram constituídas pela leitura de revistas e histórias em quadrinho – incluindo a leitura de obras literárias como as produções de Erico Verissimo e da coleção Vagalume. De forma semelhante à expressa por Esperança, rejeitou as práticas tradicionais no exercício da profissão, pois quando recebia o material sugerido pela equipe de orientação para sua atuação, é incisiva em apontar que não via sentido no uso da cartilha no processo de alfabetização – que, afinal, tinha feito parte de sua formação –, nem no uso das obras indicadas por essa equipe a fim de “monitorarem” o professor:

Eu comecei a lecionar com dezoito anos e começou a me ampliar muito isso, porque eu tinha meu dinheirinho, trabalhava na zona rural, salarinho pequeno, eu não era nem formada! Eu gastava o meu dinheiro quase só com revistas! Eu fiz uma assinatura na biblioteca do SESI em Passo Fundo. Nossa! Eu era freguesa, era conhecida lá! **Aí sim, começou a mudar a minha leitura, aí eu lia Érico Veríssimo, nossa! Mas eu lia Érico Veríssimo!** Eu sentava na grama com aqueles livros e a mãe me chamava pra ajudar, mas eu não ouvia! De tão bom, “O tempo e o vento”, “Olhai os lírios do campo”. **Aí entrou a Série Vagalume, e eu lia todos!** [...] Não era pedido, eu já era uma professora. Com o quinto ano eu já tinha conseguido dar aula na zona rural, na época que abriram aquelas escolas do Brizola, na região do Rio Grande do Sul, que ele abriu no interior as escolas e daí a pessoa da localidade que tinha um pouco mais de desenvolvimento dava aula para as crianças, alfabetizava, e eu fui convidada para ser uma monitora. Eu, com o quinto ano, não tinha formação, mas ali na região... Teria que ir a Passo Fundo e o acesso era muito difícil naquela época. Então eu, com o quinto ano, já lecionava até a quarta série, para você ver. Não que eu tivesse capacidade para isso, hoje eu vejo, mas **eu alfabetizei muita criança, trabalhei quatro anos nas séries iniciais e meus alunos não tinham dificuldade de aprendizagem, trabalhei muito com leitura, porque eu passava isso para eles, com coisas práticas, fazia com eles as coisas que eu gostava, era como uma menina brincando com as bonecas de escolinha, sabe? E isso dava certo, eles aprenderam.** Aí tinha orientação que orientava e vinha lá da cidade e orientava a gente lá no interior. E assim, eu fui mudando minhas leituras, aí eu comecei a me interessar por coisas que iam me ajudar na sala de aula também, comecei a procurar outras coisas, mas eu não sentia prazer nesses livros que pudessem me ajudar, que a orientação passava para ler e ajudar na sala de aula, **aquelas cartilhas pra mim eram vazias, aqueles livros que vinham pra monitorar o professor, eu não conseguia compreender a fundo aquilo então, eu continuava mesmo é com o meu gibi e com livros da Série Vagalume.**

Esperança e Sônia, ao rejeitarem o modelo de formação que tiveram quando eram alunas e ao adotarem uma nova perspectiva em seu trabalho, pretendendo proporcionar à criança um “ambiente social organizado” para o seu desenvolvimento, deixam transparecer sua vinculação à perspectiva construtivista para a qual o professor é apenas o facilitador do aluno no processo de construção do conhecimento. Sônia, conforme depoimento trazido na

sessão anterior, aponta sua adesão à teoria de Piaget por considerá-la como uma grande ajuda em sua prática: “O Piaget me ajudou muito, as leituras, os livros, a Kamii, e outros que também colocavam Piaget em prática, os cursos, a universidade, me tornaram bem mais esclarecida!”

Esperança justifica sua vinculação a essa perspectiva como forma de negação ao processo de alfabetização tradicional que recebeu na infância, o qual considera muito triste:

[...] porque eu gosto de inventar moda, os meninos vão ficar assim mesmo, de grupo de quatro, de grupo de cinco, de grupo de dois, um dia vão estar em formato de U, outro dia estar em formato de roda, e assim vai e vai virar um saci-pererê dentro da sala!” As meninas falam: “- Ai, por que você fica inventando e depois os outros alunos olham e querem fazer igual.” Eu digo: “-Ai eu já não sei, na minha sala eu faço assim!” **Eu não abro mão da roda, porque como eu vivi isso, essa questão da fila indiana, todo mundo enfileirado, tinha que olhar e todo mundo, eu não consigo, e isso é algo que graças a Deus eu não aprendi e não quero aprender, é a mesma coisa do Ba-Be-Bi-Bo-Bu, do Ta-Te-Ti-To-Tu que eu fui alfabetizada na casa da minha tia. E falando um pouco dessa história, de como eu fui alfabetizada, e isso é muito triste, porque o meu pai falou para minha tia que ela podia fazer o que quisesse comigo e com os meus outros irmãos mais velhos, que a gente tinha que ser alfabetizado e que se tivesse que bater, batia, que puxar a orelha, puxasse e se tivesse que colocar de castigo, colocasse. Então minha tia não poupava, tudo bem eu aprendi a ler e escrever, mas a minha tia ela não poupava, ela era extremamente severa, ela puxava minha orelha, eu ficava muito de joelho, eu ficava muitas vezes de joelho no milho.**

No relato de Patrícia sobre seu fazer pedagógico aparece sua vinculação à perspectiva montessoriana para a qual a criança absorve do ambiente que a rodeia o homem do futuro e é esse o principal estímulo para sua construção. Para Montessori (s.d., p. 47), o desenvolvimento da criança está vinculado a períodos que são explicados como momentos de “[...] sensibilidades especiais que se observam nos seres em crescimento, isto é, nos estados infantis, e que são passageiras e se limitam à aquisição de uma determinada característica, terminando a sensibilidade com a aquisição dessa característica. E assim se forma cada característica com a ajuda de um impulso, de uma capacidade temporária.”. É esse entendimento que Patrícia deixa transparecer ao indicar o uso da literatura como uma forma de “tocar a criança” num período em que acredita que ela esteja pronta para absorver características que ela julga importantes para o seu processo de formação:

Eu me vi dentro da minha situação, no fazer pedagógico, eu me indagava muito quando eu lia **Montessori**, por exemplo, que **falava a questão da moral**, que a criança já tem uma moral e eu falava: “- Gente é verdade!” E aí começava o outro lado, que eu acho que a literatura me cutucou muito, mas como eu fazer isso com a

criança? **Como eu tocar a criança?** [...] Eu tinha uma criança, quando eu entrei em sala de aula, que brigava muito e a mãe era muito superprotetora e ela culpava sempre o outro que ele bateu ou ela me culpava porque não cuidei e deixei ela bater e nunca era o menino! E aí, **um dia, eu li uma história em sala de aula “Reizinho Mandão”**, então a **literatura também me ajudou nesse sentido e o apoio que ela me deu**, na verdade eu não encontrei apoio para a sala de aula em lugar nenhum, a não ser nos livros, porque o Magistério era fraco, a Pedagogia, abriu cientificamente muito mais para tudo, mas ela não focava no que eu precisava, ela focava no geralzão que nem sempre é o que a gente precisa.

Paiva e Maciel (2005) consideram que o trabalho com a literatura infantil na Área de Alfabetização e Linguagem deve possibilitar um efetivo envolvimento da criança com o texto literário dentro do ambiente escolar desde que o professor – na figura do mediador de leitura – possa combinar experiência estética com esse ambiente. Essa posição coloca a escola além de responsável pela alfabetização da criança, também como responsável pelo estímulo à leitura literária sem, contudo, “engessá-la” mediante práticas em que se considerem apenas uma interpretação, reduzindo o valor polissêmico da leitura. Pelo relato de Sônia percebe-se sua compreensão acerca dessa responsabilidade, pois, ao conduzir sua prática apoiada na literatura infantil, deixa transparecer que entende a leitura literária como “[...] poderosa fonte de formação de sensibilidades e de ampliação de nossa visão de mundo [...]” (PAIVA; MACIEL. 2005, p. 116).

Todos esses livros de contos de fada, de histórias repetitivas e “era uma vez” e aí “a casinha, vai diminuindo e vai diminuindo”, e vai repetindo a oração e acrescenta um pouquinho. Esses livros eu lia para as crianças, no início eu lia e no final do ano muitos deles liam para mim para o grupo, então eu aproveitava o grupo assim. O livro eu aproveitava assim: a capa do livro, uma história que não existe, só a história do desenho, abria o livro para eles e conforme o livro, o desenho eu ia inventando a história para eles, com eles, conforme a figura era a história que saía, não tinha nada a ver com a história original do livro, e depois que a gente criava várias histórias através do desenho, aí eu lia a história verdadeira que era a intenção do autor, para mostrar para eles que uma figura, uma história pode ser lida de diversas maneiras, conforme a gente souber criar em cima delas.

Mais um fato que vale ser ressaltado em relação à narrativa de Sônia diz respeito à importância que ela dá para o fato de, na única escola em que trabalhou, conseguir reunir um número elevado de obras que podiam ser utilizadas por professores e alunos. Observa-se uma prática exercida por ela desde os tempos de mocinha em que colecionava revistas de histórias em quadrinho, a revista “Contigo”, livrinhos “Tex”: “Eu li a coleção de “Tex”, aquele livrinho de faroeste, nossa! Eu esperava, era quinzenal, eu comprava todos! Eu tinha uma caixa até pouco tempo lá na mãe, com todos! Com a numeração seguida e os meus irmãos liam também. Eu li muito essas revistinhas assim [...]”. Portanto, mediante essa prática de

“coleccionar leituras”, Sônia, ao assumir sua atividade prática, traz à tona as vivências em sua trajetória como leitora:

Quando eu vim para Campo Grande que eu tive acesso aos livros de literatura, e eu, graças a Deus, **tive uma diretora que me deu apoio para isso e comprava tudo o que eu pedia. Minha sala enriqueceu de livros de literatura infantil.** Inclusive eu tenho muitos aqui porque eu também comprava, ela comprava e me dava, eu tenho uns com dedicatória. [...] Eu não conseguia trabalhar com a tal de cartilha e nunca consegui! Então no final do ano eu fazia um pacotinho com lacinho e dava a cartilha para eles levarem embora. A SEMED nunca soube disso, pelo menos nunca me puxou a orelha por ter, né?! Então, eu trabalhava sempre com literatura, eu alfabetizava com os livros de literatura infantil. [...] Eu sei que meus aluninhos, minhas crianças eram tão pequenas e ficavam sentados assim e eu sentava em uma mesinha que tinha essa altura assim, eu sentava aqui em cima e eles sentavam todos no chão. Se eu fechasse o livro, parasse ou chegasse alguém na porta, eles reclamavam porque estava todo mundo ali, um incomodava os outros, cortavam, não deixavam, porque sempre tem algum mais que não se concentra, pela idade mesmo, mas eles não gostavam, tinham que seguir a historinha, eu contava, lia para eles umas cinco historinhas cada vez que a gente entrava na sala, separava os livros, **eu tinha um armário gigante na sala, eu tinha duas gavetas enormes todas cheias de livros. Eu comprava os livros, escolhia com a diretora, fazia promoção só para comprar os livros de literatura, sempre que havia escolha de livros, que as editoras levavam para a escola, ela já passava para mim, para a gente escolher aqueles que não tinham na sala. A minha sala era riquíssima de livros,** e aqueles repetidos eu deixava para eles manusearem todos e os outros a gente lia todos, porque senão acontece de arrancar, de riscar, de rasgar, então tinha os momentos. E a gente aproveitava muito esses momentos, e era uma coisa gostosa tanto para mim, quanto para eles. [...] Em Campo Grande só trabalhei em uma escola, nela fiz grande parte de minha trajetória profissional, de professora leiga a pós-graduada; foram muitos os livros que fizeram parte dessa etapa de minha carreira. **Quando cheguei nessa escola me recordo que o material de apoio, livros, principalmente, eram muito poucos não mais que cinco. Quando saí, tínhamos um acervo exclusivo para estudo dos professores de aproximadamente quinhentos exemplares.**

Os professores Beatrice, Bosco e Roberto relatam suas práticas de forma diferenciada das professoras anteriormente citadas, já que suas atuações não se encontram ligadas à alfabetização de crianças. O apoio que as leituras literárias trazem agora é outro. No caso de Beatrice esse apoio busca transformar o ambiente das aulas em um lugar em que se deve interagir com os alunos por meio da encenação de fatos históricos a fim de que se evite a monotonia. Essa estratégia revela as experiências vivenciadas pela professora no período em que teve os primeiros contatos com as leituras literárias ainda na infância oferecidas pelo tio “culto”. Essas leituras, relatadas anteriormente como fonte de prazer e encantamento, contribuíram para que ela pudesse criar um “um mundo maravilhoso” em que ela tivesse a oportunidade de “imaginar e criar as personagens” e, dessa forma atuar como professora de História comprometida em transformar suas aulas em um espaço motivador para a aprendizagem:

Se você me perguntar se a leitura valeu dentro da minha profissão, eu respondo que sim. Eu penso que valeu, valeu sim, porque me ajudou muito. Valeu porque eu aprendi; não é nem que eu aprendi, mas eu consegui sempre segurar meus alunos. A palavra segurar que eu coloco aqui não é no sentido de obrigá-los a prestar atenção em mim, mas de **eles sentirem prazer de me ouvir. [...] as minhas aulas, elas eram bem teatrais.** Se eu tinha que falar sobre uma batalha, eu dava flechada, me escondia das balas, eu fazia discursos. **A leitura me deu isto, sabe por quê? Isso porque o aluno precisa ter algo para imaginar.** Se você simplesmente pegar o livro de História e ler um capítulo, ele não vai imaginar nada. Ele vai achar aquilo enfadonho. E em função disso, eu aconselhava aos meus alunos livros de romances, porque você mandar ler um livro de História torna-se muito cansativo. Sendo um livro romanceado, mas bem escrito eu acho que ajuda você a entender o período. Então, em 'O Nome da Rosa' você vai entender o que foi a Idade Média, que em minha opinião é a parte da História que eu acho mais fascinante, entende?! Essa era aquela aula que eu dava com gosto.

Porém, torna-se relevante apontar ainda que, embora Beatrice demonstre em suas vivências que o contato com o texto literário tivesse sido prazeroso e aponte a indicação de romances como forma de entender os períodos históricos, em outra ocasião, ela nega a existência de textos ou obras literárias que pudessem ser usados nas aulas. O que se depreende é que a professora, ao imprimir textos para que os alunos lessem em casa, estes não eram ligados à literatura:

Se você me perguntar se eu utilizei a literatura, textos, como suporte nas minhas aulas de História, eu vou te responder que a literatura propriamente dita na disciplina de História é muito difícil, praticamente não tem. E eu sempre gostei muito de dar aula de História do Brasil. Contudo, vou pegar um exemplo: quando eu dava aula sobre a era Vargas, **eu pegava textos que eu imprimia e pedia para que os alunos lessem em casa** (nunca na aula, porque eu acho que isso dispersa) e **então nós discutíamos esses textos na próxima aula.** Dessa forma deu certo. Dessa forma eles liam, imaginavam cada um da sua maneira, e na outra aula nós debatíamos sobre o assunto.

O posicionamento de Bosco, que atua na mesma área de Beatrice, traz algumas convergências com o que foi apontado pela professora: Bosco indica a leitura de obras literárias como forma de um melhor entendimento dos fatos históricos. Porém, uma vez que sua formação apresenta traços mais conservadores, diverge da opinião de Beatrice de que os alunos possam gostar da disciplina pela atuação do professor e transfere essa responsabilidade ao aluno mediante as leituras literárias extras que vier a realizar quando lhes forem indicadas, desde que elas estejam relacionadas aos conteúdos ministrados:

Eu falo para eles, meus alunos: “Gente vocês não estão tendo aula de História, estão apenas recebendo informações sobre fatos e acontecimentos. Se você quer saber História mesmo, você deve ler o que não está nos livros didáticos”. Somente essa informação gera livros e mais livros. Agora sobre essa informação existem livros de 500 páginas. Agora, quem faz o curso de História tenta lidar um pouco com esse fato. **Eu falo para eles que eles não vão gostar de História pelo professor, mas quando eles começarem a ler a verdadeira História**, porque na realidade vocês não estão lendo. Eu falo para eles que eu estou preparando para o vestibular. Eu falo de reforma religiosa para eles, mas é só para o vestibular. Vai procurar ler sobre aquela época, que é aí que você vai gostar. E aí a gente volta para aquela história do sentimento, das emoções. **Quando é que ele vai gostar de uma leitura sobre Napoleão? Não é quando ele não escutar falar sobre e ler meia página, mas quando ele ler um livro sobre Napoleão.** Daí ele vai entender, se interessar. **Uma guerrinha que ele ler em uma meia página não é nada para ele; só que aquela guerrinha gera um livro inteiro paradidático.** E aí, falando isso, alguns começam a se interessar. **Você tem que ter contato com a literatura histórica.** Eu falo aqui de Maquiavel: “– Alguém já leu? Você não gosta porque você não leu a obra”. Nós não temos noção das coisas, temos meras informações. Leia na íntegra: aí você tem as curiosidades. Você pega a escravidão, por exemplo, detalhes... e aí eu puxo um pouco para a linguagem deles: “– Você quer saber como o fazendeiro tratava a escrava? Como eles se relacionavam? A questão das mães solteiras?” E aí eles dizem: “– Mas tem?” Então eu digo que tem, mas que eles precisam ler uma obra. E aí eles começam a entender que tudo isso aqui é muito superficial. Isso tudo é fazer pesquisa, é procurar. Mas é difícil. **O aluno só vai gostar de História então pelo professor, pelas brincadeiras, pela maneira que ele transmite.** E não, ele tem que entender que está vendo apenas alguma coisa de História – vá ler. **Eu questiono porque eles estão lendo ‘Crepúsculo’ e não outras obras como ‘Vidas Secas’, daí vocês vão ter outra visão. Questiono porque eles não leem ‘As veias abertas da América Latina’, porque daí teria uma visão de todo esse imperialismo americano,** toda essa temática que envolve uma série de polêmicas. A visão que você tem é a da Rede Globo, da mídia. Então onde é que você teria outra visão? Na obra que eu citei. Daí começa a surgir um ou outro que fala: “– Professor, eu já encontrei o livro e comecei a ler.”

Para Roberto, entretanto, o uso obras literárias como poesias e romances como suporte para as aulas era algo de que ele sempre lançava mão. Sua preocupação sempre esteve voltada às questões sociais, principalmente a nordestina. Esta permeia toda a sua narrativa, uma vez que desde pequeno, como já mencionado, interessou-se por conhecer a realidade do lugar onde o pai nasceu:

Já poesias, eu trabalhei com várias, mas só que é assim: o tempo era curto para apresentar tudo, uns 40 minutos no máximo, e eu então distribuía, fazia xérox dessas poesias. Tudo isso eu preparava onde eu trabalhava: xérox, transparências; ficava dessa forma mais fácil para mim. E o [...] também tinha o trabalho dele e o japonês também e então a gente se organizava e preparava tudo onde nós trabalhávamos mesmo. Nós estudávamos à noite e trabalhávamos durante o dia. Então a gente se utilizava dessa estrutura no trabalho, fazendo assim vários seminários ótimos, mas sempre ligados a essa área. Eu sempre tratei, aliás, a questão do Nordeste para mim sempre foi muito presente; e isso até hoje. Atualmente quando eu vou trabalhar o Nordeste lá na sétima série, eu sou o *bicho*, porque daí eu dou aula, aula mesmo! Isso porque eu conheço o tema, li muito sobre isso. Mas aí agora me lembrar realmente dos autores, eu não me lembro, fica complicado. **É lógico que me lembro de ‘Vidas Secas’,** mas lembrar de outros fica difícil. **Eu**

utilizei bastante e para mim foi também muito importante Gilberto Freyre: ‘Casa Grande e Senzala’. Gilberto Freyre para mim foi ótimo! Embora ele tivesse uma visão elitista, ele transcreveu muito bem como era a vida, a pobreza do Brasil; ele representou muito bem isso. Então eu transportava essa pobreza do Brasil que ele mostrava, através dos quilombos e tanto mais, para a questão Nordestina de forma muito fácil. Porque na verdade você tem quase um paralelo ali entre os dois, tanto o sertanejo, quanto o quilombola.

Segundo a Psicologia Histórico-Cultural, como já abordado anteriormente, a compreensão da constituição do psiquismo do sujeito está vinculada a atividade que ele exerce para satisfazer suas necessidades tanto espirituais como materiais. Segundo Aguiar et al (2009), a construção do mundo psicológico do homem acontece por meio do ambiente sociocultural e, à medida que ele atua sobre o mundo, modifica tanto a realidade externa como também constrói sua própria realidade psíquica. Nesse processo a realidade objetiva e a realidade subjetiva estão interligadas, porém cada uma mantém suas características próprias e nesse sentido, “[...] individual e social, objetividade e subjetividade constituem-se mutuamente em uma relação de mediação.” (AGUIAR et al. 2009). Nessa relação, as categorias significado e sentido são fundamentais para garantir a apreensão da subjetividade humana.

Com base nesses dados, ao se abordarem as práticas pedagógicas realizadas pelos sujeitos durante sua atuação, depreende-se que o significado atribuído às leituras literárias que vão emergindo apontam para práticas cristalizadas em nossa cultura que favorecem uma visão de leitura literária dicotômica em que os sujeitos separam seu aspecto cognitivo do afetivo, porém o que se percebe é que os sentidos pessoais que são apreendidos dessa significação não são reproduzidos de forma passiva, uma vez que esses sujeitos tentam romper com essas significações num exercício de reorganização e arranjos em que o afetivo e o cognitivo podem se encontrar.

3.7 As leituras literárias como garantia de um lugar privilegiado

Os dados que foram trazidos até aqui serviram para evidenciar qual foi a presença das leituras literárias na vida pessoal e profissional dos professores que, durante suas narrativas, se declaram como leitores. Dessa forma, seus relatos foram perpassados por contextos que foram importantes para a criação de seus espaços de leitura, como o ambiente familiar e os espaços de formação, em que não poderia deixar de existir a presença do “outro”, apontado como aquele que exerceu um papel significativo para que as práticas de

leitura pudessem ser firmadas. Nesse movimento, também foram desvelados os processos subjetivamente vividos e interpretados pelos professores ao se depararem com essas práticas. Agora, cumpre-se investigar ainda: quais foram as motivações que levaram esses professores a direcionarem suas ações mediadas pelas leituras literárias?

Buscando responder a essa indagação, primeiramente recorre-se à narrativa de Esperança, cuja trajetória é marcada pela presença de uma infância pobre em que não pode contar com a presença dos pais como leitores ou incentivadores de leitura, já que o pai é analfabeto e a mãe só estudou até o quinto ano. Seu primeiro contato com as histórias que toda criança gosta de ouvir aconteceu quando ganhou de presente uma Bíblia de um tio que era pastor evangélico, porém não havia quem lhe contasse essas histórias, ao contrário era ela que as contava para os irmãos mais novos. Dessa forma, nasceu o gosto por contar histórias, um fator relevante para sua atuação como educadora e, desse gosto, nasceu também seu entendimento de que a leitura literária poderia fazê-la vencer suas limitações com relação à oralidade e à escrita, assim como torná-la uma pessoa “muito melhor” e “olhada de maneira diferenciada”:

E eu confesso que antes de eu me tornar uma professora e uma pessoa mesmo leitora e gostar de ler eu tinha uma extrema dificuldade, tanto na oralidade como na questão da escrita e como até hoje eu tenho e não nego que tenho essa dificuldade, mas na parte da escrita, eu tenho essa compreensão, eu consegui através da leitura ter essa compreensão rápida de que o palestrante está falando, o que o autor está dizendo. Por exemplo, tem uma autora que muitos dizem que é complexa, tem até uma amiga minha que diz que é muito complexa a leitura dela, que é a Clarice Lispector, e eu amo Clarice Lispector. Gente, eu viajo, parece que sabe quando você dá um mergulho? E você vai lá dentro das suas entranhas? Então. Sou eu com Clarice Lispector. Eu consigo visualizar as coisas que ela escreve. [...] **Pra mim essa questão da leitura te faz ser uma pessoa muito melhor, mas ao mesmo tempo te faz ser uma pessoa olhada com um olhar diferenciado,** as pessoas nem sempre estão preparadas para que alguém que lê e questiona. Hoje a sociedade quer, de um modo geral, pessoas que não saibam questionar, não saibam falar corretamente e, muitas vezes, que não questionem os seus direitos, e quando você fala isso é meio complicado, e até mesmo, é estranho falar isso, mas até mesmo da área de magistério, isso acontece. [...] **falar bem e escrever bem, na minha opinião, é o maior bem dessa vida, e ninguém pode te tirar a quantidade de livros que você leu, não importa o que acontecer, ninguém vai te tirar isso, e isso pode até parecer bobeira, mas para mim que tenho um pai analfabeto e um mãe que fez até a quinta série, é muito importante. Porque eu, desde muito cedo, falava assim: “-Eu vou escrever a minha história diferente da minha mãe e da do meu pai, da minha família.”** Eu sou de uma família do Norte do país, a minha mãe é de Manaus e o meu pai é do Acre, eu tenho primos que já se formaram, mas dos meus quatro irmãos, cinco que **eu sou, eu sou a única formada, a única que estuda, que gosta, que se interessa sou eu.**

As considerações que Patrícia faz em relação a suas ações respaldadas pelas leituras literárias, de forma parecida com o que ocorre com Esperança, apontam para a superação de uma vivência iniciada também em um ambiente em que os recursos financeiros eram poucos e as condições materiais para sua formação como leitora eram precários. Assim, seu primeiro contato com a literatura aconteceu quando ouvia histórias de contos de fadas de forma oral pela mãe, a qual é analfabeta e, mais tarde, quando passou a frequentar a escola e logo a seguir ganhou um livro do avô adquirido numa feira da pechincha. Para Patrícia, as aptidões adquiridas por meio das leituras literárias lhe deram um lugar de destaque manifesto mediante sua habilidade para expressar-se de forma oral e no desempenho de suas funções profissionais:

Eu estudei lá nessa escola até a oitava série, fiz formatura e tudo. **Tinha muita coisa que contribuía na área da leitura**, por exemplo, tinha uma matéria, e **teve uma votação que eu fui eleita para concorrer com a do sétimo e do quinto a noiva da quadrilha, e aí, por que me elegeram? Na verdade tinha uma mais bonita que eu, mas ela não falava bem**, o intuito da sala não era beleza, quer dizer, era beleza também, queriam uma pessoa bonita e ela era bonita, a mãe dela era cabeleireira da vila então, ela cortava sempre o cabelo e fazia aquelas coisas assim repicava leão, ela estava sempre na moda. A mãe dela pintava as unhas dela, só que ela tinha vergonha, ela ia falar e engasgava, aí a turma mudou: “- Vamos por a [...] que ela é bonitinha, mas ela fala bem”, e eu ganhei! E depois teve num estúdio, uma maquiagem, a mulher foi me maquiar, eu me lembro bem, mas já por causa dessa oralidade. [...] Penso que a relação da leitura com o exercício da minha profissão é a teoria que elucida, norteia e orienta a prática, a qual eu posso lançar mão com meus alunos ou colegas. **A leitura na verdade foi um importante apoio junto aos alunos**. Até quando contava uma história infantil para os alunos eu aprendia. A dramatização foi algo que me tocou, ver uma criança com a expressão no olhar de quem está ouvindo e ao mesmo tempo vendo algo tão absurdo como um burro falar. É impressionante e aí, bem aí, eu via o meu poder. **Me sentia poderosa, e via nos alunos uma confiança no que eu estava dizendo que me tranquilizava**. Hoje observo que a leitura me dá segurança de aplicação, de trabalho de desenvolvimento e até ajuda na liderança de meu grupo, do qual eu me orgulho muito. **A minha formação felizmente teve o respaldo da leitura que me ajudou avançar e sinto, observando de longe minhas colegas, que avancei mais rapidamente (ainda que devido a minha formação de escola pública e deficiente eu me sinto sem base em todos os conteúdos)**. Ler me abriu um mundo de possibilidades, **falo muito, procuro falar bem, e tenho assuntos dos quais me aproprio pela leitura, o que me faz feliz**.

Sônia deixa evidente em sua narrativa que ser professora-leitora lhe garantiu um lugar de destaque no exercício da profissão, já que se tornou uma espécie de “consultora” no que diz respeito à escolha de obras e compra de livros que seriam utilizados para o estudo dos professores. Seu relato traz novamente a presença da “coleção” de livros guardados na biblioteca que os colegas consideravam como sua:

Quando tinha congressos de educação, a diretora, sempre que possível, autorizava minha participação e ainda financiava todas as despesas, eu tinha o dever de participar, repassar para os colegas e adquirir livros paradidáticos para estudo e leitura dos professores. Ela não limitava quantidade nem valores, apenas qualidade. **Era grande minha responsabilidade em saber ser crítica na hora da escolha**, pois tem muitas editoras que tentam passar títulos que não condizem com as tendências teóricas ali descritas. **Essa biblioteca de apoio do professor me dava muitas horas de trabalhos extras**, pois eu era consultada pelos colegas sobre títulos e autores, sobre assuntos e tudo em relação ao acervo; também era a que mais lia. **Nessa escola costumavam dizer que era a biblioteca da [...], pois eu tinha o maior ciúmes de todos aqueles livros**; um exemplar não ficava sumido por muitos dias sem que eu desse falta do mesmo. Ultimamente estava havendo muito trânsito de professores novos na escola que permaneciam por pouco tempo e não sabiam da política de confiança daquele acervo, retiravam livros sem fazerem registros e isso estava me deixando muito decepcionada. Também houve troca de diretora na escola e o apoio ao estudo foi ficando para segundo plano.

O relato de Roberto traz também, embora de maneira sutil, uma visão de que as leituras literárias servem para trazer uma espécie de ascensão social por estar ligadas à obtenção de erudição. Toda sua narrativa aparece constantemente ligada às questões de cunho social, justificadas pelo professor pelo interesse na história de vida do pai, o qual teve que enfrentar situações adversas ao deixar o Nordeste e ter que fixar em outro lugar em que obtivesse melhores condições de vida. Pelo que se percebe, para Roberto a atividade docente para ser bem exercida precisa estar ligada a uma visão de mundo ampliada e comprometida com as desigualdades:

Acho que quando você entra para uma universidade, você já começa a focar mesmo e aí não dá mais nem tempo de ver outras coisas; você sempre busca uma ligação. **Ah, então eu vou ler por erudição, eu vou, mas, sempre buscando algo que tenha a ver com o meu interesse.** A minha leitura, por exemplo, já estava direcionada. [...] É lógico que **eu li várias coisas que talvez fossem fora do meu interesse: como o ‘Inferno de Dante’.** Esse eu não li tudo, mas bons pedaços. **Contudo, li essa obra mais por erudição.** [...] Essa foi uma trajetória – o meio que me construiu, **além dos livros que eu li, a literatura escolhida, o fato de o meu pai ter vindo lá do Nordeste, a questão Nordestina pelos livros que a retratavam [...].**

Dentre os professores entrevistados, Beatrice é aquela que considera que suas experiências de leitura serviram para garantir uma boa aceitação perante os alunos e a fizeram se tornar inesquecível. Sua projeção por meio das leituras não está relacionada a mudar o contexto socioeconômico em que vive, pois o que observa é que suas condições materiais são bem mais favoráveis que a dos outros entrevistados. Em sua narrativa aparece um ambiente

em que o contato com o literário diz respeito a encarar o mundo de maneira mágica e envolvente, favorecendo a criatividade e o poder de encantar:

Então eu senti a vida toda (e não sei se estou sendo petulante demais) que os alunos gostavam muito de mim, confiavam muito em mim e me aceitavam. Eu acho que eu mexi com a cabeça de muitos deles, da maioria. Sabe?! São alunos que eu encontro hoje casados, com filhos, e ainda dizem: “ – Nossa, eu não me esqueço das suas aulas. Nossa, eu não esqueço o dia que você deu uma aula sobre Getúlio Vargas.”

Bosco, ao expressar suas impressões a respeito de como encara a mobilização que as leituras literárias trazem à atividade das pessoas, aponta dois fatores que merecem ser elencados como relevantes dentro da perspectiva de análise de todas as entrevistas trazidas até aqui. O professor aponta, a princípio, que suas leituras literárias eram feitas por obrigação e que hoje elas podem estar associadas a “gosto” ou “necessidade”, dois termos registrados em oposição ao termo “obrigação”:

Agora, é um desafio, mas eu tenho a impressão de que a literatura agora está resgatando novamente um pouquinho o espaço dela. Eu acho que houve uma época que ela andou num certo marasmo. Não sei se agora é por modismo ao não, mas eu vejo que tem mais perspectiva, tem um lado positivo, do que eu via há 10 anos. **E da minha época também que eu não posso negar que se lia por obrigação. E hoje eu acho que se lê se não é pelo gosto, é por uma questão de necessidade.** Não sei se as pessoas se sentem defasadas em relação ao mundo e há uma onda de pensamento... eu acho muito interessante, porque a tecnologia chegou, tudo está evoluindo e o ser humano também tem que evoluir. Parece que eles estão entendendo que ler hoje não é mais uma obrigação, mas passou a ser uma necessidade, senão um gosto. E entre obrigação e necessário há uma diferença muito grande. **Algumas pessoas que têm mais clareza, ela não quer ficar para trás e encontram motivações.**

O relato de Bosco, ao focar que as “pessoas que têm mais clareza” não querem ficar pra trás e por isso encontram “motivação” para as leituras literárias, serve para ilustrar o que se pode depreender da análise de todos os demais professores envolvidos nesta pesquisa, qual seja: a constituição do sujeito professor-leitor é motivada em direção ao atendimento de suas necessidades, as quais se encontram estreitamente ligadas ao aspecto emocional sem, contudo, desconsiderar seu aspecto cognitivo.

Nessa perspectiva, voltamos ao estudo de Aguiar et al (2009) em que as categorias necessidade e motivo servem para explicitar a complexidade da categoria sentido utilizada até aqui para justificar a constituição do sujeito professor-leitor mediada pelas leituras literárias.

Segundo os autores, são as necessidades que dão uma direção clara à atividade do sujeito que só será completada quando o sujeito significar algo no mundo social que atenda a essa necessidade, ou seja, quando os motivos dessa ação, considerados como geradores de sentido, forem apontados. Ainda segundo os autores:

Os sentidos se constituem nessas relações, nesse movimento de sermos afetados afetiva e cognitivamente, de nos mobilizarmos, constituirmos necessidades, vontades e, finalmente, encontrarmos/significarmos algo que nos satisfaça, e, portanto, nos motive. [...] os motivos, ao mesmo tempo em que geram sentidos, os mantêm de forma camuflada, ou seja, não os revelam de forma clara. Assim, num esforço analítico, ao apreendermos a riqueza e a complexidade dos motivos direcionadores das ações, caminharemos para a compreensão das zonas de sentido. Teremos, assim, maiores condições de, como afirma Vigotski, apreendermos as tendências afetivo-volitivas, capazes de responder ao último porquê das ações do sujeito; estaremos nos aproximando, então, do que é o sujeito. (AGUIAR et al, 2009, p. 67)

Dessa forma, na busca de entender como o sujeito se constitui como um sujeito professor-leitor, ao ter sua formação formal e informal mediada pelas leituras literárias, o que se desvela é que suas ações apontam para práticas de leituras motivadas por fatos sociais ou situações que servem de aporte para valores, crenças e emoções do sujeito o qual tem seu modo peculiar de assimilá-los e de senti-los.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação buscou compreender o processo de constituição do sujeito em sujeito professor-leitor a partir da mediação das leituras literárias. Para tal, foram selecionados seis (6) professores – dois (2) do sexo masculino e quatro (4) do sexo feminino – que estejam atuando ou já tenham atuado no Ensino Fundamental de escolas da rede pública ou privada de Campo Grande/MS, desde que essa atuação não estivesse ligada à área de Língua Portuguesa e/ou Literatura.

A concepção de constituição de sujeito que se pretendeu enfocar ancorou-se na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural para a qual o sujeito se constitui a partir dos sentidos construídos mediante suas vivências históricas, sociais e culturais que são responsáveis pela formação de sua subjetividade. Dessa maneira, coube que se investigassem os contextos e ambientes que foram considerados relevantes para a criação dos espaços de leitura desses professores, os processos subjetivamente vividos e interpretados por eles, bem como as pessoas que exerceram papel significativo.

A partir das análises realizadas, o que se pôde evidenciar é que as práticas de leitura efetivadas pelos sujeitos pesquisados são apresentadas de maneira muito distintas umas das outras. Enquanto uns tiveram a oportunidade de se desenvolver num ambiente letrado, para outros essa condição foi negada, porém, mesmo assim essas limitações não impediram que esses sujeitos se declarassem leitores.

Assim, de posse de um tom nostálgico, os professores entrevistados foram trazendo, por meio do fio da memória, o espaço doméstico e a presença de familiares que, de maneira sistemática ou não, lhes apresentaram o primeiro contato com as leituras, embora em alguns casos essas leituras não se restringissem ao literário. Nessa fase, segundo a Psicologia Histórico-Cultural, os sujeitos estavam apreendendo os significados que os adultos iam lhes imprimindo no que diz respeito às experiências de leitura mediante os conceitos espontâneos e, nessa perspectiva, a linguagem ocupa a função de instrumento mediador simbólico entre o indivíduo e o mundo, já que ela é o centro organizador dessa relação.

Posteriormente, esse acesso se dá via escola, porém, para uns significava a única possibilidade de ingresso às leituras literárias, para outros, uma experiência sem sentido e/ou negativa, e num momento em que se formavam os conceitos científicos sobre a leitura, nos relatos se percebe uma posição contraditória da parte dos sujeitos, uma vez que a princípio o

contato com a leitura foi mostrado carregado de apelos afetivos e, a partir do momento em que as experiências de leitura se deslocam para o ambiente escolar, aparece a dicotomia expressa pela falta de sentido pela imposição das obras literárias *versus* interesse, pois há momentos em que os narradores declararam que encontraram prazer nas obras indicadas.

Quando se analisa a questão da imposição da literatura no espaço escolar, depreende-se que os projetos político-sociais elaborados para a escola ainda se dirigem às questões de formação e informação, fato observado desde os primórdios de nosso país como nação independente, ressaltando-se que os fatores que visam à formação do indivíduo variam em cada momento histórico e social. Atualmente, em uma sociedade, o modelo que se configura é aquele em que a obra escrita deve preparar o indivíduo principalmente para o consumo global de informações e entretenimento gerando, portanto, a supervalorização do livro e de certos autores e a desvalorização do ato de ler. Nesse sentido, as instâncias de legitimação do literário selecionam o que deve ser apresentado nas escolas para ser lido, estudado e exigido nos exames de seleção, tornando a literatura como uma produção naturalizante e não como um bem histórico e cultural.

A partir do momento em que os relatos se dirigem para os espaços de formação na graduação e pós-graduação, pode-se observar que o contato com as leituras literárias se tornou mais raro, uma vez que nesses espaços são privilegiadas as leituras de textos científicos e raramente apareceu a indicação de um texto literário com o objetivo de servir de suporte para a formação cognitiva do sujeito. A leitura aparece, então, como estratégia pedagógica e os textos como fonte de aprendizagem para essa estratégia.

As repercussões mais significativas que dizem respeito à constituição do sujeito como leitor surgem a partir do sentido que o outro assume nesse processo. Mas afinal: O que esse outro representa?

Para uns, significa alguém com quem se tem um vínculo afetivo muito forte – no caso dos sujeitos a mãe, um tio; em outros casos alguém que se admira – os irmãos ou os professores, que não deixam de pertencer ao campo da afetividade, mas que também são responsáveis pelo aspecto cognitivo. É nesse sentido que se retoma a teoria de Vigotski para justificar que o sujeito se constitui a partir de suas histórias de mediação em que os aspectos cognitivos e afetivos não se dissociam e contam com a presença do outro, o qual é visto não apenas como alguém que medeia as relações de leitura, porém mais do que isso. O outro é portador de sentido subjetivo que atua como uma figura significativa e não somente uma fonte

de significações, uma vez que ele é constituído no nível dos sentidos subjetivos da história de relacionamento da criança com ele/ela, e é essa a condição que privilegia a influência de uns e não de todos os outros que participam do seu espaço cotidiano.

Muitas vezes esse outro representa, segundo Abreu (2002) uma prática de leitura que não é neutra, já que essa prática é “campo de disputa, é espaço de poder”. Dessa forma geralmente o outro serve de instrumento às instituições socialmente estabelecidas para impor, censurar, amordçar, incentivar sob a égide da “boa formação”, da “boa cultura”, da erudição e, principalmente, de um lugar confortável de prestígio e isso parece cair bem a todos que se declaram leitores, tendo consciência ou não dessa relação entre leitor e leitura literária.

Assim, os significados que vão sendo estabelecidos acerca das experiências de leitura vão produzindo sentidos subjetivos que partem da realidade objetiva, porém estes significados só podem ser interiorizados e convertidos em sentidos mediante a atividade que os sujeitos realizam.

Nesse movimento os sujeitos ressignificam suas experiências numa atitude de imbricamento do cognitivo com o afetivo, dessa maneira é que se justifica que as ações do sujeito não são meras reproduções daquilo que ele apreendeu da realidade objetiva, mas essas ações se afastam das emoções que a geraram e se desdobram em outras formas de ações que muitas vezes não são nem mesmo reconhecidas pelo sujeito que as gerou.

Portanto, ao exercer sua atividade docente, percebeu-se que os sujeitos deixam transparecer que ressignificaram as generalizações construídas historicamente no que diz respeito às práticas de leitura e se preocupam em criar algo novo, mesmo que esse novo revise as práticas antigas, porém com vistas à superação.

Na medida em que os sujeitos se mostram inclinados a ressignificar suas práticas, infere-se que suas histórias de leitura particulares encontram-se imbricadas entre o saber da experiência, o conhecimento e a vida e, nesse sentido, explicita-se que há um vínculo entre a transformação do acontecimento em experiência com o sentido e o contexto vivido por eles.

Logo, faz-se necessário apontar que a complexidade do entendimento dos sentidos subjetivos que o sujeito interioriza a respeito das leituras literárias como mediadoras de sua constituição como sujeito professor-leitor podem ser explicadas ao se defender que são as necessidades que direcionam a atividade do sujeito, a qual será concretizada a partir do momento em que o sujeito encontrar algo que o satisfaça mediante fatores motivadores que gerem sentidos subjetivos para sua ação.

Porém, ao se condensarem todas essas considerações, o que se pode perceber é que, embora a constituição do sujeito esteja sujeita a elementos tomados dos diferentes contextos em que os significados são tidos como cristalizações dos conceitos construídos historicamente e, por isso, guardam características estáveis, por intermédio dos sentidos pessoais o sujeito tem a oportunidade de romper com essas cristalizações à medida que reorganiza e ressignifica a realidade em que está inserido e passa a acionar os mecanismos por meio dos quais poderá atingir a superação.

Deve-se salientar, porém, que a questão do acúmulo de informações que se pode obter a partir dos textos literários ou científicos serve para colocar o leitor num lugar de distinção com o objetivo de atingir o topo da intelectualidade. Assim, ao assumirem as práticas de leituras literárias como elemento mediador de sua constituição como sujeitos professores-leitores, os professores as encaram como uma atividade capaz de satisfazer suas necessidades de superação de suas realidades objetivas e, conseqüentemente, de colocá-los em uma posição de destaque. Isso porque a representação mais evidente que se difunde em nossa cultura sobre “ser professor-leitor” aponta para uma condição de sacralização da leitura à qual o leitor deve reverenciar e se submeter para que lhe seja garantido um lugar de *status*.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. Prefácio: percurso da leitura. In: ABREU, M. (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

ALMEIDA, A. L. de C. **Leituras Constitutivas da(s) Identidade(s) e da Ação dos Professores**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2005. Resumo disponível em: <www.capes.gov.br> Acesso em: 15 mar. 2009.

ALMEIDA, C. V. A. **Trajetórias de vida e de leitura**: interfaces para a formação de professoras. 2008. Dissertação (Mestrado em Família na Sociedade Contemporânea) – Universidade Católica de Salvador, BA, 2008. Resumo disponível em: <www.capes.gov.br> Acesso em: 22 maio 2010.

ALVES, G. L. O universal e o singular: em discussão a abordagem científica do regional. In: ALVES, G. L. **Mato Grosso do Sul: o universal e o singular**. Campo Grande, MS: Editora Uniderp, 2003. p. 1-17.

ARAUJO, M. E. M. **A atuação do professor-leitor das séries iniciais**: a literatura infanto-juvenil na formação do aluno. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Braz Cubas, Moji das Cruzes, SP, 2005. Resumo disponível em: <www.capes.gov.br> Acesso em: 15 mar. 2009.

ANDRADE, L. T. de. **Professores leitores e sua formação**: transformações discursivas de conhecimentos e de saberes. 1. ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007.

ARROYO, L. **Literatura infantil brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, 1990.

BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. da G. M. **A dimensão subjetiva da realidade**: uma leitura sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2009.

BORTOLANZA A. M. E. **O professor**: um leitor escolarizado. 2005. 214 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2005. Resumo disponível em: <www.capes.gov.br> Acesso em: 15 mar. 2009.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 9. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOSI, E. Sob o signo de Benjamin. In: **O tempo vivo da memória** – Ensaios de Psicologia Social. 2. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BRANDÃO, M. A. **A Educação pela Literatura**: uma análise do discurso de professoras e professores de ensino médio da rede estadual de Petrolina acerca da influência exercida pela Literatura ou seus processos de formação e prática. 2004. Dissertação (Mestrado em Linguística, Letras e Artes) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2004. Resumo disponível em: <www.capes.gov.br> Acesso em: 15 mar. 2009.

BRITO, L. P. L. Leitura e política. In: EVANGELISTA, A. A. M. et al. (Org.). **Escolarização da literatura literária**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CAMPADELLI, S. Y; SOUZA, J. B. **Literaturas brasileira e portuguesa**. São Paulo: Saraiva, 2000.

CALDEIRA, E. W. **Perfil do professor-leitor de poesia**: experiências de leitura de professores de Santa Maria – RS. 2008. Tese (Doutorado em Linguística e Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2008. Resumo disponível em: <www.capes.gov.br> Acesso em: 16 abr. 2009.

COLE, M; SCRIBNER, S. Introdução. In: VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

COMITTI, L. Leitura, saber e poder. In: EVANGELISTA, A. A. M. et al. (Org.). **Escolarização da literatura literária**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CORDEIRO, V. Com quantas histórias se faz um leitor? In: SOUZA, E. C.; MIGNOT, A. C. V. (Org.). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet/FAPERJ, 2008.

CORREA, D. I. T. **Em Algum Lugar do Passado...** Investigando as relações que professoras alfabetizadoras estabelecem com a leitura a partir de suas memórias. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2007. Resumo disponível em: <www.capes.gov.br> Acesso em: 15 mar. 2009.

DIAS, A. V. M. **A constituição do sujeito-professor-leitor pela sua história de leitura**. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2005. Resumo disponível em: <www.capes.gov.br> Acesso em: 16 abr. 2009.

EVANGELISTA, A. A. M. **A escolarização da literatura entre ensinamento e mediação cultural**: formação e atuação de quatro professoras. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2000. Resumo disponível em: <www.capes.gov.br> Acesso em: 12 fev. 2009.

FERREIRA, R. A. P. **A formação do professor leitor**: práticas de leitura em diferentes contextos. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2007. Resumo disponível em: <www.capes.gov.br> Acesso em: 16 abr. 2009.

FRANÇA, M. S. L. M. **O professor e a leitura**: história de formação. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, 2007. Resumo disponível em: <www.capes.gov.br> Acesso em: 23 abr. 2009.

FREITAS, M. T. de A. **Vygotsky e Bakhtin** – Psicologia e Educação: um intertexto. São Paulo: Ática; EDUFJF, 2007.

_____. (Org.). **Memórias de Professoras: história e histórias**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2000. p. 30-61.

_____. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 21-39, jul. 2002.

_____. **A pesquisa na perspectiva sócio-histórica: um diálogo entre paradigmas**. 2003. Disponível: <http://www.anped.org.br/reunioes/26/outrostextos/semariateresaassuncao Freitas.rtf>.

GUEDES-PINTO, A. L.; GOMES, G. G.; SILVA, L. C. B. **Memórias de leitura e formação de professores**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2003.

_____. O sujeito, a subjetividade e o outro: a dialética complexa do desenvolvimento humano. In: Martinez, A. M.; SIMÃO, L. M. (Org.). **O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. Tradução Laís Teles Benoir. São Paulo: Centauro, 2004.

JAPIASSU, R. O. V. As artes e o desenvolvimento cultural do ser humano. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 69, dez/1999. p. 34-59.

KENSKI, V. M. Sobre o conceito de memória. In: FAZENDA, I. (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1995. p. 137-159.

KONS, M. L. **Uma leitura sobre a formação do professor-leitor**. 2007. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, 2007. Resumo disponível em: <www.capes.gov.br> Acesso em: 15 mar. 2009.

KRAMER, S. Leitura e escrita como experiência – notas sobre seu papel na formação. In: ZACCUR, E. (Org.). **A magia da linguagem**. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 1999.

_____. Leitura, escrita, formação de professores: velhos temas de pesquisa numa “entrevista” em novo formato. Entrevista concedida a Maria Teresa de Assunção Freitas. **Teias**. Ano 3, n. 5, jan./jun. 2002. p. 1-13.

LAJOLO, M. P. **Usos e abusos da literatura na escola: Bilac e a literatura escolar na República Velha**. Rio de Janeiro, 1982.

_____. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2006.

LANE, S. T. M. A mediação emocional na constituição do psiquismo humano. In: LANE, S. T. M.; SAWAIA, B. B. (Org.). **Novas veredas da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense: EDUC, 1995

LANG, A. B. da S. Trabalhando com história oral: reflexões sobre procedimentos de pesquisa. **Cadernos CERU**. São Paulo. Série 2. n. 11, 2000. p. 123-134.

LEITE, I. **Emoções, Sentimentos e Afetos** (uma reflexão sócio-histórica). Araraquara: JM Editora, 1999.

LEONTIEV, A. N. Activity and Consciouness. In: **Philosophy in the USSR – Problems of Dialectical Materialism**. Trad. Jorge Correia Jesuino. Moscow: Progress Publishers, 1977, p. 180-202.

_____. Artigo de introdução sobre o trabalho criativo de L. S. Vigotski. In: VIGOTSKI, L. **S. Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004a, p. 425-470.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo**. Trad. Rubens Eduardo Frias. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004b.

_____. Ninguém nasce personalidade. Entrevista concedida a Evald Ilenkov e Karl Levitin. In: GOLDER, M. (Org.) **Leontiev e a Psicologia histórico-cultural: um homem em seu tempo**. São Paulo: Xamã, 2004c.

LIMA, C. M. G. de. **História de leitura de professores e suas aulas de Literatura: relações possíveis**. 2004. Dissertação (Mestrado em Literatura Brasileira e Ensino-Aprendizagem) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2004. Resumo disponível em: <www.capes.gov.br> Acesso em: 17 maio 2009.

LIMA, M. G. A psicologia da arte e os fundamentos da teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano. In: **Interações**, vol. V, n. 9, jan./jun 2000. p. 73-81

LIMA, R. S. **Histórias de práticas de leitura de professores: o estudo de três casos de professoras-leitoras**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, 2004. Resumo disponível em: <www.capes.gov.br> Acesso em: 16 abr. 2009.

MAGALHÃES, V. M. de M. **O professor leitor: os sentidos da leitura em narrativas de professores alfabetizadores**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, PI, 2008. Resumo disponível em: <www.capes.gov.br> Acesso em: 16 abr. 2009.

MERI, L. M. **Professor-leitor: uma história de vida**. 2002. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR. 2002. Resumo disponível em: <www.capes.gov.br> Acesso em: 17 maio 2009.

MEYER, M. **Folhetim: uma história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

MOLLON, S. I. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MONTESSORI, M. **Mente Absorvente**. Rio de Janeiro: Portugália, s/d. 245 p.

NICOLA, J. **Literatura brasileira: das origens aos nossos dias**. São Paulo: Scipione, 1996.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007. p. 11-30.

PAIVA, A.; MACIEL, F. Discursos da paixão: A leitura no processo de formação do professor das séries iniciais. In: A. MARTINS, A. PAULINO, M. G. R. (Org.). **Leituras literárias**: discursos transitivos. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

PAULINO, M. G. Sobre leitura e saber, de Anne-Marie Chartier. In: EVANGELISTA, A. A. M. et al (Org.). **Escolarização da literatura literária**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2006.

_____. Algumas especificidades da leitura literária. In: PAIVA, A. MARTINS, A. PAULINO, M. G. R. (Org.). **Leituras Literárias**: discursos transitivos. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

PEREIRA, M. T. B. **Professor-leitor**: de um olhar ingênuo a um olhar plural. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, 2005. Resumo disponível em: <www.capes.gov.br> Acesso em: 16 abr. 2009.

PERES, S. M. **Práticas de leitura de professoras de educação infantil**: narrativas de professoras – Catalão – GO. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, SP, 2006. Resumo disponível em: <www.capes.gov.br> Acesso em: 15 mar. 2009.

PESSANHA, E. **Ascensão e queda do professor**. São Paulo: Cortez, 2001.

RAMALHO, M. L. **Uma análise do processo de constituição do professor leitor**: os sentidos e significados produzidos. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2006. Resumo disponível em: <www.capes.gov.br> Acesso em: 26 abr. 2009.

RANGEL, E. O. Literatura e livro didático no ensino médio: caminhos e ciladas na formação do leitor. In: , A. MARTINS, A. PAULINO, M. G. R. (Org.). **Leituras literárias**: discursos transitivos. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

QUEIRÓZ, M. I. P. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: SIMSON, O. de V. (Org.). **Experimentos com história de vida**. (Itália-Brasil). São Paulo: Vértice, 1988. p. 14-43.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SALES, G. M. A. Folhetins: uma prática de leitura no século XIX. **Revista Entrelaces**. ano I, v. 1, ago 2007. p. 44-46.

SILVA, K. N. P. **Formação de professores e alfabetização literária** – uma análise didática. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2000. Resumo disponível em: <www.capes.gov.br> Acesso em: 15 mar. 2009.

SMOLKA, A. L. B. Modos de inscrição das práticas cotidianas na memória coletiva e individual. In: ZACCUR, E. (Org.). **A magia da linguagem**. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 1999.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M. et al. **A escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOUSA, A. C. **A formação de professores-leitores**: as marcas de um caminho e suas relações com uma educação para a leitura. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – universidade Estadual Paulista, presidente Prudente, SP, 2006. Resumo disponível em: <www.capes.gov.br> Acesso em: 16 abr. 2009.

SOZZA, F. A. de O. **Histórias de leitura**: orientações e práticas de letramento literário. 2009. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2009. Resumo disponível em: <www.capes.gov.br> Acesso em: 23 abr. 2010

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

URT, S. da C.; MORETTINI, M. T. Um estudo sobre a escola e o professor na ótica da Psicologia Histórico-Cultural. In: URT, S. da C.; MORETTINI, M. T. (Org.). **A Psicologia e os desafios da prática educativa**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2005.

URT, S. C. A produção científica e a constituição de grupos de pesquisa na universidade: apenas um sonho? In: URT, S. C.; MORETTINI, M. T. (Org.). **A Psicologia e os desafios da prática educativa**. Campo Grande, MS: UFMS, 2005.

VÉRAS, A. F. T. **Memórias leitoras narrativas reveladoras**. A formação do leitor que forma leitores. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2009. Resumo disponível em: <www.capes.gov.br> Acesso em: 23 abr. 2010.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento**: símios, homem primitivo e criança. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VIGOTSKI. **O desenvolvimento Psicológico na Infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Psicologia da arte**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Psicologia Pedagógica**. Trad. Paulo Bezerra. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

WALTY, I. L. C. Literatura e escola: anti-lições. In: EVANGELISTA, A. A. M. et al. **A escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

APÊNDICES

Apêndice A - Quadros do estado da arte

Quadro nº 1

Palavras-chave: professor-leitor

Autor	Título	Tipo de trabalho	Área do conhecimento	Ano	Instituição
Leila Maria Meri	Professor-leitor: uma história de vida	Dissertação	Linguística Aplicada	2002	UEM
Rosimeire Simões de Lima	Histórias de práticas de leitura de professores: o estudo de três casos de professoras-leitoras	Dissertação	Educação	2004	UFPeI
Maria Eloá Meirelles Araujo	A atuação do professor-leitor das séries iniciais: a literatura infanto-juvenil na formação do aluno	Dissertação	Educação	2005	UNIVERSIDA DE BRAZ CUBAS
Anair Valênia Martins Dias	A constituição do sujeito-professor-leitor pela sua História de Leitura	Dissertação	Linguística	2005	UFU
Ana Maria Esteves Bortolanza	O professor: um leitor escolarizado	Dissertação	Educação	2005	UFMS
Ana Lúcia de Campos Almeida	Leituras Constitutivas da(s) Identidade(s) e da Ação dos Professores	Tese	Linguística Aplicada	2005	UNICAMP
Maria Tereza Bom-Fim Pereira	Professor-leitor: de um olhar ingênuo a um olhar plural	Tese	Educação	2005	UFCE
Joselia Maria Costa Hernandez	Da idealizada à real arte de ler: um olhar sobre a leitura de futuros professores do ensino fundamental	Tese	Educação Escolar	2005	UNESP-Araraquara
Alice Yoko Horikawa	Modos de ler dos professores em contexto de uma prática de leitura de formação continuada: Uma análise enunciativa	Tese	Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem	2006	PUCSP
Mara Lúcia Ramalho	Uma análise do processo de constituição do professor leitor: os sentidos e significados produzidos	Dissertação	Educação	2006	PUCSP
Ana Claudia de Sousa.	A formação de professores-leitores: as marcas de um caminho e suas relações com uma educação para a leitura	Dissertação	Educação	2006	FCT/UNESP
Rovilson José Da Silva	O professor mediador de leitura na biblioteca escolar da rede municipal de londrina: formação e atuação	Tese	Educação	2006	UNESP - MARÍLIA
Selma Martines Peres	Práticas de leitura de professoras de educação infantil: narrativas de professoras - Catalão - GO	Tese	Educação	2006	UFSCar
Renata Angélica Pozzetti Ferreira	A formação do professor leitor: práticas de leitura em diferentes contextos	Dissertação	Linguística Aplicada e Estudos da linguagem	2007	PUCSP
Maria Lúcia Kons	Uma leitura sobre a formação do professor-leitor	Dissertação	Letras e Linguística	2007	UFG
Maria do Socorro L. Marques França	O Professor e a leitura: histórias de formação	Dissertação	Educação	2007	UECE
Daniela Isabel Taipeiro	Em algum Lugar do Passado...Investigando as relações que	Dissertação	Educação	2007	UFSCar

Correa	professoras alfabetizadoras estabelecem com a leitura a partir de suas memórias				
Quadro nº 2					
Melo Magalhães	narrativas de professores alfabetizadores	Dissertação	Educação	2008	UFF
Rita de Cássia Breda Mascarenhas	Nas Malhas da Leitura: perfil leitor e práticas culturais de leitura de professores e professoras rurais da comunidade de Arrodeador – Jaborandi- Bahia	Dissertação	Educação	2008	UFCE
Gabriela Rodella de Oliveira	O professor de português e a literatura: relações entre formação, hábitos de leitura e prática de ensino	Dissertação	Educação	2008	USP
Eliane Dias Martins	Leitura literária e formação de professores: um estudo sobre parceria entre universidade e escola básica	Dissertação	Educação	2008	INEP
Carla Verônica Albuquerque Almeida	Trajetórias de vida e de leitura: interfaces para a formação de professoras	Dissertação	Família na Sociedade Contemporânea	2008	UCSAL
Evandro Weigert Caldeira	Perfil do professor-leitor de poesia: experiências de leitura de professores de Santa Maria - RS	Tese	Linguística e Letras	2008	PUCRS
Ana Flávia Teixeira Vêras	Memórias leitoras narrativas reveladoras. A formação do leitor que forma leitores	Dissertação	Educação	2009	UFRJ

Organização: Delamo 2010

Palavras-chave: professor leitor + leituras literárias

Autor	Título	Tipo de trabalho	Área do conhecimento	Ano	Instituição
Aracy A. Martins Evangelista	A escolarização da literatura entre ensinamento e mediação cultural: formação e atuação de quatro professoras	Tese	Educação	2000	UFMG
Katharine Ninive Pinto Silva	Formação de professores e alfabetização literária - uma análise didática	Dissertação	Educação	2000	UFPE
Fernanda Azevedo Marques Flores	Práticas de leitura nas linhas e entrelinhas dos cadernos de registro de professoras da educação infantil	Dissertação	Educação	2003	PUC São Paulo
Gláucia Maria Piato Tardelli	'Histórias de Leitura de Professores: a convivência entre diferentes cânones de leitura	Tese	Linguística Aplicada	2003	UNICAMP
Maria Aparecida Ventura Brandão	A Educação pela Literatura: uma análise do discurso de professoras e professores de ensino médio da rede estadual de Petrolina acerca da influência exercida pela Literatura ou seus processos de formação e prática	Dissertação	Linguística, Letras e Artes	2004	UFES
Claudete Maria Galvão de Lima	História de leitura de professores e suas aulas de Literatura: relações possíveis	Dissertação	Literatura Brasileira	2004	UFES
Mercedes Formigo Fariña	Por uma leitura literária crítica e transformadora na escola de 1º grau	Dissertação	Teoria Literária	2006	UFRJ
Joyce de Castro Sanchotene	Cultura escolar e as práticas de leitura	Dissertação	Educação	2006	PUC Paraná
Geslaine Bezerra Coimbra	A formação do leitor competente: um estudo sobre a prática de ensino de professores de 5ª série	Dissertação	Educação	2007	Uneste Paulista - Educação
Joelma Dantas de Almeida	Da experiência leitora à formação: um encontro com a literatura infantil	Dissertação		2007	UFCG
Jucilene Maria Martins Lampa	As condições para o uso eficaz da literatura de massa no desenvolvimento da linguagem: a formação docente necessária	Dissertação	Educação	2007	PUC Paraná
Marcia Soares de Araujo Feitosa	Prática docente e leitura de textos literários no fundamental II: uma incursão pelo programa hora da leitura	Dissertação	Educação	2008	USP
Eliane Dias Martins	Leitura literária e formação de professores: um estudo sobre parceria entre universidade e escola básica	Dissertação	Educação	2008	UFES
Patricia de Cassia Pereira Porto	Narrativas memorialísticas: por uma arte docente na escolarização da literatura	Tese	Educação	2009	UFF
Rodrigo Alves dos Santos	Do professor de literatura ao formador de leitores críticos de textos literários: um estudo sobre a (re) invenção do professor de língua portuguesa para o trabalho com a leitura literária no novo Ensino Médio	Tese		2009	UFMG

Maria de Fátima Berenice da Cruz	Memórias de leituras literárias de jovens e adultos alagoanhenses	Tese		2009	UFBA
Geni Alberini Roters	Leitura literária: entre o discurso e a prática do professor	Tese	Educação	2009	UFPR
Fatima Aparecida de Oliveira Sozza	Histórias de leitura: orientações e práticas de letramento literário	Tese	Letras	2009	UEM
Rosa Amélia Pereira da Silva	Ler literatura: o exercício do prazer. educação literária por meio de oficinas de leitura	Tese		2009	UFB

Organização: Delamo 2010

Quadro nº 3**Palavras-chave: professor leitor + literatura**

Autor	Título	Tipo de trabalho	Área do conhecimento	Ano	Instituição
Taísa Costa Vliese	A infância pelas mãos do escritor; um ensaio sobre a formação da subjetividade na psicologia sócio-histórica	Dissertação	Educação	2000	UFJF
Selma Martinez Simoes Rodrigues de Lara.	Formando Caminhos para uma Educação em Valores Humanos: a importância da literatura	Dissertação		2000	USP
Gisele de Araújo Gouvêa Estácio.	O professor de 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental como mediador entre o aluno e a leitura: Estudo realizado no Município de Porto Velho	Dissertação	Psicologia e Psicologia do desenvolvimento humano	2000	USP
Isabel Ribeiro Gravonski	A linguagem literária numa abordagem temática: uma proposta metodológica	Dissertação	Literatura Comparada	2001	UFPR
Geisa Magela Veloso	Representações de leitura: prazer e funcionalidade na leitura literária	Dissertação	Ensino-aprendizagem	2001	UFMG
Maria Helena da Rocha Besnosik.	Encontros de leitura: uma experiência partilhada com professores de zona rural da Bahia	Dissertação		2002	USP
Leonice dos Santos Batista	Literatura na escola: a leitura em pauta	Dissertação	Ciências Humanas e Linguística aplicada	2002	UEM
Alda Regina Tognini Romaguera	Oralidade, Leitura e Escrita: Uma Experiência a partir do Trabalho por Projetos	Dissertação	Educação	2002	UNICAMP
Maria de Fátima Cruvinel	A leitura literária na escola: a palavra como diálogo infinito	Tese	Teoria literaria	2003	UNESP Araraquara
Claudete Maria Galvão de Lima.	História de leitura de professores e suas aulas de Literatura: relações possíveis	Dissertação	Literatura Brasileira e Educação	2004	UFES
Angela Enz Teixeira	Escolher para outro ler: que fazer? o professor e a seleção de obras literárias para alunos de 8ª série do ensino fundamental do município de Maringá/PR	Dissertação	Literatura Brasileira e Ensino-aprendizagem	2005	UEM
Flavia Zuberhan	Tenho um problema: não gosto de ler! a formação do leitor literário- construção compartilhada de prazer de ler	Dissertação	Educação	2005	UFRG
Claudia Maria Rodrigues Alonso	Biblioteca escolar: um espaço necessário para leitura na escola	Dissertação	Educação	2007	USP
Alaim Souza Neto	Formação do Leitor e Cânone literário: relações entre as orientações curriculares e as práticas docentes	Dissertação	Educação e Letras	2008	UNESC
Adriana Bonadiman de	Sala de Leitura e Educação Infantil:Um estudo em três escolas	Dissertação		2008	UNIRIO

Mesquista Sales	municipais na cidade do Rio de Janeiro				
Andressa Dias Koehler	Literatura e imaginação em espaços/tempos escolares: o ensino e a aprendizagem de literatura em questão	Dissertação	Educação e Literatura Brasileira	2008	UFES
Cláudia Cristine Maia Mendes	Leitura: concepções e práticas de professores e alunos, em uma escola pública de Cuiabá-MT	Dissertação	Educação	2008	UFMT
Cynthia Agra De Brito Neves	Poesia na sala de aula: um exercício ético e estético	Dissertação	Educação	2008	PUC-Campinas
Doramy Galvim Buria	O que faz a escolha: formas de seleção de livros de literatura por docentes de 5ª a 8ª série	Dissertação	Educação	2008	UNISO
Rosi Maria Basseto Sena	O ensino do texto poético: da aquisição de conhecimentos à prática de sala de aula	Tese	Letras	2008	UEM
Adriana Demite Stephani	Vício circuloso: o papel da universidade na (má)formação do leitor de literatura no nordeste goiano	Dissertação		2009	UnB
Carlos Alberto Suniga dos Santos	As concepções de literatura do professor na formação do aluno leitor do texto literário	Dissertação	Educação	2009	UFMS
Caroline Carvalho	Formação de leitores: a contação de histórias	Dissertação	Educação	2009	UNIVALI Itajaí
Danielle Medeiros de Souza	Literatura e educação: um caso/uma casa de inclusão	Dissertação	Educação	2009	UFRN

Organização: Delamo 2010

Apêndice B - Quadro Modelo de planilha para extração de pré-categorias e categorias**Quadro Modelo de planilha para extração de pré-categorias**

Entrevistas na íntegra	Unidades de análise	Subcategorias

Quadro Modelo de quadro para extração das categorias

Subcategorias	Categorias

Apêndice C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que estou ciente das seguintes informações em relação à pesquisa intitulada **As leituras literárias na constituição do sujeito professor-leitor**, sob a responsabilidade de Lícia Mara Pinheiro Rodrigues Delamo.

A presente pesquisa justifica-se pela importância de se registrar relatos de professores que atuam/atuaram no nível fundamental das escolas de Campo Grande os quais tiveram sua formação pessoal e profissional mediada pelas leituras literárias.

Dessa forma, a pesquisa tem como objetivo investigar e analisar os processos subjetivamente vividos e interpretados por esses professores a fim de que se possa desvelar qual o sentido e o significado que essas leituras atribuíram à sua constituição como sujeito professor.

As entrevistas serão realizadas no local, data e horário indicado pelo(a) entrevistado(a) e a análise dos seus resultados será efetuada pela mestrande em Educação responsável pela pesquisa, sob orientação da Prof^a Dr^a Sônia da Cunha Urt.

Os sujeitos da pesquisa não serão, em hipótese alguma, prejudicados pela sua realização e poderão afastar-se dela quando assim o desejarem.

A pesquisadora responsável garante a confidencialidade das informações coletadas e a preservação dos dados do entrevistado.

Campo Grande, MS, ____ / ____ / ____.

NOME DO ENTREVISTADO: _____

ASSINATURA: _____

Telefones da pesquisadora responsável: (67) 3387-7642 / 9980-4030
Telefone do Comitê de Ética em Pesquisa/CEPPROPP – Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul- Bloco Central: (67) 3345-7197.

Apêndice D – Diagramas

ESQUEMA 1 - REPRESENTAÇÃO DAS CATEGORIAS



Organização: Delamo 2010

ESQUEMA 2

REPRESENTAÇÃO DAS TEMÁTICAS DA CATEGORIA LEITURA E INFÂNCIA

Ausência de pais leitores

Leitura de histórias da Bíblia

Presença de mãe leitora de livros "açucarados"

Leitura das obras de Monteiro Lobato

Presença de avós leitores de jornais

Presença de um tio incentivador de leitura

Leitura de livros dos irmãos

Narrativas orais consideradas como incentivo para a leitura literária

Obras citadas: "O pequeno príncipe", "Poliana", "Tesouro da juventude", "O sítio do pica-pau", "Narizinho"



Organização: Delamo 2010

ESQUEMA 3

REPRESENTAÇÃO DAS TEMÁTICAS DA CATEGORIA LEITURA NOS ESPAÇOS DE FORMAÇÃO

Ausência de professores incentivadores

Crítica à escola e à avaliação de leituras

Interesse por algumas obras

Leituras direcionadas indicadas como "normais" na escola

Elogio ao incentivo de certos professores

Elogio a algumas técnicas para trabalhar a leitura literária Cartilha "Caminho Suave"

Cartilha "Zumbi e Bichano"

Obras citadas: "Série Vaga-lume: "O caso da borboleta Atíria"; "Escaravelho do diabo"; "O menino de asas"

Autores citados: Visconde de Taunay, Machado de Assis, José de Alencar

Obras clássicas citadas: "Iracema", "O cortiço", "Os sertões", "Vidas Secas", "Morte e vida severina", "Memórias póstumas de Brás Cubas", "A escrava Isaura", "Dom Casmurro", "A pata da gazela", "Capitães da Areia"

Leitura de fragmentos de textos literários a partir do livro didático

Predominância de leitura científicas

Leitura "focada" nas áreas de interesse

Literatura científica autores citados: Skinner, Marilena Chauí, Gardner, Piaget, Vigotski, Constance Kamii, Paulo Freire, Saviani, Marx, Fernando Henrique Cardoso, Boris Fausto, Gilberto Freire

Literatura clássica: contos de fadas, "Olhai os lírios do campo", "Vidas Secas", "O Cortiço", "Casa grande e senzala", "Sobrados e mucambos"



Organização: Delamo 2010

ESQUEMA 4

REPRESENTAÇÃO DAS TEMÁTICAS DA CATEGORIA O OUTRO COMO INCENTIVADOR DA LEITURA

Incentivo da mãe analfabeta, da professora do primário, de uma professora da graduação

Presença de mães contadoras de histórias clássicas

Pai que inventava histórias para distrair os filhos

Influência da família: pais, avós, irmãos mais velhos, primas, um tio erudito

Influência dos religiosos como incentivadores de "boa leitura"

Professores citados como referência como leitores e em relação ao incentivo à leitura

Despertar para a leitura por intermédio do exemplo de pessoas amigas



Organização: Delamo 2010

ESQUEMA 5

REPRESENTAÇÃO DAS TEMÁTICAS DA CATEGORIA LEITURA E PROFISSÃO

Ensinou a encantar os alunos

Ajudou a mexer com a imaginação dos alunos

Auxilia a prática

Literatura encarada como um meio para "tocar" o aluno

Ajudou a manter os alunos interessados

Não dá suporte ao conteúdo

Obras romanceadas ajudam a compreensão da História

Uso de poesias como suporte para as aulas de História

Obras utilizadas na prática: "O nome da rosa", "O egípcio", "Vidas Secas", "Casa grande e senzala", "Sobrados e mucambos", "História da vida privada", clássicos infantis



Organização: Delamo 2010

ESQUEMA 6

REPRESENTAÇÃO DAS TEMÁTICAS DA CATEGORIA LEITURA COMO STATUS

Leitura por erudição

Leitura para "saber tudo"

Literatura encarada como forma de atingir um diferencial no grupo

Leitura faz com que a pessoa seja olhada de modo diferenciado

Literatura como auxílio para despertar prazer e confiança dos alunos

Leitura como facilitadora para falar e escrever bem: "o maior bem dessa vida"

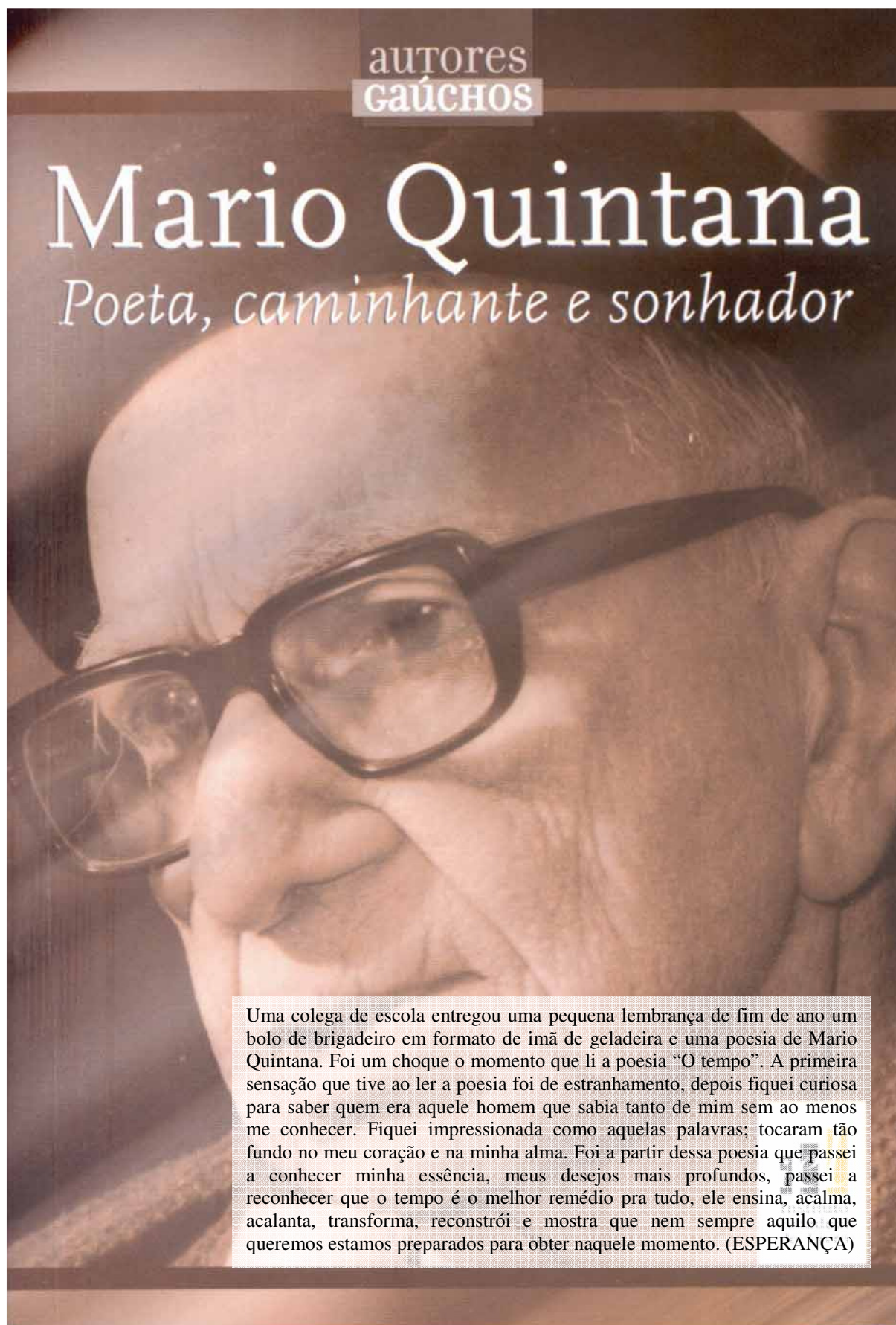
Leitura é uma necessidade para os professores da área de humanas



Organização: Delamo 2010

ANEXOS

ANEXOS



Uma colega de escola entregou uma pequena lembrança de fim de ano um bolo de brigadeiro em formato de imã de geladeira e uma poesia de Mario Quintana. Foi um choque o momento que li a poesia "O tempo". A primeira sensação que tive ao ler a poesia foi de estranhamento, depois fiquei curiosa para saber quem era aquele homem que sabia tanto de mim sem ao menos me conhecer. Fiquei impressionada como aquelas palavras; tocaram tão fundo no meu coração e na minha alma. Foi a partir dessa poesia que passei a conhecer minha essência, meus desejos mais profundos, passei a reconhecer que o tempo é o melhor remédio pra tudo, ele ensina, acalma, acalanta, transforma, reconstrói e mostra que nem sempre aquilo que queremos estamos preparados para obter naquele momento. (ESPERANÇA)

Professora Esperança

Meu nome é [...], eu tenho trinta e dois anos. Sou formada em Pedagogia, graduada pela Faculdade IESF Funlec. Fiz pós-graduação, terminei, e ainda não recebi a resposta de que foi aceito meu artigo. Eu fiz o curso pelo Liberalimes no ano passado, concluí e entreguei o artigo. Sou professora e estou atuando na sala de 2ª série, já trabalho no SESC há dez anos. Sou da sala de alfabetização já há pelo menos cinco, seis anos. Minha especialização é em Gestão, Coordenação e Supervisão Escolar.

Bom, essa questão de leitura é muito interessante na minha vida, porque depois que eu falei com você eu lembrei de alguns fatos da minha infância. Realmente não tive assim pais que foram leitores ou que foram presentes nessa questão da leitura; tanto é que meu pai é analfabeto, ele mal sabe assinar o nome, e minha mãe fez até o quinto ano.

Eu lembro que quando eu era pequena – eu sou a do meio, eu sou de uma família de cinco irmãos, eu tenho dois irmãos mais novos e dois irmãos mais velhos – e eu lembro assim que meu pai sempre trabalhou fora e minha mãe também, e meu pai trabalhava fora em outra cidade mesmo, e minha mãe trabalhava aqui mesmo na cidade, mas sempre estava fora e a gente ficava sozinho. Então, eu fui mãe muito cedo, porque minha irmã nasceu eu já tinha sete anos e eu lembro que quando eu era pré-adolescente, eu que lia as histórias.

Eu lembro que a gente tinha um tio que é pastor, ele é evangélico da Assembléia de Deus e tudo por parte do meu pai porque eles são evangélicos. Então, eu lembro que eu ganhei uma Bíblia, daquela infantil, e eu recordei que eu contava essas histórias para minha irmã caçula e para o meu irmão caçula. Então, eu acho que daí já começou essa história de contar história, de ser contadora de história, de gostar.

Só mesmo a partir da necessidade, por eu ter me tornado educadora é que eu comecei a construir comigo mesma esse processo de leitura, de escrita, de formação pessoal e fui entender melhor e me interessar um pouco mais pela leitura. Só que tem um outro fato também que ocorreu em 2004. Uma pessoa me deu um poema, nem ela sabe a importância que ela teve, porque foi a partir desse poema também e a partir de duas pessoas que foram modelo e referência na minha vida, além da minha vivência, do meu cotidiano enquanto educadora, que eu me interessei pelos poemas e poesias.

Eu ganhei em uma dessas confraternizações de final de ano de serviço aquele poema “O Tempo” do Mário Quintana, que fala do tempo, que existe tempo para tudo e aí, eu li aquilo, e sabe quando você lê e parece que aquilo foi escrito para você, naquele momento, aquilo me

tocou, e eu que já me interessava pela questão da leitura, a partir daquele momento eu passei a me interessar por poesias e poemas. E foi a partir dali que eu fui procurar saber quem era Mário Quintana, quais eram essas poesias, esses poemas que ele havia escrito, e foi daí que eu me interessei, e foi a partir desse momento também que eu verifiquei que eu me identificava muito com essa questão de poesia, que eu gostava muito e fui ler Carlos Drummond, e descobri que eu tinha um gosto muito estranho: fui ler Augusto dos Anjos e eu me identifiquei e eu pensei: “Nossa, como eu posso gostar de algo tão sublime como Fernando Pessoa e ao mesmo tempo gostar de Augusto dos Anjos?” E Augusto dos Anjos que é uma coisa tão forte, que é aquela coisa assim que diz: essa mesma boca que me beija é aquela boca que escarra. E eu comecei e foi a partir disso, a partir da necessidade mesmo, de ter que contar histórias para os meus alunos e de ter que compreender, entender esse processo de leitura e escrita que eu passei a me interessar mais por história, por literatura infantil.

Hoje, quando eu entro em uma livraria, a primeira sessão que eu vou é na seção infanto-juvenil, em que estão os livros que eu gosto, e eu descobri com tudo isso – na verdade eu acho que eu não descobri, mas eu construí esse conhecimento de que eu sou uma leitora nata de literatura brasileira eu gosto da literatura brasileira. Assim, eu gosto de Lygia Fagundes Telles, eu gosto de ler José Lins do Rego, eu gosto de ler Jorge Amado, mas ao mesmo tempo eu gosto de ler coisas interessantes; a minha atenção não consegue se prender a coisas assim que não tem muito sentido, por exemplo, os livros de auto-ajuda, que é uma coisa que hoje é algo que é um diferencial na classe dos professores, parece que as pessoas falam assim: “ – Nossa!! Eu li um livro do Augusto Cury, nossa você também tem que ler porque ele é maravilhoso!” E eu não consigo achar nada de maravilhoso ali, e assim, tem até alguns títulos que eu li, que é assim, sabe aquela questão porque você tem que ler pra saber do que você está falando? Pra você ter com o que questionar o outro, até se o outro vier te questionar o porquê que você não gosta, pra você ter com base, pra você ter conversa. Então foi mais ou menos isso que aconteceu comigo, porque de tanto as pessoas falarem, eu falei: “ – Não, eu vou ter que ler pra eu ver se é isso mesmo e eu vou ter que tirar minhas conclusões.” Então eu não posso ficar sempre olhando pelo olhar do outro, vendo pela visão do outro.

Toda essa questão de leitura fez com que eu me tornasse uma pessoa que pudesse fazer uma própria leitura de mim mesma. Sabe, assim você consegue se enxergar melhor, você sabe o que você quer da vida, você consegue saber onde você quer chegar, o que você quer estar fazendo daqui a um tempo, então é isso, esse processo de leitura e escrita fez isso. E eu confesso que antes de eu me tornar uma professora e uma pessoa mesmo leitora e gostar de

ler eu tinha uma extrema dificuldade, tanto na oralidade como na questão da escrita e como até hoje eu tenho e não nego que tenho essa dificuldade, mas na parte da escrita, eu tenho essa compreensão, eu consegui através da leitura ter essa compreensão rápida de que o palestrante está falando, o que o autor está dizendo. Por exemplo, tem uma autora que muitos dizem que é complexa, tem até uma amiga minha que diz que é muito complexa a leitura dela, que é a Clarice Lispector, e eu amo Clarice Lispector. Gente, eu viajo, parece que , sabe quando você dá um mergulho? E você vai lá dentro das suas entranhas? Então. Sou eu com Clarice Lispector. Eu consigo visualizar as coisas que ela escreve. Mas é muito interessante porque ao mesmo tempo que eu gosto de Clarice eu gosto de Gabriel Garcia Marques, e o Gabriel eu já li uns seis títulos dele e foi há pouco tempo e assisti aquele filme “Amor nos tempos de cólera”. Sempre quando eu leio um livro e vou ver o filme, eu sempre acho que o livro é muito melhor que o filme. Claro, são linguagens diferentes, mas é muito melhor. E do ano retrasado para cá eu descobri um outro autor que é fantástico e que pra mim hoje no Brasil ele é top, que é o *Milton Hatoum, que é um escritor amazonense, e o meu maior sonho é ir na FLIP, eu quero estar lá, ver todos aqueles livros pendurados e poder ler todos aqueles livros.*

A leitura para mim é como se eu pudesse me transportar, e é verdade, eu consigo. E tem gente que fala: “ – Nossa! Como você perde tempo lendo!” E às vezes os meninos falam: “ – Que você está fazendo?” E eu falo: “ –Ahm, eu estou lendo”. E, sabe aquela coisa que te dá assim..., mas eu tenho que terminar, faltam só duas páginas, só cinco, faltam só dez, quinze, faltam vinte, eu vou terminar hoje, e meu recorde de páginas que eu já li de uma vez só foram quarenta páginas, que eu comecei e não conseguia parar, que eu tinha que ler, que eu tinha que ler, sabe quando você quer saber? E o mais interessante e eu não sei se é porque eu sou romântica, ou se eu fantasio de mais ou se eu sou muito sonhadora, mas parece que eu consigo entrar, eu mergulho nas histórias, eu quero estar ali, e eu consigo visualizar o personagem.

Pra mim essa questão da leitura te faz ser uma pessoa muito melhor, mas ao mesmo tempo te faz ser uma pessoa olhada com um olhar diferenciado, as pessoas nem sempre estão preparadas para que alguém que lê e questiona. Hoje a sociedade quer, de um modo geral, pessoas que não saibam questionar, não saibam falar corretamente, e muitas vezes que não questionem os seus direitos, e quando você fala isso é meio complicado, e até mesmo, é estranho falar isso, mas até mesmo da área de magistério, isso acontece. No ano passado aconteceu uma história interessante, você falou do Vigotski. Eu falo sempre que não pode mexer com os mortos perto de mim, eu falo : “ – Gente, você vai falar dos mortos, você fala

direito, se você não vai falar do morto direito, você não fala perto de mim, porque é perigoso morto se revirar no túmulo e a minha boca não ficar quieta. No ano passado tinha um grupo de estudos, e aconteceu que a gente foi desafiada pela própria coordenação e cada um recebeu um papelzinho e uma determinada colega foi falar do Vigotski. Ela falou, falou, falou, e não falava nada sobre o Vigotski. Espera aí, muita calma nessa hora! Sabe quando a pessoa fala, mas fala muito do senso comum? E não fala da parte da teoria? Então, eu acredito e gosto muito disso, pode ser que não seja importante, falar bem e escrever bem, na minha opinião, é o maior bem dessa vida, e ninguém pode te tirar a quantidade de livros que você leu, não importa o que acontecer, ninguém vai te tirar isso, e isso pode até parecer bobeira, mas para mim que tenho um pai analfabeto e um mãe que fez até a quinta série, é muito importante. Porque eu, desde muito cedo, falava assim: “ –Eu vou escrever a minha história diferente da minha mãe e da do meu pai, da minha família.” Eu sou de uma família do Norte do país, a minha mãe é de Manaus e o meu pai é do Acre, eu tenho primos que já se formaram, mas dos meus quatro irmãos, cinco que eu sou, eu sou a única formada, a única que estuda, que gosta, que se interessa sou eu.

Mas voltando o assunto do Vigotski, eu acredito que para você falar de alguém, você não pode ir falando por falar, mas quando se propõe a falar de alguém, da obra de alguém, você tem que ser fiel, você não tem o direito, você não pediu autorização para você fazer um recorte e tal, então você tem que ser fiel ao que ele escreveu, e se você vai falar de Piaget, você vai falar das fases de desenvolvimento, você tem que falar que ele era psicólogo, e tudo mais; se você vai falar de Coll, você tem que falar da originalidade da obra dele, que ele fala da questão do conteúdo, que ele fala o fazer, o porque fazer e para que fazer, e você tem que ser fiel a obra dele. O que aconteceu na época, eu fui, falei e teve colegas que falaram: “ – Nossa, mas você praticamente acabou com a pessoa!” E eu falei com a pessoa, eu só disse o que era da obra real do autor, e eu fiquei mal vista, assim: “ – Ai, porque ela quis se aparecer”, e infelizmente na pedagogia, no magistério tem isso.

A questão da leitura em sala de aula, eu gosto de ler e quando eu estava trabalhando na 1ª série, eu fiz uma proposta para eles e a proposta era de criar um caderno de curiosidades, por quê? Porque eu verificava que as crianças naquela faixa etária da segunda série, que é de sete, oito anos, as crianças são muito curiosas: “ – Ai professora, por que isso? Por que aquilo outro [...]? Por que isso acontece?” Então, pelas curiosidades que eles tinham eu falava: “ – Vamos pesquisar e vamos trazer!” A gente fazia algumas experiências, construía alguma coisa em casa, como choque, como que ocorre o trovão, de onde vem o raio, e aí a gente fez um

registro disso no livro de curiosidade. E também uma revista que tem várias coisas para a idade deles. E eu muitas vezes leio trabalhos que é algo que é uma coisa minha, eu não sei se todo educador tem isso, mas é assim, de você fazer a diferença, e as pessoas conhecerem essa diferença. E isso é algo que eu tenho que esperar, que eu pretendo ainda publicar, escrever, para que as pessoas entendam, porque eu aprendi que é importante você passar as experiências que deram certo, as experiências que deram certo com leitura, com escrita, as experiências que deram certo com a construção de jogos, que eu acho que é muito bacana de se trabalhar, principalmente com as crianças que estão sendo alfabetizadas. E o que eu verifico hoje é que muitas colegas minhas não têm essa coisa aberta de ver que a criança não vai à escola só pra ficar ali sentado, copiando e repetindo e reproduzindo aquilo que você está falando para ela, que na verdade você tem que dar oportunidade para ela construir, e eu acho que é porque eu não tive que eu quero dar a oportunidade para os meus alunos construírem. E você dá oportunidade para eles construírem a leitura e escrita deles, para eles se tornarem leitores.

O ano passado eu li uns cinco livros, cinco livros que eu considero grandes, fora os livros que eu li infantis, fora o jornal, que a gente lê todo dia e eu li cinco livros grandes que eu considero importantes e eu quero ler novamente, eu li “O Pequeno Príncipe”, eu amo o Pequeno Príncipe e eu acho que ele deve ser lido em várias fases da vida. Eu li “Reinações de Narizinho”, e eu adoro Monteiro Lobato, e quando eu era da Educação Infantil eu elaborei um projeto sobre Monteiro Lobato sobre literatura com as crianças, eu saí da Educação Infantil e até hoje esse projeto persiste lá.

E é legal você ter uma trajetória, e eu acho que a minha trajetória não é muito grande, dez anos que eu atuei e eu vejo hoje algumas coisas que eu fiz com meus alunos outras colegas fazendo a mesma coisa.

Eu tenho um aluno, um doce de criança, maravilhosa, e eu consegui na hora da saída encontrar com a mãe que veio e disse: “ – Ai, meu filho está adorando estudar com você! E a gente estava muito preocupado com a escola, a adaptação.” Eu estava passando perto dele e foi ele quem me chamou para me apresentar para a mãe dele, e ela falou: “ – E eu estava curiosíssima, porque não faz nem quinze dias de aula e ele só fala de você!” E eu fiquei encantada com o menino também, e o que eu fiquei chocada foi saber que de onde ele veio, não conseguiram alfabetizá-lo. Ele tem uma vontade tão grande de ler, que eu acredito que vai dar certo, a vontade que ele tem de ler e a vontade que eu tenho de ensiná-lo a ler.

Tem duas pessoas que foram muito importantes para mim nessa questão da leitura, uma foi uma amiga minha. Ela me apresentou algumas leituras que eu nem imaginava, hoje eu sou assinante da revista “Bravo” por causa dela. É porque quando a gente morava junto eu achava legal que ela tinha uma revista grande assim. E eu falava: “ – Nossa que capa bonita!” E eu via aquela capa colorida, e eu sou assim colorida, como você sabe, eu adoro, você pode perceber que eu sou bem colorida. E eu vi aquela revista grande, colorida e aí eu perguntei para ela: “ – Nossa e essa revista?” E ela disse: “ – Essa revista é a ‘Bravo’!” e interessante que ela trabalhava na biblioteca de onde eu trabalho até hoje, e ela falou: “ – Ah! Essa revista tem lá na biblioteca” e ela comprava avulso, e foi interessante que na capa dessa revista vinha falando uma reportagem que eu não sei se você chegou a ver, falando sobre o Oscar Niemeyer, e eu estava desenvolvendo um projeto que falava sobre ... E eu vi assim Oscar Niemeyer e pensei, será que é? Ela falou assim: “ – Você quer ler? Pega aí, quem sabe! Dá uma lida,... de repente.” Eu fui ler, e eu não sabia nada do Oscar e nossa! a vivacidade que esse homem tem aos cem anos, ... e a maneira como ele vai projetar, difícil você saber fazer e eu acabei fazendo um projeto do Oscar Niemeyer, e aí a gente acabou fazendo uma réplica das obras dele.

E foi muito legal porque depois foi para a direção da escola e eu sei que daí eu me interessei pela revista “Bravo” porque eu descobri que lá tem uma outra coisa que fala muito mais do que eu gosto muito. Fala sobre filme, fala sobre cineasta, fala sobre tudo que está acontecendo no meio do cinema e foi indo que eu acabei pegando a cultura da revista, eu me interessei muito e leio do começo ... e é aquilo que eu te falei eu posso até ler a capa da “Caras” que está lá na banca, mas comprar não dá. Mas eu gosto da “Superinteressante”, eu já fiz assinatura da “Superinteressante”, a “Bravo”, e eu se pudesse assinaria a “Mundo Estranho”, “Galileu”, “Ciências Hoje”, porque assim são revistas que na verdade são materiais que vão me auxiliar a elaborar um plano de aula legal para você ter conteúdo, porque na realidade quando você lê, você tem conteúdo para você conversar com seus alunos, você não fica naquela mesmice, naquele senso comum, para responder direto para as crianças.

É algo assim que pesa muito pra mim ... por eu ser extremamente observadora, eu consigo observar se tem conteúdo ou não, conversando com você e observando as coisas que são importantes para você... é lógico que você também não pode ficar em uma redoma, mas você acaba visualizando e até mesmo os seus colegas de trabalho...

Eu sempre digo que os meus ex-professores da universidade, da pós, podem esquecer todo mundo menos de mim, porque pessoas pra falar e questionar tanto quanto eu, não tem! Você

consegue achar muito pouco. Eu acho que a leitura é maravilhosa, é algo que faz a diferença, você ser leitor, você ter autoria própria do que você escreve, do que você faz, é muito importante.

Tem uma outra pessoa que eu falo que ela é minha mãe preta de coração, que é uma colega minha de serviço, mas ela não está mais atuando na escola, quer dizer, ela está na escola mas não em sala de aula. Ela para mim é uma referência, já começa porque ela é negra, e eu acho assim o máximo, não pela negritude, mas pelo país no qual a gente vive. E ela, mesmo sendo uma pessoa casada, muito bem casada, tendo dois filhos, com um marido que a prendeu muito, mesmo assim ela conseguiu e conquistou, ela conquistou pouca coisa, mas acho que ela não consegue visualizar o tanto que ela já conquistou na vida dela que foi a liberdade que conseguiu, depois de um certo tempo de ... ela conseguiu fazer o magistério no CEFAM, foi a primeira saída dela meio período de casa, durante o dia e depois ela conseguiu um estágio nesse lugar em que a gente trabalha até hoje; depois de estagiária ela chegou à sala de aula e com muito esforço que era algo que ela sempre quis, fez Direito, terminou e passou na prova da OAB estudando sozinha e com uma nota muito boa. Ela também é uma pessoa com que eu aprendi a ler quarenta páginas, porque ela lê sessenta e eu falava para ela assim: “ – Um dia eu vou ser como você, ler sessenta, oitenta páginas. Acordar de madrugada e sentar e estudar para um concurso e ler sessenta páginas das quatro da manhã até o horário de serviço!” Porque ela é bem disciplinada nesse sentido, ela consegue. E é uma pessoa que tem um conhecimento vasto de gramática, que é muito importante, que claro, assim como o Ziraldo também em uma fala dele sobre a leitura, ele disse que mais do que a leitura, que a criança saber regras gramaticais e de ortografia, é importante que ela seja leitora, que ela leia e tenha compreensão de texto, que é o que as nossas crianças, muitas, na sua maioria não tem! Infelizmente, é triste, mas é uma realidade e as crianças não têm essa compreensão mesmo. E ela tem esse conhecimento gramatical e eu sonho em ter um dia.

E o que eu descobri com toda essa questão, de ser leitora, de querer ser uma leitora, de ser uma alfabetizadora, e querer ser uma grande alfabetizadora, ter mais do que o ser, eu pretendo fazer Letras, e estudar a questão da formação da letra, para poder juntar com o que eu sei lá dos livros do Cagliari, dos livros da Magda Soares, para mim juntar porque eu quero entender na raiz... essa formação da palavra, como é o processo da escrita, ... e eu estou pensando na formação de toda a escrita de um modo geral da humanidade. É isso que o curso de Letras vai poder me dar, é esse suporte teórico que eu quero porque daí eu quero estudar linguística.

Eu lembro que quando eu fui fazer um curso de formação, da educação e veio a Sandra Borges, você já deve ter ouvido falar dela, meus olhos brilhavam e foi a partir da fala dela que eu falei: “ – Gente, eu me encontrei! É aqui! É nesse prisma que eu tenho que ir”. Tanto é que quando eu fui concluir meu curso de Pedagogia eu tinha tudo certo na minha cabeça que era leitura e escrita, e estava tudo certo, mas aí que eu falo da importância do modelo, que é muito importante a referência na sua vida. Eu tive uma excelente professora de supervisão escolar, que é a minha habilitação de Pedagogia. Foi uma pessoa que me abriu muito a cabeça e ela conseguiu visualizar uma coisa que de repente estava adormecida, um outro professor meu já tinha falado, mas eu não tinha assim... sabe quando você não consegue se conectar? E hoje eu sei que eu gosto muito de Políticas Públicas, é algo que eu me interessa muito. Foi a Ângela Brito, que foi minha professora, minha orientadora de artigo, ela foi minha orientadora de estágio supervisionado. Eu fiquei tão encantada, tão maravilhada! Toda aquela teoria que eu tinha nas quatro aulas.

Eu tenho a Angela Brito como um modelo para mim, uma referência para mim. Eu tenho o maior respeito porque, toda vez que eu preciso de alguma orientação, ela sempre está disponível. Quando eu fui escrever o meu artigo, falei com ela e ela me deu umas orientações. Como eu gosto das coisas tudo muito certinhas, eu liguei para ela e perguntei: “ – Posso te enviar por e-mail? Dá uma lida” e ela educadamente leu meu artigo e falou: “ – Ó, de repente fica legal assim, com essa atividade, por esse viés aqui vai ficar muito bacana”. Eu tenho ela como referência.

No ultimo ano de faculdade foi muito importante ter estudado com as professoras Jassonia, Angela Britto e a Angela Fachinni que também foi minha professora na pós-graduação. Com a Jassonia e a Angela Brito descobri que no fundo sempre tive interesse por Supervisão Escolar e não sabia..Na realidade eu fui a única da minha turma que se transferiu para o Iesf que se interessou por fazer Supervisão Escolar, por isso tive tanto contato com a Angela Britto e a Jassonia já que uma era coordenadora do curso e professora de Práticas de Supervisão escolar e a outra era professora de Currículos e Programas...Minhas colegas preferiram fazer gestão, eu sempre quis supervisão pelo campo de atuação, mas eu não tinha ideia que campo de atuação era esse. Só com as aulas da Jassonia e da Angela Britto que descobri que todo meu interesse era nada mais que até um certo perfil pra coisa. Bom era assim que Angela dizia " – Menina, corra atrás dos seus ideais, você tem talento pra coisa..." Se tenho ainda não sei direito, até porque oportunidades ainda não surgiram, mas gostei de estudar todos aqueles teóricos que no dia-a-dia consigo visualizar: César Coll, Zaballa,

Thomas Tadeu, enfim acredito que a experiência de ter estudado tanto com a Angela e com a Jassonia foi muito importante pois elas conseguiram me mostrar um norte, uma outra visão que até então eu não tinha percebido....Eu até então só tinha olhos pra alfabetização, mas depois de ter aulas com as duas percebi que também tinha interesse por questões de currículo e como isso funciona na escola.

Como eu te disse que a alguns anos atrás fui aluna do prof. Domingos Aguillar e que ele dizia que eu tinha um grande talento pra área de legislação isso se deu algum tempo atrás e por diversos problemas, incluindo financeiro, não consegui terminar a faculdade e parei por um bom tempo, só depois que voltei e concluí...então nessa época que voltei já tive aula com a Angela Fachinni nas disciplinas de Legislação e Educação Infantil. Foi daí que comecei a conectar as informações na minha cabeça, pois é, percebi que meu interesse por Currículo escolar não estava tão longe da área de legislação e de letramento e alfabetização, porque na realidade se algum dia eu tiver a oportunidade de trabalhar com supervisão escolar ou gestão escolar tenho que ter uma visão ampla sobre tudo isso..

Da escola da infância.eu poderia ter criado um trauma e eu sempre digo que eu não sei, eu não sei o que aconteceu, eu sempre digo que eu fiz a minha história e eu acredito assim que se você tem uma profissão e que você é capaz de fazer todo dia a sua história de vida... porque as crianças te dão essa oportunidade, você consegue por meio delas refazer a sua história..., eu estudei lá, era muito legal, e meu pai, por ele ser um homem que veio de uma cultura muito humilde, muito simples, de uma criação muito severa e até hoje ele tem isso e ele cobrava muito essa coisa de nota e nota para ele tinha que ser oito, nove e dez ...eu reprovei uma vez e foi um sofrimento ...

E ele, gente, eu achei muito interessante, porque você vê a prova do concurso da prefeitura e caiu uns conteúdos que realmente não eram de quinto ano, eram uns conteúdos de sétimo, oitavo ano que foi um conteúdo que eu aprendi com o Rubão, o Rubens, na hora parecia que estava vendo o Rubens na minha frente falando e eu fazendo, e eu fiquei mais triste na vida, porque aquela questão eu acertei e depois foi cancelada porque não era conteúdo de quinto ano e realmente não era porque eu não me lembro de ter aprendido isso no quinto ano. Eu tive a Marli que até hoje eu lembro que as aulas dela de Ciências eram entediantes, que era tudo pergunta e resposta, tudo questionário, tinha que ficar copiando, escrevendo e colocando resposta, e ninguém podia falar, tinha que ficar aquela fila indiana, tanto que hoje eu tenho pavor dessa tal de fila indiana dentro da sala de aula, não consigo. As meninas do Fundamental lá da escola às vezes dizem: “ – Ai, que você fica inventando moda, esses

meninos ficam assim todos sentados com as mesas de frente um para o outro!” e eu digo: “- Pois é, é porque eu gosto de inventar moda, os meninos vão ficar assim mesmo, de grupo de quatro, de grupo de cinco, de grupo de dois, um dia vão estar em formato de U, outro dia estar em formato de roda, e assim vai e vai virar um saci-pererê dentro da sala!” As meninas falam: “- Ai, por que você fica inventando e depois os outros alunos olham e querem fazer igual.” Eu digo: “- Ai eu já não sei, na minha sala eu faço assim!” Eu não abro mão da roda, porque como eu vivi isso, essa questão da fila indiana, todo mundo enfileirado, tinha que olhar e todo mundo, eu não consigo, e isso é algo que graças a Deus eu não aprendi e não quero aprender, é a mesma coisa do Ba-Be-Bi-Bo-Bu, do Ta-Te-Ti-To-Tu que eu fui alfabetizada na casa da minha tia.

E falando um pouco dessa história, de como eu fui alfabetizada, e isso é muito triste porque o meu pai falou para minha tia que ela podia fazer o que quisesse comigo e com os meus outros irmãos mais velhos, que a gente tinha que ser alfabetizado e que se tivesse que bater, batia, que puxar a orelha, puxasse e se tivesse que colocar de castigo, colocasse. Então minha tia não poupava, tudo bem eu aprendi a ler e escrever, mas a minha tia ela não poupava, ela era extremamente severa, ela puxava minha orelha, eu ficava muito de joelho, eu ficava muitas vezes de joelho no milho. Uma vez quando eu contei isso no meu curso de Pedagogia, na aula de metodologia de Português que eu tive, e depois quando eu fui fazer o estágio dessa disciplina, foi com a professora Olga Reis Ferro, e ela chorou, ela ficou emocionada, ela começou a chorar, lacrimejar e ela olhava para mim e falava: “- Nossa [...], como que você conseguiu superar isso?” E eu falava: “- Nossa professora, eu não sei, graças a Deus que eu fui trabalhar com as crianças e superei, e se eu não tivesse ido trabalhar com as crianças, eu não sei, talvez eu fosse meio punk, meio neurótica, gótica, sei lá o que.” Mas eu lembro disso e eu não lembro disso com remorso ou com rancor, nada disso, graças a Deus! Minha tia é viva até hoje, eu converso com ela, tudo normal, vou à casa dela.

Mas foi assim que eu fui alfabetizada. Eu lembro que eu tive um processo de gagueira e depois acabou e eu não sei como esse processo de gagueira acabou, talvez tenha sido por conta disso, ela pedia para eu ler e aí eu não sabia ler, e eu tinha que ficar cantando, eu acredito que possa ter sido por conta desse nervosismo todo, que eu era muito cobrada, a única coisa que eu acho que eu adquiri dessa coisa toda é de ser um pouco exigente comigo mesma, eu tento trabalhar isso diariamente comigo, porque nesse sentido eu me tornei uma pessoa muito exigente, você não precisa dizer o que eu não estou fazendo para melhorar, porque eu sei identificar. Com os alunos às vezes eu cobro, mas não com aquela coisa da

escrita, eu cobro porque eu tenho aquela ânsia de que você leia e eu quero e fico cobrando: “ – Não, mas vamos só mais um pouquinho, não, mas nós vamos fazer isso só mais um pouquinho, a gente vai tentar ler, a gente vai tentar montar esse jogo só mais um pouco.”

“ – Ai, prô mas eu já cansei.”

“ – Calma, só um pouquinho, por favor! Eu prometo que daqui cinco minutos a gente não vai mais.”

Porque eu sei que muitas vezes quando você está em uma sala de vinte alunos, como é minha realidade hoje à tarde, que eu escrevo lá no bloção, e coloco aqueles texto todos e vamos fazer aquela leitura compartilhada, um texto às vezes que é de dez, quinze linhas e aí fazer a leitura compartilhada, num calor desse que anda fazendo, numa temperatura dessa, numa sala com vinte crianças, muitas vezes eles não ficam interessados, e muitas vezes eu tenho sim que parar e verificar: “- Ó [...], não rendeu, não era isso, não foi isso que você planejou, não era essa a proposta.” Um começa a mexer no outro.

Mas eu aprendi as duras penas, porque eu confesso que no começo da minha carreira, quando eu comecei a lecionar, eu era muito isso, de cobrar, exigir, e essa coisa toda. E hoje em dia não, eu tento me policiar bastante, de não me cobrar, de não exigir tanto da criança. Até na minha letra, eu sou destra, mas eu sei escrever com a minha mão esquerda, de tão perfeccionista que eu tinha que ser, eu apagava, e fazia. E até mesmo, se você era minha auxiliar e fosse fazer um cartaz e se não ficasse perfeito, às vezes eu criava um conflito com a outra pessoa: “ – Olha, mas não ficou do jeito que era para ficar!” E eu acredito que foi daí que essa herança ficou, eu acredito que até hoje eu ainda tenho que me policiar.

Leitura na escola é aquilo que eu te falei, eu continuo trazendo os livros. Na minha escola, enquanto eu era criança não, eu não tive professores que foram referências na minha vida, mesmo a Solange, que até hoje eu lembro que ela é viva ainda e foi minha professora de primeira série, ela não era uma professora leitora. Eu estudei o meu primário na década de oitenta, e na década de oitenta foi todo aquele processo da “educação bancária” que o aluno só recebia, recebia, você não falava, eles começaram a mudar a partir da década de noventa.

A minha primeira professora que foi assim, até hoje, eu sou fã, que é a professora de didática e também foi à primeira professora que olhou para mim e disse: “ – Olha [...], você tem futuro, vai que você tem um caminho, você tem chão, vai! Vai! Você tem futuro sim! Você tem capacidade! Você tem capacidade para fazer além do que você faz, você consegue!” Foi a professora Oleidir, que foi minha professora de didática, trabalhou didática um, dois, três. E

eu gostava tanto dela, que na época que eu fazia magistério, eu pedia para ela e ela era da sala de alfabetização, ela trabalhava no magistério à noite e à tarde ela trabalhava na primeira série, e era uma escola estadual aqui de Campo Grande também. Eu pedia para ela para eu ir na sala dela de primeira série, para você ver que eu mesmo quando era aluna de magistério eu me interessava pela sala de alfabetização. E eu gostava de ir lá, eu ficava como auxiliar. Ela falava: “ – Mas não pode [...], eu teria que estar te pagando.” E eu dizia: “ – Não precisa, eu quero!”. E é isso que eu sempre digo, quando você gosta, você se identifica com uma área, você tem que meter a cara, procurar ver, participar, procurar mesmo!

Conheci lá a literatura para alfabetização, mas não é o que eu trabalho hoje, o que eu trabalho hoje é o que eu acredito, eu gosto muito da base construtivista, gosto muito desta coisa, muita gente diz: “ – Construir conhecimento”. E o construir é construir mesmo e quando você fala construir, você fala que o sujeito é capaz de construir desde que ele nasce até quando ele morre, não é você dizer que depois na fase adulta, ele não constrói mais nada não, porque ele está em processo de construção ainda, então eu aprendi que eu não posso falar para a minha colega que não está perfeito o cartaz, que ela está construindo, está aprendendo, ela vai aprender. Eu achei interessante que ontem uma colega minha falou: “ – Ai [...], a fulana veio aqui na minha sala e falou assim (porque eu pedi para ela construir um cartaz aqui), ela falou: “ – Ah, eu vou construir um cartaz *a la* [...], bem colorido, bem cheio de papeizinhos coloridos, cheio de informação assim”. E eu achei interessante aquilo, porque eu no Fundamental, eu tenho dois anos, nunca fui professora do Fundamental, eu sempre fui da Educação Infantil, e eu sendo da Educação Infantil, eu criei uma marca lá e eu me tornei, e pelo menos é o que todo mundo dizia que eu era uma referência na Educação Infantil, tanto é que quando vem o pessoal do departamento nacional, acaba me tendo como uma referência, mas eu não gosto muito disso, porque eu acho que eu ainda estou em processo de construção também, não é que eu acho que eu não mereço, entendeu? Mas é que eu acredito que ainda estou em processo de construção, ainda tenho que aprender muita coisa.

E no Ensino Fundamental isso foi legal, porque coisinhas mínimas que você vai construindo, e que vão fazendo a diferença, e que você acaba criando uma marca também, um diferencial das outras.

Na época do magistério, a professora como referência que eu tive foi a Oleidir, que para mim a aula que ela ministrava no magistério à noite não tinha nada a ver com a aula que ela ministrava com as crianças, porque era aquela cartilha “Porta de Papel”, alguma coisa assim, que tem a “Caminho Suave” que o meu irmão mais velho estudou na “Caminho Suave” e até

hoje eu tenho muita vontade de..., o ano passado eu tive um aluno que chegou com essa “Caminho Suave” e eu falei: “ – Gente, eu preciso ter uma “Caminho Suave lá na minha casa! É relíquia!” E você tem que olhar para aquilo todo dia e dizer: “ – Eu nunca vou fazer isso!” Você tem que ter! e as meninas falavam assim para mim: “ – Você está louca? O que você quer com ‘Caminho Suave?!’” Aí eu falei: “ – Não gente, mas é bom a gente ter, para a gente conhecer o processo e você ter como uma referência da qual você não vai utilizar futuramente. Quando você ficar meio decadente, você olha e diz: “Pra cá não pode! Tenho que ir para lá!”

E eu já fui alfabetizada dessa forma como eu te falei e aí eu lembro que na sala de aula, que é essa professora Oleidir da primeira série, e era muito assim, com as famílias, e tinha aquela coisa da vaca viu a uva, tinha o ba- be- bi- bo- bu, tinha as famílias pregadas e tinha aquelas coisas das famílias simples, das famílias complexas, e quando eu fui trabalhar, antes de eu terminar o magistério, eu fui trabalhar em uma escolinha particular e era uma escola de freira e era perto dessa escola que eu estudava e perto da minha casa e totalmente tradicional também. Quando eu iniciei a minha carreira como professora, eu iniciei com uma prática que não era minha, que eu reproduzia, que era a prática tradicional, eu não lembro de ser leitora, de ser uma professora leitora, de construção de textos, de construção de conhecimentos com as crianças, eu só vim ter isso de dez anos para cá, que eu construí um conhecimento, que não foi nem de dez anos, que quando eu comecei a perceber foi de dez anos para cá, seis, sete anos para cá que eu consegui visualizar isso no meu trabalho.

Tanto que aqui hoje eu tenho uma turma de trabalho, de alunos da manhã que as meninas estão todas de cabelo em pé, falam: “ – Ai, graças a Deus que você é alfabetizadora!” e eu falo: “ – Mas você também é! Você está na segunda série. Prazer, não sei se te falaram!” Para você ver o temor que as pessoas têm em alfabetizar, em fazer as crianças lerem. Porque eu acho o cúmulo do absurdo, e eu tenho colegas que fazem isso, não estão na escola mas de profissão, acabou: “ – Vai lá ler aquele livro lá e depois tem que vir me explicar!” ou então : “ – Vai lá lê e depois você vem desenhar aqui para mim!” Não é isso!

Sabe, você tem que ler por prazer, lógico que existem aquelas leituras que você vai fazer para desenvolver um trabalho, um projeto ali junto com as crianças, mas não ler por obrigação. É por isso que as pessoas não gostam de ler, porque desde muito cedo se colocava que era obrigatório ler, e eu vejo isso muito nos meus irmãos que estudaram na mesma escola que eu que passaram até pelos mesmos professores até o oitavo ano, que era a oitava série na época, que era aquela obrigação, aquela coisa severa, aquela coisa bem sisuda, você tem que ler.

E quando o menino tem que fazer um vestibular e tem que ler os clássicos, mas se ele não teve um trabalho, se ele não sabe quem foi Aluísio de Azevedo, como que ele vai gostar do Cortiço? Para quê? O que que o Cortiço vai fazer diferença na vida dele? Nunca! Eu já li o Cortiço umas três vezes e se tiver que ler pela quarta, eu leio! Porque eu adoro aquela história, eu acho o máximo! Eu já morei em um cortiço na minha infância, eu falo que parece eu, quando eu era criança! Eu consigo me teletransportar para as histórias, a minha história real para as literaturas que eu vou lendo. Se você não sabe quem é Machado de Assis, como o menino vai gostar dos livros dele? Não vai gostar! Não vai se interessar, até porque Machado de Assis não é uma leitura tão fácil. Você vai lá querer saber sobre a Capitu? Se ela traiu ou não traiu? Não tem por que. Eu me lembro que quando estava passando aquela novela da Globo, e tinha a Capitu e que o pai era leitor e tal e eu tinha umas colegas que falavam assim: “ – Gente, mas quem foi Capitu?” E aí eu falava: “ – Gente, vai ler Machado de Assis! Se vocês lerem Machado de Assis, vocês vão descobrir quem é Capitu!”

É complexo isso, por que no Fundamental é trabalhado com as crianças todo esse processo de construção, não em todas as escolas, mas algumas, mas chega no Fundamental dois, do sexto ao nono, aí acaba tudo isso, e quando chega no Ensino Médio, aí morreu tudo mesmo! Porque aí o negócio é só vestibular, vestibular, e tem que saber, tem que enfiar goela abaixo, é todo um processo de construção mesmo, de aquisição do conhecimento, dos autores, da leitura, a diferenciação.

No ano passado, quando eu li Madame Bovary, que era para o vestibular da Universidade Federal, e eu li porque me chamou atenção a capa, achei fininho, achei bonito aquela coisa do nome Madame Bovary, e até a menina da biblioteca falou assim para mim: “ – Ahm, mas esse livro aí é um livro que é para vestibular, não sei se você vai gostar.” E eu falei : “ – Não, mas eu vou gostar!” E até tinha um outro rapaz assim e ele falou: “ – Moça, tem outras coisas melhores para você ler! Por que você não lê Arnaldo Jabor?” Aí, eu virei para ele e falei: “ – Olha moço, eu não te conheço, mas você me desculpe porque eu detesto Arnaldo Jabor! Eu não consigo gostar de nada do que aquele homem escreve!” Ele ficou sem graça, porque ele gosta do Arnaldo Jabor, ficou sem graça, virou e saiu. A menina da biblioteca falou: “ – Como você dá um corte no menino assim? Ele vai fazer vestibular!” E eu falei: “ – Coitado dele! A nota dele em Português já vai ficar complicada! Porque já não quer ler os livros, já não leu e agora que ele precisa ler já não quer ler, já quer ler o Arnaldo Jabor, aí vai ficar difícil! Ele não vai conseguir achar o Arnaldo Jabor no vestibular!” Aí a menina falou: “ – Ai, só você!”

Mas então é isso! Eu acredito muito que as referências são muito importantes, os modelos são muito importantes na nossa vida para que a gente se torne leitor!

ERNEST HEMINGWAY

Por Quem os Sinos Dobram

TRADUÇÃO
DE

MONTENIRO LOBATO



Como licenciada em História, esse livro me ensinou, de certa maneira, como transmitir e ensinar história, levando o aluno a entender “não só o fato, mas a sentir” nele algo mais do que memorizar um acontecimento. Quando o autor pergunta: “— Por quem os sinos doam?” e completa: “— Ele chora por todos nós.”, ele está nos passando o significado da unidade do mundo: somos um todo e tudo que afeta uma das partes, afeta, de um modo ou de outro, todos os demais. Isso, na minha opinião, é o objetivo principal, quando se quer realmente, deixar gravado no aluno um acontecimento histórico, na expressão mais sublime de qualquer guerra, seja qual for o lado da trincheira.” (BEATRICE)

Fonte: <http://www.emule.com.br/lista.php?keyword=Hemingway&ordem=CAROS>

Professora Beatrice

Meu nome é [...]. Eu sou casada, tenho três filhos e cinco netos. Tenho 64 anos. Sou formada em História pela USP (São Paulo) e me formei em Artes Plásticas e Visuais em Campo Grande, na UFMS (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul). Tenho um curso de extensão universitária a respeito de crianças excepcionais; foi um curso breve para uma área tão grande, mas teve quase um ano de duração. Tenho também cursinhos que eu fiz durante a faculdade: de economia e de música popular; mas estes são cursos pequenos. Eu comecei a fazer pós-graduação em Arte-terapia, mas parei pela distância e pelo fato de não ter me atraído o assunto; eu queria algo em que eu pudesse competir, conversar, ou trocar ideias. Então eu fiz esse curso durante três meses e parei.

Dei aula durante uns oito anos; dei aula de História. Eu nunca dei aula para crianças pequenas, sempre do Ensino Médio para cima e cheguei a ser coordenadora na última escola em que eu trabalhei. Cheguei a ser coordenadora... até que a escola teve que ser fechada. Mais para o final eu dei aula do sexto ao nono ano, mas foi mais pro final. Então eu dei aula também do nono ano em seguida. Então eu tive uma experiência nos anos que hoje fazem parte do Ensino Fundamental; mas foi só uma experiência.

Acho que sobre mim o principal é isso que eu lhe falei e o fato de eu gostar de estudar. Eu cheguei a me matricular em jornalismo e, como eu já tinha duas cadeiras, não precisei de vestibular, mas tranquei a faculdade quando a minha filha se mudou para o Rio de Janeiro e engravidou em seguida. Então eu parei, o que eu não queria ter feito.

Eu fiz também um cursinho de jornalismo em São Paulo, quando eu tinha uns 18 anos, mas durou somente um ano e eu não segui em frente. Era o que eu gostava, mas o que eu mais gostava mesmo era de Artes. Eu sempre frequentei e gostei muito de teatro.

Quando eu era pequena, o meu pai era presidente do Sesc em São Paulo. E lá ele tinha um amigo que tinha um teatro amador. Então eu assistia o ensaio de peças teatrais, inclusive para adultos e gostava muito. Aquilo me atraía demais, contudo naquela época eles achavam que não era o que eu devia fazer, que esta não era uma profissão legal para mulheres. Eu me lembro que chegou uma época que eu queria fazer Artes, antes de fazer História, mas eles mudaram a minha ideia. E eu sinto hoje, como experiência, que a maior parte das coisas que eu quis fazer, eu acabei sendo impedida para não desagradar aos outros. Não que tivessem me

proibido rigidamente, mas para não entrar em atrito, desagradar, eu acabei fazendo o que os outros queriam.

Eu fiz História, que também era uma coisa que me atraía, mas não era o que eu queria fazer. Fiz História, fiz um ótimo curso na USP, mas não era bem aquilo. Tanto que eu fui fazer Artes há oito anos, já casada, já com idade, com filhos e netos. E foi onde eu me encontrei, sabe?! E eu me saí muito bem, eu fiz teatro, fiz tudo o que eu queria.

Eu, desde pequena, minha família (meus pais e meus avós, quem eu entendo como família), salvo o meu pai que era uma pessoa mais culta, o meu avô, minha avó e minha mãe tinham outra imagem, mas eram de uma (acho até que eu posso usar essa palavra) genialidade incrível, porque eles me passaram coisas mágicas. A minha avó, sempre contando coisas da vida dela, passagens da vida dela – eu achava lindo e a escutava durante horas.

Meu avô foi quem me ensinou que existia magia, sabe?! Ele foi quem me ensinou que eu poderia acreditar em fadas e duendes. Ele chegava a me deixar ver esses duendes. Ele dizia que havia anõezinhos morando no meu telhado e eu então via esses anõezinhos. Ele me dizia que eu poderia conversar com as estrelas, que eu poderia conversar com esses anõezinhos; ele me levou a um mundo mágico, a um mundo que você fala: “– Ah, como é bom! Eu acho que eu uso isso até hoje. Às vezes, eu paro e vou olhar as estrelas e mando uma mensagem para elas e, de certa maneira, elas me respondem. Tanto que a minha mãe tinha um anãozinho no jardim até bem pouco tempo e eu, quando entrava na casa dela, inconscientemente, cumprimentava o anãozinho. Você entende?! Então o meu avô me deu um mundo mágico... o que me ajudou muito... ajudou na minha imaginação.

Desde pequena, a minha mãe, apesar de ter pouco estudo, gostava muito de ler. Contudo, a leitura dela eram aqueles *livrinhos* da época, que eram aqueles livrinhos água com açúcar, tipo ‘Madame Delly’ (eu já nem lembro mais o nome). Ela lia esses livros e contava para mim aquelas *historinhas*. Eu tive muito acesso a livrinhos, porque minha mãe gostava muito disso. E quando eu comecei a ler mesmo, com uns sete ou oito anos, eu comecei a ler ‘Madame Delly’. E, apesar de hoje em dia ter a impressão de que se eu os voltasse a ler eles não chamariam tanto a minha atenção, aquilo era um mundo mágico, sabe?!

Eu li ‘Poliana’ e naquela época achava que seria lindo se eu fosse como Poliana. Eu li, por exemplo, um livro de que eu não me lembro quem era a autora, mas tratava-se de ‘Alvena Verde’. Contudo, este era água com açúcar e eu achava a coisa mais linda do mundo. Esse

livro falava de uma cigana que andava o mundo inteiro em caravana. Então, essa fase que eu ainda não frequentava escola eu lia esse tipo de livro, eu me baseei nisso.

Quando eu comecei, com uns cinco ou seis anos, a frequentar colégio, eu lembro que eu tinha um tio que era realmente um homem erudito, um homem culto. Ele tinha uma biblioteca maravilhosa e entendia muito de música clássica e ópera. Sei que eu ficava encantada ao sentar-me ao seu lado, enquanto ele escutava uma ópera e de poder escutá-lo contando sobre a história daquela ópera. Mesmo que eu não conhecesse as palavras, eu sabia a história e me emocionava: chorava, ficava alegre, sorria.

Lembro que a primeira coleção que este meu tio me fez ler foi de Monteiro Lobato. E então eu li todos os livros de Monteiro Lobato. E aquilo para mim foi um mundo maravilhoso, pois acho que um livro é bom a partir do momento que ele consegue fazer você imaginar e criar as personagens. E eu penso que Monteiro Lobato fazia e faz isso até hoje.

Dessa maneira eu vivenciava cada livro que eu lia: ‘O Sítio’, ‘Narizinho’ e a ‘História da Emília’. Eu os vivia, imaginava, porque não existia naquela época a televisão com desenhinhos; eu só os lia. Assim eu li toda essa coleção e outra que eu acho que hoje em dia nem..., nessa época nem sabem que existe e que se chama ‘Tesouro da Juventude’ – eram dezoito volumes. Nessa coleção ‘Tesouro da Juventude’ havia tudo: um capítulo de ciências, um capítulo de história, um de romance, um de poesia. Sei que eu adorava essa coleção! Foi através de ‘Tesouro da Juventude’ que eu comecei a ler em voz alta poesias, eu gostava de escutar essas poesias. Eu não sei se isso foi que me incentivou a querer escrever.

Depois de certo tempo, eu já com quatorze anos, escrevi uma poesia; foi a minha primeira poesia. Nessa época eu tive uma professora ótima de Português que me incentivou muito. Esta professora leu a minha poesia e me incentivou. Ela, quando pedia redação ou algo parecido, dizia que eu poderia fazer em forma de poesia. Então ela me fez trabalhar nisso. Contudo, eu não me julgo uma grande poetisa, eu não sou. Quando eu vejo hoje, eu não me julgo uma grande poetisa.

Entretanto eu gosto do que eu escrevo e a poesia passou a ser para mim um diário. Eu até assisti um filme, já faz um tempo, (eu não sei se você assistiu) e ele se chamava ‘Colcha de Retalhos’. E eu me baseei nesse filme para dizer que o meu caderno (porque eu comecei a escrever nos meus cadernos) que este era uma colcha de retalhos. Então cada pequeno retalho era uma parte da minha vida.

Daí em diante as pessoas começaram a comentar que as minhas poesias eram tristes, mas eu não sei o porquê disso. As pessoas que me conhecem acham que eu sou alegre, feliz. E eu sou mesmo; julgo-me feliz. Contudo eu estou vendo agora que a gente não é feliz sempre. Nós temos momentos felizes e quando eu estou feliz eu não consigo escrever. Então realmente são poesias mais tristes, apesar de que eu não as acho tristes, são mesmo sérias.

Quando eu tinha dezessete anos, o meu caderno de poesias foi parar, não sei como, nas mãos do Paulo Bonfim (que é um poeta de São Paulo e que eu gosto muito). O meu pai havia telefonado para o escritório dele e alguém de lá passou o caderno para ele; não sei. Sei que ele ficou encantado com as minhas poesias e me deu um livro do Malba Tahan, onde ele colocou uma dedicatória. Como uma das minhas poesias se chamava 'Praia Triste', a sua dedicatória foi baseada nisso. Ele começava dizendo: '[...] é uma imagem de uma praia triste...' e aí por diante. Ele também se ofereceu para que eu o procurasse, prometendo fazer o prefácio do meu livro e que me encaminharia.

Contudo eu tinha na época dezessete, dezoito anos e achava que eu iria viver muito tempo, que eu teria muito tempo na vida. Eu queria naquela época ficar com a minha turminha, nos bailinhos e nos clubes, porque eu tinha uma turma muito grande. Então eu falei: "– Vou deixar para depois." E acabei perdendo o contato com ele – foi a primeira vez que eu senti que eu perdi algo. Hoje em dia eu não sei se eu poderia retomar isso, porque ele não deve nem mais se lembrar de mim. Mas o que eu sei é que eu já perdi aí.

Então eu continuei escrevendo: tinha meus namorados, minhas decepções e chorava e escrevia. Por isso que eu te digo que são momentos da minha vida, não há nenhuma poesia inventada. Eu não consigo escrever, por exemplo, se alguém chega para mim e pede uma poesia sobre saudade. Se eu não tiver alguma coisa relacionada a isso eu não consigo escrever. Mas continuei escrevendo. Algumas amigas me pedem para escrever algo para não sei quem e eu escrevo.

Contudo, hoje escrevo muito menos. Hoje muito menos, mas escrevo ainda. Eu as mostro para bem poucas pessoas. Mesmo o meu marido, acho que ele leu uma ou duas poesias. Isso também porque ele não gosta de poesias e eu não vou obrigá-lo a ler as minhas. Sei que pouca gente leu algo, mas isso é muito importante para mim.

O caderno começou a ficar gastado, começou a soltar folhas e eu perdi muita coisa. Então eu comecei a passar para o computador e imprimir, guardando em um envelope essas poesias.

Quem sabe um dia eu vou lançar esse livro. Já fiz a capa (como eu tinha feito Educação Artística), fiz a capa e está tudo pronto, mas ainda não lancei nada.

Sei que meu sonho era escrever um livro. Cheguei a escrever muito, mais da metade de um livro, e um dia eu fui reler e achei que estava totalmente exposta na história, mesmo não falando diretamente de mim. Achei que eu tinha me aberto, que era um espelho e então eu o queimei. Foi bem prático. Eu pensei que estava me expondo muito e não eram todas as pessoas que eu gostaria que lessem o livro. Esse foi o único livro que eu comecei e acabei, por fim, queimando.

Bem, meu pai lia muito, lia muito. E então eu o via ler e procurava ler também porque eu gostava. Eu não fui obrigada, eu gostava de ler. Então eu lia o que ele comprava e a partir dos meus quinze, dezesseis anos passei a ser um rato de biblioteca. Como o meu pai não tinha condições de comprar muitos livros, eu ia para a biblioteca municipal e passava a tarde toda lá. Levava um lanche e lia livros que eu ia marcando os capítulos, lia e voltava; sei que eu li muitos livros lá. Essa época eu li Cronin, eu li... (sou péssima para guardar essas informações), mas eu li muita coisa, se deixassem eu me esquecia na biblioteca; isso porque eu não tinha condições de ter os livros.

Mas eu continuei a ler. Quando eu fazia faculdade eu lia muito. Eu me lembro que eu tive facilidade de trocar, emprestar (apesar de que com essa história de emprestar eu perdi muito, muitos livros que eu gostava inclusive esse de Malba Tahan, eu o perdi). Eu sei quem pegou, quem emprestou. E essa pessoa disse que devolveu, mas não devolveu; eu o perdi.

Assim, começou a me chamar a atenção, por exemplo,... eu lembro que em pequena me deram o 'Pequeno Príncipe' (era mania) e eu achei, na época, eu achei bom. Aí passado uns anos, eu já devia estar adolescente, fui ler novamente essa obra e o achei lindo. Então eu voltei a ler mais umas duas ou três vezes e, cada vez que eu lia, encontrava alguma coisa diferente. Dessa forma eu percebi que ele não é um livro para crianças, ele é um livro para adultos. Até hoje eu não encontrei uma criança que goste, apesar das misses; porque nos concursos de misses todas elas leram o 'Pequeno Príncipe', mas tudo bem.

Sei que eu li também 17 minutos e 27 segundos e o achei maravilhoso. 17 minutos e 30 segundos para mim é fantástico! Eu li muita coisa dele. Eu li muita coisa; coisas que hoje em dia eu 'acho porcaria'. Eu li *Harold Robbins*, *Sidney Sheldon*; *o que hoje em dia eu não considero uma leitura agradável e não consigo ler mais. Eu lia antes porque era moda.*

Agora, o que eu li eu guardei. Eu esqueço muito o nome dos livros, dos autores, mas tem horas que vem à cabeça. Contudo, alguns me marcaram muito.

Eu acho traumatizante – pelo menos para mim foi porque eu gostava muito de ler – e na minha época (na minha época – como eu te disse que estou com 64 anos, você imagina essa minha época) era obrigatório. E eu não sei como está hoje, mas a gente recebia no começo do ano uma lista de livros que você era obrigado a ler. E a gente tinha que ler mesmo, porque existiam provas, testes. Então, por exemplo, eu tive que ler (foi uma coisa que me marcou) ‘Inocência’ de Taunay e eu o achei pavoroso. Sabe aquilo que você lê mesmo porque tem que ler?! Eu não sei o motivo, pode ter gente que goste, mas eu detestei.

Sobre Machado de Assis, por exemplo, não é tudo que eu gosto dele. José de Alencar, não é tudo que eu gosto dele. Vamos pegar aquela obra que até hoje em dia fizeram uma minissérie sobre ela... Hoje em dia eu a acho até bem escrita – ‘Os Sertões’. Eu penso que para mim na época aquilo era uma chatice. Era uma obra muito descritiva, de muitos detalhes. Para uma adolescente que tenha de 12 a 15 anos, aquilo é uma chatice. Se eu realmente não gostasse de ler, eu teria desistido naquela hora, teria desistido de voltar a ler.

Mas, graças a Deus, eu tive muito incentivo de pessoas que gostavam de ler e me passavam livros, que me indicavam certos autores. Eu gostei muito de um livro – esse não tão antigo – que é a ‘A Vigésima quinta hora’ de Virgil Gheorghiv. Esse é um livro que só a explicação do que é a vigésima quinta hora te encanta. Eu o li duas vezes. Este é um livro que não é todo mundo que gosta, pois são cartas de um personagem, o qual passou por um campo de concentração confundido com um judeu, mas ele não era judeu. Então o tempo todo que ele passa nesse campo de concentração ele manda cartas. Eu sei que parece até que fizeram um filme sobre a obra, mas o filme eu não vi, eu só li o livro. Esse ‘Vigésima quinta hora’ me marcou muito.

Marcou muito também na minha época de adolescente (eu estou indo e voltando no tempo) a obra ‘O Egípcio’. Eu lembro que era um livro grosso, mas eu lembro que interessantíssimo porque mostrava a cultura do Egito naquela época, porque realmente eles foram um povo que chegou num ponto que pode até se equiparar aos tempos de hoje; as coisas que eles faziam como operações de crânio eram fantásticas. Aquele livro me ajudou muito, pois eu gostei.

Eu li também alguns livros de História e posso dizer que gosto; gosto de certos livros, conforme o período. Eu não gosto de taxar alguém como herói, eu não acredito em heróis. Eu

acho que é infeliz o país que precisa de heróis. Sabe?! Eu acho que é infeliz o país que precisa de líderes e infeliz o país que precisa de heróis.

Então, eu dei aula durante muitos anos, dei aula até mesmo para cursinhos, aulas de História. E durante esse período eu desmistifiquei muito, por exemplo, Tiradentes, inclusive de ter sido chamada a atenção e de precisar mudar de livro na escola. Se eu não lecionasse aula daquele jeito que eles queriam – ‘Imagina! Tiradentes foi um herói e você está falando dele!’... E isso em minhas aulas ocorreu com diversos heróis.

Assisti uma vez a uma peça – ‘Galileu Galilei’ – e achei que ela foi excepcional. Eu gostei porque ele mostra justamente isso: essa desmistificação do herói. E eu aqui estou até usando a frase dele, porque ele diz: ‘Infeliz do país que precisa de um herói.’ Inclusive essa peça foi muito boa, eu não me lembro o ator, mas foi um ator ótimo que inclusive já morreu. Esse ator tinha acabado de fazer uma peça pesada, forte e a finaliza dançando, tomando um banho de lua para mostrar onde nós estamos vivendo, que nós estamos passando para o aluno uma mentira. Então esse aluno vai crescer achando que é bom ser herói, mas não é bom ser herói. Você pode ser patriota, você pode gostar do seu país, mas você não precisa ser herói.

Como eu passei a minha fase de ditadura dos anos 70, que foi uma reviravolta dos costumes, onde apareceram crises, onde apareceram... Eu acho que foi uma juventude muito corajosa. Eu lembro que eu fui muito participante nessa época e acho que foi uma juventude ciente do que estava acontecendo naquele momento. Agora, eu acho que hoje em dia isso não está acontecendo, pelo menos é o que eu sinto. A juventude não está nem aí como é que está a coisa e tal, eles não sabem de nada. Eles estão muito preocupados como está o conjunto X, o conjunto Y e a música que está fazendo sucesso.

Também acho que eles (os jovens) leem muito pouco, porque no cotidiano eu converso muito com os jovens e percebo que eles acham bobagem ler jornal; dificilmente um jovem pega um jornal para ler. Apesar de que também é perigoso você se apegar ao que diz um jornal ou uma revista. Você pega uma ‘Veja’, por exemplo, uma ‘Isto é’ e percebe que cada uma vai por a sua linha, mas você tem que aprender a retirar dali aquilo que você aceita.

Então eu acho importante você ler dessa maneira. Porque eu posso ler um artigo que está falando mal do Lula e não é porque eu não gosto dele que eu vou aceitar como verdade aquele artigo. Eu vou acatar alguns pontos que eu concordo e digo: ‘Eu também não gosto disso’. Agora, eu não vou atrás do que o povo fala.

Eu tive aula com o Fernando Henrique Cardoso, tive essa sorte de ter aula de História na USP com ele. Ele é uma pessoa excepcional, ele é uma pessoa inteligentíssima. Ele era um daqueles professores que você não piscava na aula dele, ele te passava o conhecimento de uma forma impressionante, tinha uma áurea impressionante. Se ele foi bom presidente, eu não sei, porque eu sou suspeita por gostar dele. E depois de saber pelo que ele passou, eu continuei gostando dele, falando as pessoas mal ou não. Entende?! Essa simpatia que eu tenho por ele ocorre, pois eu convivi de perto, ele era uma pessoa lúcida. Se ele mudou depois, se ele se deixou levar eu não sei, já que eu nunca mais o vi. Contudo eu sei que ele me direcionou bem e isso foi na época da ditadura.

Eu tive aulas também com Caio Prado, eu tive aulas com Sérgio Buarque de Holanda. Entende?! Então, eu vivenciei o meu momento.

Agora, eu quero dizer que gosto de falar, gosto de escrever e eu gosto de pessoas inteligentes. Eu odeio filósofos, pessoas que se acham..., refiro-me aos filósofos de hoje. Eu até comentei com você que eu não gosto de pessoas (está me fugindo a palavra...) intelectuais. Eu acho que o intelectual é um chato. Eu gosto de pessoas cultas e inteligentes, mas o intelectual é um chato. Então eu não consigo manter uma conversa com uma pessoa que se julga o máximo, que sabe de tudo e a verdade é só dele. Eu gosto muito de debater, eu gosto de trocar, contudo eu sei ouvir – eu sei falar, mas eu também sei ouvir. Eu sou fácil de ouvir e sou fácil de falar.

E sou difícil de ser convencida, você tem que me provar realmente que eu estou errada, porque daí eu reconheço. Não me julgo nada excepcional, eu só tentei passar para os meus filhos a minha vivência. Você não consegue obrigá-los a serem iguais a você; nenhum dos meus filhos é igual a mim. Cada um seguiu o seu rumo, mas eu tenho a impressão de que eu criei filhos inteligentes, que sabem das coisas.

Eu sempre ensinei o certo e o errado, mas eu acho que nada pode ser obrigação. Você não tem obrigação com pai e mãe, você não tem obrigação com filhos, você não tem obrigação com netos. Você tem que lançar o que você tem, possui; mostrar para eles o que você tem e aí eu acho que eles decidem se eles querem ir por esse ou aquele caminho, você não obriga ninguém. Eu não suporto que me obriguem a nada e talvez por isso eu não goste de obrigar a ninguém.

Se você me perguntar se a leitura valeu dentro da minha profissão, eu respondo que sim. Eu penso que valeu, valeu sim, porque me ajudou muito. Valeu porque eu aprendi; não é nem que eu aprendi, mas eu consegui sempre segurar meus alunos. A palavra segurar que eu

coloco aqui não é no sentido de obrigá-los a prestar atenção em mim, mas de eles sentirem prazer de me ouvir.

Então eu senti a vida toda (e não sei se estou sendo petulante demais) que os alunos gostavam muito de mim, confiavam muito em mim e me aceitavam. Eu acho que eu mexi com a cabeça de muitos deles, da maioria. Sabe?! São alunos que eu encontro hoje casados, com filhos, e ainda dizem: “ – Nossa, eu não me esqueço das suas aulas. Nossa, eu não esqueço o dia que você deu uma aula sobre Getúlio Vargas.”

Isso acontece porque eu penso que na época que eu dava aulas de História e ainda não tinha feito a faculdade de Artes, eu já era um pouco atriz. Então, por exemplo, eu nunca na minha aula li ou escrevi muito e eu nunca na minha aula fiz os alunos decorarem nomes e datas. Isso porque eu sou péssima em nomes e datas.

Então, por exemplo, se eu estou dando aula de História do Brasil, eu vou relacionar o país ao que está acontecendo nessa época na Europa; assim fica muito mais fácil você não esquecer. Dessa forma, o que estava acontecendo em 1500 na Europa? É muito mais fácil de você não esquecer. Então, o que estava acontecendo em 1500 na Europa? Era das Trevas, entende?! Como estava Portugal na Europa, na época? Como estava a Espanha na época? Como estava a Inglaterra na época? Só aí você passa para o descobrimento do Brasil.

Dessa forma o aluno não vai esquecer aquele fato nunca mais, ele pode até esquecer a data, mas não vai esquecer o século, não vai esquecer a cronologia. Certo?! E então isso me ajudou muito. Sobre as minhas aulas, elas eram bem teatrais. Se eu tinha que falar sobre uma batalha, eu dava flechada, me escondia das balas, eu fazia discursos. A leitura me deu isto, sabe por quê? Isso porque o aluno precisa ter algo para imaginar. Se você simplesmente pegar o livro de História e ler um capítulo, ele não vai imaginar nada. Ele vai achar aquilo enfadonho.

Agora, se você enquanto está dando aula esta se mexendo, não está sempre falando no mesmo tom... Eu tive aula de didática e talvez isso tenha me ajudado muito. Eu, por exemplo, não sei falar sempre no mesmo tom (não sei se você notou?). Quando eu me animo muito, eu começo a aumentar o tom de voz. Se eu estou falando de algo triste, eu passo para uma voz mais melosa.

Tem pessoas que acham graça nisso (e isso nem é coisa para se falar enquanto grava a entrevista), mas o meu marido sempre fala que acha engraçado quando eu falo numa secretária eletrônica, porque ele diz que fica completamente diferente do que eu sou. Eu

penso: “Meu Deus do céu, eu não estou imaginando com quem estou falando”. Então, você nunca sabe se você fala normal, se você dá uma risadinha ou se você fala sério mesmo.

O que eu sei é que eu preciso de plateia. Tanto que quando eu fiz a faculdade de Artes eu tive um ano de aulas de teatro, um ano de teatro de marionetes e um ano de teatro, como eu diria... de teatro infantil, globalizado. E eu cheguei a participar de três apresentações quando eu fiz teatro.

Teve uma apresentação, que se tratava de um grupo, eram monólogos (acho que era um grupo de seis, não me lembro ao certo o número) onde todos se vestiam de preto e quando a luz batia em algum dos componentes desse grupo você poderia falar tudo o que quisesse: uma poesia ou um texto, por exemplo. Eu me lembro que tinha uma poesia que eu gostava muito e pensei que seria aquela que eu iria falar. E tem uma coisa também: eu nunca decorei poesias minhas. Se você me mandar dizer uma poesia de cor, eu não saberei dizer. Eu só sei partes, mas não sei a poesia inteira.

Mas tudo bem... Quando chegou a minha parte, eu lembro que a luz... E nós tínhamos um ponto e o meu ponto era uma amiga... Ela ficava na trincheira. Quando chegou a minha parte, eu comecei bonita a minha poesia, comecei de forma dramática – porque era uma poesia dramática. E de repente me deu um branco e eu comecei a falar o que eu queria. Eu lembro que eu fiquei quarenta minutos falando e me lembro de escutar a minha amiga dizendo: ‘Onde você está? Onde você está?’. E eu não me encontrava, mas fiquei falando durante quarenta minutos. Agora, eu não sei o que eu falei. Mas se eu disser para você que a professora (a nossa professora de teatro) veio e me pediu que eu voltasse porque eu fui aplaudida de pé. Eu não sei o que eu fiz para ser aplaudida de pé, porque eu não sei o que eu falei; foi na hora, eu não consegui. Só sei que disseram: “ – Ai que lindo! Foi lindo!”. Sei que deu tremor, eu não sei. Pensei até que ao invés de escrever poesias eu deveria era mesmo improvisar.

Então é isso que usei nas minhas aulas, fui ao mesmo tempo professora, amiga, companheira e fui artista. Sabe?! Eu era... Nunca tive um problema de indisciplina com aluno, nunca! E olha que eu dei aula por muito tempo. Isso apesar de que eu era enérgica: primeiro porque eu não acredito em nota dez; então eu nunca dei um dez na vida. Mas meus alunos entendiam isso.

Eu sempre achei que o aluno inteligente, o aluno esforçado não é aquele que só tira nove ou oito nas provas. Eu tive alunos que tiravam quatro e cinco de nota, mas que eu sabia que eram alunos que tinham uma potencialidade muito grande; o que eles tinham eram dificuldades. Eu

levava isso no divã. Dessa forma, eu passei muitos alunos sabendo que eles tinham mais tarde possibilidades de serem grandes pessoas. Assim, minhas notas não eram maravilhosas, mas eram justas e eu acho que eu me dei respeito a partir daí. Então, tinha a hora de brincar, tinha hora de conversar e tinha a hora que eu colocava eles para interpretarem alguma coisa.

E disso tudo eu acho que valeu, foi muito bom. E onde que eu aprendi? Eu aprendi na leitura, eu aprendi imaginando, eu aprendi vestindo, traçando cada personagem. Tanto que eu acho uma decepção ler o livro e depois assistir o filme do livro; é totalmente diferente daquilo que você imagina. Por exemplo, o 'Nome da Rosa' quando você o lê e vê depois que o filme (que não foi ruim), percebe que é uma coisa totalmente estranha. Fica totalmente estranho porque eu imaginava outra coisa.

Dessa forma eu penso que você tem que ensinar o aluno a criar e ele só vai criar se ele tiver a possibilidade de usar a imaginação. E se for dado tudo para ele de presente, ele nunca saberá criar ou imaginar nada. Ele vai copiar a vida inteira pensamentos e ações de outras pessoas que ele admira. Entende?! Assim eu sou contra o aluno decorar, porque eu acho que História geralmente é uma matéria que ninguém gosta porque relacionam História com decorar e a minha matéria nunca foi isso.

Não gosto de prova que contenha as afirmações sim ou não, de múltipla escolha, porque eu acho que não prova nada. Você pode ter uma baita de uma sorte para acertar tudo. As minhas provas realmente eram com respostas descritivas onde eu podia perceber que a pessoa, independente de datas ou nomes, sabia o conteúdo. Eu podia perceber naquelas respostas se o aluno sabia do fato.

Eu mostrava para os meus alunos de onde vinha essa magia da minha infância, isso de interpretar. Muitas vezes eu comentava e falava... E você sabe que até hoje, às vezes em grupo, com amigos, eu me vejo citando meu avô, eu me vejo citando minha avó. Principalmente eles dois, porque eu acho que foram eles dois que me deram essa mágica. Assim, se eu vejo uma pessoa se queixar de alguma coisa, eu digo: 'Sabe de uma coisa?! Você já tentou hoje (está chovendo demais) tirar o sapato e andar na grama molhada? Você vai ver que delícia!'. Então o meu avô fazia isso comigo, entende?! E eu acho que resolve. Você já tentou hoje olhar para o céu e contar as estrelas?

Eu devo parecer muitas vezes louca. Eu acredito que muitos me acham meio pirada. Não é todo mundo que entende não. Mas eu não ligo não. Eu penso que isso me ajudou muito na vida, ajudou a entender que existem momentos felizes, mas existem muitos problemas. E são

problemas que às vezes você não consegue superar, erros que você sabe que não consegue segurar.

Eu acho que às vezes eu sou imparcial demais. Às vezes eu acho que sou (qual seria o termo?) racional demais; sou muito pé no chão. E voltando ao meu avô, ele dizia: “ – Sonhe sempre, sonhar faz bem. Corra atrás dos seus sonhos, mas nunca se esqueça de deixar um dos pés fincados na terra.” E eu realmente sempre vivo assim: sonho, sonho até hoje e digo que o dia que eu parar de sonhar pode me enterrar porque eu morri. Contudo, eu tenho um dos pés no chão e penso que até aí dá para sonhar... Sonhos estes inclusive que eu sei que talvez nunca se realizem, mas que seria muito bom se realizasse.

Tenho frustrações. Demorou muito para eu aprender que eu tinha que fazer aquilo que eu queria e não aquilo que os outros queriam que eu fizesse. Demorou muito para ser realmente o que sou e não aquilo que todo mundo queria que eu fosse. Demorou muito para saber do que eu gostava e do que eu não gostava. Eu tinha muito medo (ainda tenho um pouco) de magoar aos outros. Eu me magoo para não magoar alguém.

Às vezes dá vontade de jogar tudo para o alto e dizer que não é assim; eu já perdi muita coisa e não sei quanto tempo de vida eu tenho mais. E muita coisa passou a época, apesar de que muitos dizem: “ – Não, mas nunca é tarde!”. Essa história também é meio... É tarde sim para fazer muita coisa. Isso apesar de Cora Coralina ter escrito já bem velhinha... Contudo existe somente uma Cora Coralina, você não vai achar [...].

Então eu acho que, por exemplo, sobre teatro: eu vejo que tem atores velhos, contudo eu penso que não seria mais a minha época, de eu poder, por exemplo, perder o meu tempo nisso – porque teatro precisa de tempo. Eu não posso, por exemplo, dizer que eu vou ter um dia só meu; eu não tenho mais um dia só meu faz muito tempo. Ah, eu quero um canto só meu. Não, dificilmente eu consigo um canto só meu. Você entende?! E já teve épocas que eu poderia ter essas coisas. Teve épocas que eu poderia ter feito isso, mas não fiz e me arrependo. Tem coisas de que eu me arrependo. Entretanto, eu penso que em contrapartida eu encontrei meu ideal de família: um marido bom, filhos que nunca me deram problema, netos maravilhosos que me deram muitos momentos felizes. Isso eu não jogaria lá trás para começar alguma coisa; só se pudesse fazer junto.

Eu não sei ainda o quanto eu tenho para fazer, não sei. Eu passei a não me programar mais; eu penso que tudo que se programa acaba não dando exatamente como a gente quer.

Agora eu ainda leio, menos, mas leio. Menos porque realmente agora com a idade eu tenho, preciso por óculos de leitura e aí tenho mais dificuldade. Eu sempre gostei muito de livros enormes. Por exemplo, agora eu estou lendo ‘Chatô’ – a biografia de Assis Chateaubriand, que é um livro enorme de letras pequenas e além do que eu gosto de ler à noite na cama, sempre gostei. Então esse livro é bem interessante, mas é enorme e aquilo para ser lido à noite na cama já te deixa com dores nos braços, aquilo cai em cima de você..., mas eu gosto e leio.

Esse ano eu tive uma satisfação muito grande com o meu neto mais velho. Um dia discutindo com ele essa história de Harry Potter (e agora é febre essa história de Harry *Potter*), ele comentou comigo algo e eu disse que eu não tinha lido o livro e nem assistido o filme, nunca tinha tido vontade. E então ele me disse: “ – Ai, Vó, mas é interessante.” Ele gosta muito de ler, eu acho que vai ser um neto a me puxar, ele gosta muito de ler.

Eu perguntei se ele tinha o livro e ele me disse que tinha os livros um e sete. E então eu falei que iria comprar do dois aos seis e nós iríamos ler juntos, todos esses livros. E ele disse: “ – Tá bom, Vó! Então eu vou lendo o livro e te passando o filme.” E ele passou mesmo!

Esse meu neto é um menino meio fechado, mas passou a gostar tanto de conversar comigo que eu pude ver que ele mudou da água para o vinho. Então agora ele me pergunta de outros livros de que eu li: “ – Ai, Vó, o que você acha a respeito disso? Então você me empresta esse livro?.” E eu achei que, quem sabe ele encontrou em mim a avó, o avô que eu encontrei na minha infância.

Eu sinto que ele mudou, pois ele gosta de vir, de conversar, de passar. E eu estou me obrigando, de certa forma, a assistir os filmes; agora só falta o último filme. Mas realmente é interessante, é mágico. Eu pensei que realmente é para idade dele – ele tem nove anos. Então é mágico e eu entendi o que ele queria passar para mim. Dessa forma eu posso discutir porque eu gosto do mundo mágico.

Dessa forma eu acho que para mim foi uma vitória este ano; eu já ganhei o ano. E espero, por exemplo, que o meu neto, o da minha filha (o Antônio) que apesar de não ser alfabetizado, gosta muito de ler e tem muitos livros de historinhas (gosta muito de ouvir essas histórias e presta muita atenção) também siga esse caminho. Ele é capaz de passar um bom tempo, lendo, folheando e acho que vai ser um que vai gostar de ler. Já sou uma avó contadora de histórias e o pior é que eu conto, às vezes, as histórias com detalhes diferentes e eles me corrigem; eles têm memória melhor do que a minha. Então eu acho que o Antônio gosta de ler.

Mas já o meu outro neto, o Lucas, para ele a atenção é voltada à computação, gosta de joguinhos e outros. E ele aprendeu a ler devido ao computador na mesma idade do Antônio. Ele já lê. A informática tem o seu valor, mas eu não sei até que ponto, porque isso – e quando eu digo isso, eu me refiro à internet – é meio perigoso, já que a internet te afasta do mundo ao invés de aproximar. Tem gente que diz que através dela você chaga ao mundo inteiro, mas eu penso que não, pois ela na verdade te afasta do mundo. Eu acho que é uma via solitária, um lazer solitário, onde você se esquece de brincar, você se esquece de viver a sua idade só para ficar grudado dia e noite no computador. Eu acho isso perigoso, mas cada um é cada um e você não obriga ninguém a ser diferente.

Então, eu acho que influenciou muito a leitura na minha vida, eu gosto muito de dar aula. Eu parei de dar aulas de bobeira. Na verdade, de bobeira não, porque eu queria fazer outros cursos e não dava para conciliar. Contudo, acabei não estudando, houve uma série de coisas, dentre elas o fato da minha filha ter ficado morando muito tempo no Rio de Janeiro e estar muito só na época; eu senti que ela precisava muito de mim. Dessa forma eu abdiquei de tudo isso, mas não me arrependo, pois foi muito bom para ela. Assim eu penso que valeu, valeu pelos alunos que me amaram, que me amam.

Se você me perguntar se eu utilizei a literatura, textos, como suporte nas minhas aulas de História, eu vou te responder que a literatura propriamente dita na disciplina de História é muito difícil, praticamente não tem. E eu sempre gostei muito de dar aula de História do Brasil. Contudo, vou pegar um exemplo: quando eu dava aula sobre a era Vargas, eu pegava textos que eu imprimia e pedia para que os alunos lessem em casa (nunca na aula, porque eu acho que isso dispersa) e então nós discutíamos esses textos na próxima aula. Dessa forma deu certo. Dessa forma eles liam, imaginavam cada um da sua maneira, e na outra aula nós debatíamos sobre o assunto.

Continuando a trabalhar dessa forma que eu te expliquei durante as aulas, quando chegou ao período da História do Brasil que falava do Jânio Quadros, que falava da sua renúncia, eu pude voltar ao Getúlio e perguntei aos alunos: “ – Vocês estão notando alguma semelhança?” Então, aí alguns alunos notaram que o Jânio quis fazer o que fez o Getúlio. Ele quis fazer exatamente o que fez o Getúlio, mas não conseguiu. Daí então ele renunciou, mas se ‘suicidar’ não se ‘suicidou’.

Assim, eu falava para eles que não adianta você querer copiar alguma coisa nessa vida, você não copia nem um passo. Eu dizia que então porque existiu Revolução Francesa, Revolução

Inglesa, Revolução Americana? Por quê? Porque existiram pessoas que não se acomodaram, que não aceitaram e que não copiaram o sistema existente e perceberam que havia possibilidade de mudança, contudo que isso precisava do povo unido; coisa que não acontece no Brasil. Nós dizermos que o brasileiro é unido é mentira, ele não é. Dizer que o brasileiro é patriota também é mentira.

Assim, você vai para a Argentina e percebe que o povo argentino é politizado. Se você conversar com um jovem argentino de quatorze, quinze anos você perceberá que ele é politizado. Agora, você vai conversar com um jovem dessa idade aqui no Brasil, de até dezesseis anos, ele não sabe nada, não sabe nada e não está nem aí para o que está acontecendo ou não. Dessa forma a gente se pergunta se o Brasil está no final do túnel e eu te digo que não sei, pois vai depender do povo. Enquanto o povo continuar nessa marchinha de presépio, aceitar as coisas em troca de enganos – sendo enganados ganhando algo –, o brasileiro nunca vai fazer nada, vai somente continuar aplaudindo.

Se eu perguntar o porquê do Lula estar lá em cima; fomos nós que o colocamos lá em cima? Foram somente os pobres que o colocaram lá em cima? E eu te respondo que não, que foram os empresários que ganharam e estão ganhando com isso, que foram os banqueiros que estão ganhando com isso. Enfim, é essa corja toda que está em volta dele; não são os pobres não. Existem pobres inteligentes.

E dessa forma eu dizia para os meus alunos, por exemplo, para que lessem ‘O Egípcio’: “Vocês vão ver que esta é uma leitura gostosa, do movimento, muito boa!”. Eu pedia para que eles lessem... (quer ver um livro que eu pedia muito para que eles lessem que eu acho que mostra... era sobre Napoleão)... Não me lembro o nome do livro, só sei que era um romance sobre Napoleão (posso me lembrar depois), onde você percebia bem o período dele, o que ele era, o que ele foi.

Agora, sobre Hitler há muitos romances bons sobre ele. O último romance que eu li faz dois, três meses e chama-se ‘O Guarda-Costas de Hitler’ e foi escrito pelo próprio guarda-costas dele que é vivo até hoje. Esse guarda-costas fica bem em cima do muro, acho que ele tem medo até hoje, porque passa o livro inteiro dizendo que não viu nada, não sabe de nada e foi alguém que lhe contou determinados fatos. Só que vale a pena você ler. Esse período do Hitler, do Mussolini é muito rico, sabe?!

E em função disso eu aconselhava aos meus alunos livros de romances, porque você mandar ler um livro de História torna-se muito cansativo. Sendo um livro romanceado, mas bem

escrito eu acho que ajuda você a entender o período. Então, em ‘O Nome da rosa’ você vai entender o que foi a Idade Média, que em minha opinião é a parte da História que eu acho mais fascinante, entende?! Essa era aquela aula que eu dava com gosto.

Assim eu acho a Idade Média maravilhosa e a Idade Moderna também em função das revoluções. A Idade Contemporânea nem tanto, mas a Idade Média e a Moderna eu acho fascinante. Já a Pré-história e a História, eu vou ser sincera com você, eu não gostava muito de dar aula sobre esses períodos; eles têm muitos nomes, nomes de faraós. Eu gostava de falar sobre os costumes, porque a história mesmo desses períodos eu penso ser enfadonha. Então eu não gostava muito de dar aula sobre História Antiga não! Talvez porque eu tive um péssimo professor na faculdade, mas eu não gostava.

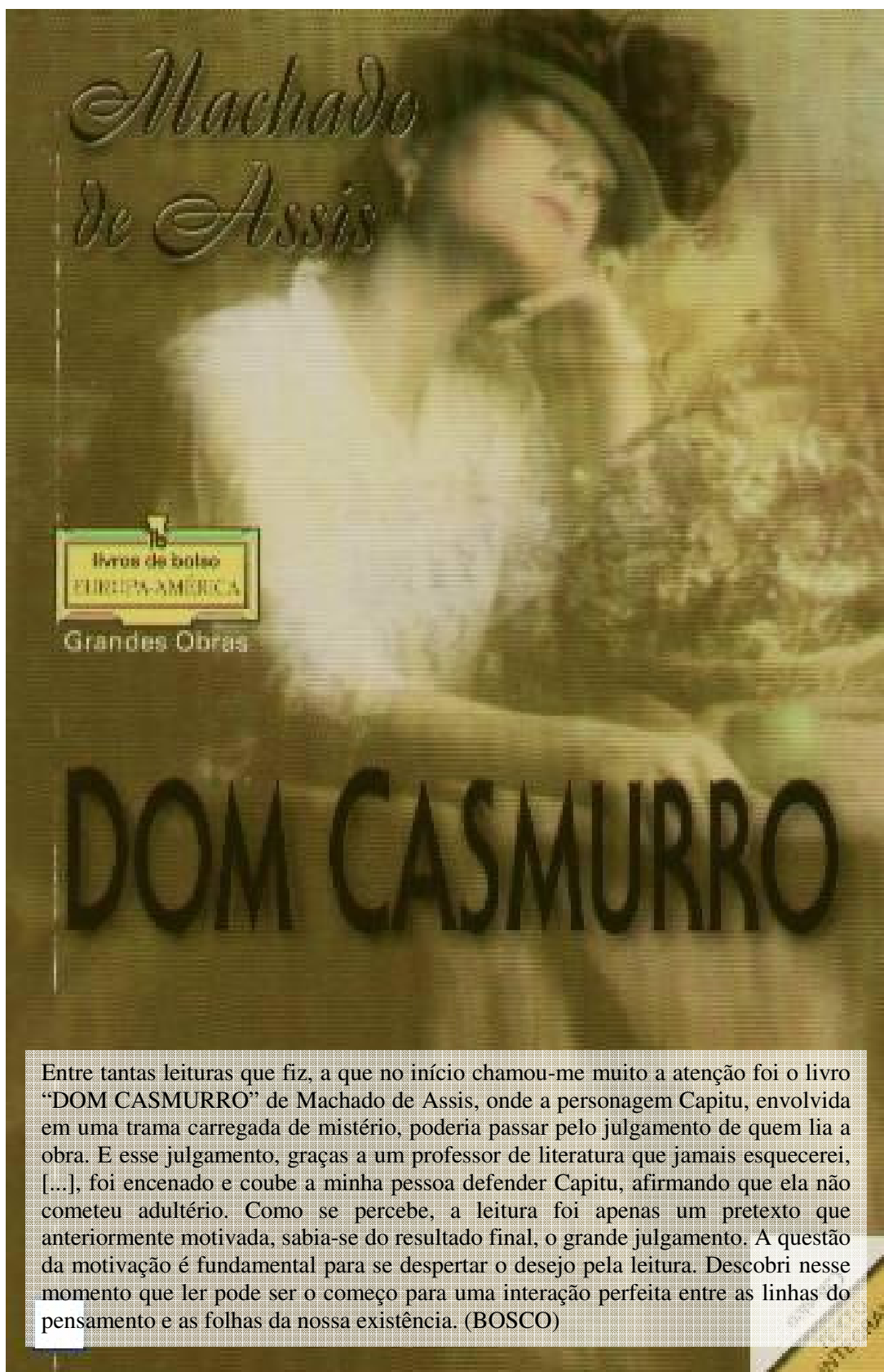
Em geral eu gostava de dar aula, ainda gosto, contudo hoje em dia eu não sei se eu voltaria a dar aula. Eu não sei se eu teria condições de lecionar, porque eu era uma professora que ficava até tarde preparando as aulas, fazendo as minhas fichas e não sei o que mais. Eu não sei se hoje em dia eu teria condições para isso, porque eu tenho menos tempo livre.

E tem também o computador que, aliás, passou a ser – a partir do momento que os meus filhos se casaram, que eu parei de trabalhar (isso já uns quatro, cinco anos), que eu parei de estudar não, só de trabalhar (isso há uns quatro, cinco anos) – um companheiro para mim. Não que eu passe o dia inteiro no computador, mas eu entro algumas horas na internet. São poucas horas, mas várias vezes ao dia. Eu não fico só na conversa, no bate-papo, mas eu gosto de jogos. Penso que enquanto eu estiver fazendo os jogos, eu estou mexendo com a minha mente, com meu raciocínio. Eu adoro, por exemplo, quebra-cabeça; achei um site de quebra-cabeças que tem jogos de até 150 peças e eu faço no computador.

Assim eu estou sempre trabalhando a minha mente. Eu pesquiso também alguma coisa que eu não sei. Eu gosto de jogar uns jogos chineses que eu aprendi, os quais misturam as letras. Os meus olhos nesses jogos ficam até cheios de lágrimas, porque força muito a visão. Contudo, eu penso que de certa maneira se eu ficar só em casa, parada... Está certo que fazer alguma coisa como caminhadas, banho de piscina também é bom, mas a minha mente fica parada. Dessa forma, através dos jogos, eu achei uma maneira de não parar de pensar. Até agora eu ainda consigo discutir com alguém, trocar idéias, mas eu não sei até quando. Quando eu estiver esclerosada, eu procuro meus parentes.

Mas é isso: eu não sou nada excepcional, não me julgo excepcional, tenho muito que aprender na vida e tentei aprender o máximo que eu pude, tentei passar o máximo que eu pude, tenho

também mil defeitos – tenho minhas qualidades, mas mil defeitos. Enfim, acho que eu deixei marcas em muita gente e muita gente deixou marcas em mim também. Ficou bonito, né?! Ficou até um tipo de poesia, não foi não?! Me deixa parar aqui senão eu não paro mais. Eu não sei se era isso que você queria, mas eu fui bem franca, aberta.



Fonte: <http://www.dom-casmurro.jpg&imgrefurl=http://litteraeletras8-litterae.blogspot>.

Professor Bosco

Eu sou o professor [...], tenho 41 anos de idade, atualmente estou participando como professor na tarefa educativa no Colégio Dom Bosco e também em uma escola estadual da qual eu faço parte, a partir de três anos para cá, quando passei em um concurso. E agora fui convidado para falar um pouco sobre a minha trajetória, a minha vida, a minha experiência em relação à leitura e também o meio do qual eu fiz parte e faço parte, durante toda a minha trajetória, minha existência.

Eu começo contando que nasci num lugar bem pequeno, no interior próximo aqui de Campo Grande, no distrito chamado de Rochedinho. Atualmente não deve ter mais que 150 pessoas por lá, mas é um lugar que sempre esteve bem próximo da cidade de Campo Grande, com muitas pessoas que passam por lá, ou que tem suas fazendas, seus sítios. Mesmo na década de 70, por volta de 75, quando eu criança, percebia muito que aquele lugar com mais pessoas terminava sendo um foco de participação em eventos de natureza do local mesmo: bailes, shows e dias eleitorais, que movimentavam aquela região; então eu tinha uma vida bem ativa.

Eu nasci em 1968 e fiquei por lá até 1975. A minha mãe era professora da zona rural e, na zona rural, minha mãe valorizava muito essa questão do estudo. Meu pai já era praticamente capataz de fazenda e não tinha a mesma impressão – o estudo para ele valia muito pouco. Então, o que acontecia? Em 1975, a minha mãe, a contragosto do meu pai, falou que ia se mudar para a cidade com os meninos e as meninas (nós somos seis – quatro homens e duas mulheres); isso para dar continuidade aos nossos estudos. Então disse: “ – Você fica, se você não quiser ir”. Então ele ficou na fazenda e a minha mãe veio para a cidade. Fomos morar aqui perto de onde hoje seria a Vila Rosa, Vila Célia, ali no começo da Avenida Ceará, onde atualmente tem um hotel.

Nessa época comecei a minha vida escolar na Escola Coronel Antonio, que fica ali no Bairro Monte Castelo. Mas ali eu fiquei só uns dois meses e depois eu fui para o Missionário São José, que também era uma escola de formação religiosa, apesar de que a minha entrada foi apenas pelo fato desta ser uma escola conceituada no Estado, por ser acompanhada pelas freiras e que tinha uma ligação com o Colégio Auxiliadora. Foi lá que eu fiz até a quarta série, onde já naquele primeiro momento a gente percebia bem a continuidade dos estudos, que é um pouco diferente do que normalmente pode acontecer numa escola estadual, onde às vezes existem as faltas de alguém (muitas não substituídas), a interrupção das aulas (dia que não tem aula, dia que tem aula) e a falta de material escolar. Essas situações eu não presenciei,

porque o Missionário São José tinha aula regular devido às freiras estarem por lá. E isso já começou a interferir diretamente na minha maneira de ser, no meu jeito de entender um pouquinho a questão da educação, porque essa regularidade foi me dando a possibilidade também de criar um pouco mais de senso da responsabilidade, de gosto pelos estudos. E eu comecei a entender que muitas vezes aquelas motivações internas fazem muita diferença.

Uma coisa que ninguém gosta de fazer é copiar muito do quadro, essa é uma situação difícil. Muitos alunos copiam com muito desgosto, mais por pressão, por obrigação. Então eu busquei um sentido: pensei que se caprichasse na minha letra, no meu modo de escrever, receberia elogios. E aí eu, para agradar, buscando uma motivação interna, comecei a escrever de uma forma mais caprichada. Hoje, as pessoas até elogiam a minha letra no quadro ou no papel, quando eu escrevo alguma redação, algum texto; e realmente fica uma letra bem bonita. Eu sempre repito isso aos meus alunos: que eu encontrei um motivo para fazer bem feito algo que não era prazeroso. Isso determina muito as coisas; quando você as faz sem prazer, sem vontade, é tudo mais difícil. Agora quando você descobre algum sentido, alguma razão para fazer algo, mesmo que isto seja moroso, com dificuldade, é mais fácil de fazer aquilo que se está pedindo.

Aí em 1975 eu comecei o 1º, depois o 2º e 3º anos do antigo primário até 1979 vivendo num ambiente tranquilo. Os meus irmãos também estudavam, se bem que depois quase todos pararam; eu só tenho uma irmã formada no momento; sabe, eles são de outra geração. Naquela época o estudo não era considerado fundamental. Eles se realizaram profissionalmente sem o estudo, como, por exemplo, gerente de banco, que não precisava ter mais que o Ensino Médio. Era somente necessário que ele captasse recurso para o banco, independente se ele tivesse ou não algum tipo de formação mais específica na área, um curso superior. Então, na minha família, com exceção de minha irmã (que se formou em Administração) os outros irmãos não são voltados para o estudo, como eu.

A minha influência foi maior quando eu estava na 4ª série e decidi entrar no seminário para seguir a carreira religiosa; lá eu fiquei praticamente mais de dez anos da minha vida. Eu saí muito cedo de casa e, na época que havia trem que levava para o interior de São Paulo, para a região de Araçatuba, fui praticamente fazer a minha 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries nessa cidade. Nesse momento é que a gente percebe o quanto é importante e, se não é importante, o quanto tem de interferência direta na nossa formação o meio do qual nós participamos e vivemos. Apesar de hoje, de estar muito mais esclarecido, até pela disciplina das aulas que eu ministrei – Filosofia e Sociologia –, saber que a gente tem que ter um posicionamento claro e evidenciado das

coisas e não deixar que o meio nos domine. Você tem que ser o protagonista da história e não somente o sujeito. Contudo naquela época, sem dúvida alguma, sem esse esclarecimento, tudo o que acontecia ao meu redor tinha relação direta com a minha formação, com o meu jeito de ser, com a minha maneira de agir. Inclusive definitivamente a questão dos professores que eram praticamente o referencial que eu tinha na vida. Isso porque a mãe e o pai estavam longe. Os religiosos tinham referência direta na minha formação, querendo ou não. Por exemplo, na questão da literatura, éramos orientados a aproveitar bem o tempo com boas leituras.

Eu tenho a impressão de que você lê muito mais hoje do que antes, apesar de terem muito mais livros nas mãos atualmente; então teoricamente a leitura existe. Contudo não sei se concretamente, com profundidade, ou se aquela leitura realmente é feita por uma questão de modismo, ou se virou uma mania, ou é um jogo comercial, onde a gente vê muitas livrarias por aí. Apesar de existir uma distinção muito grande... porque você vê por exemplo a Europa: um continente 'evoluído'. Hoje em dia tudo é relativo, não se pode medir a cultura de um país simplesmente por um único aspecto, porque aquele aspecto muitas vezes é a linguagem européia de superioridade. Mas enfim, a gente vê grandes diferenças. Aqui por exemplo tem uma academia em cada esquina e lá uma livraria em cada bairro. Aqui a gente tem que andar um pouquinho para encontrar uma livraria e você vê uma distinção muito grande entre a quantidade de leitura, mas que também depende muito da maneira com que você enxerga: porque nunca se pode medir a qualidade da leitura pela quantidade de livros. Mas é lógico que o acesso aos livros também é muito importante. Se você não tem facilidades que possam promover esse acesso à leitura, as coisas se complicam mais.

E aí voltando lá na minha vida escolar, da 5ª a 8ª série (porque antes não tinha o 9º ano e agora tem), onde líamos aquelas leituras obrigatórias da parte acadêmica... mas, eu tenho a impressão de que hoje são bem maiores as opções de livros paradidáticos do que naquela época. Com certeza eu fui ver mesmo essa parte literária, os livros, no Ensino Médio, que era o antigo 2º grau. Até então, do 6º ao 9º ano a leitura era bem mais escassa. Nós ficávamos presos aos livros didáticos, com a explicação do conteúdo; e eram poucas as sugestões de leitura. Agora não, a partir do Ensino Médio, entra toda aquela literatura para o vestibular e aí vai se tendo mais contanto com algumas obras mais significativas.

Eu não posso esquecer-me de relatar que tem algumas pessoas que fizeram diferença em minha vida em relação a essa leitura. Uma era o meu professor de literatura, eu me lembro muito bem dele: hoje ele já escreveu livros, é entendido na obra de Manoel de Barros. Ele é o

padre Afonso de Castro. Ele foi meu professor de literatura e na obra de Camões, que parece uma leitura enfadonha, cansativa, desestimulante e que hoje a garota olha para ela e a vê com certa rejeição, naquela época esse professor que eu tinha a declamava-a. Praticamente era algo interessante porque o próprio professor se preparava para a aula; ele chegava à sala vivenciando, declamando Camões. Diferentemente de uma simples leitura, onde você grifa, fica sublinhando, ou simplesmente lê e fala oralmente sobre; o que torna a aula cansativa. Eu penso que falta um pouquinho mais desse romantismo, não esse romantismo superficial de fazer da leitura um passa tempo, mas de tornar esta uma interação. Não simplesmente abrir o livro, ler porque depois vão ser feitas perguntas objetivas para responder; então se eu não responder aquelas perguntinhas é porque eu certamente não li o livro. Hoje se nós não tomarmos cuidado, de repente essas leituras que são promovidas no Ensino Médio, principalmente na área da literatura, vão se tornar uma obrigação em vista de um vestibular. E então você só precisa na realidade de ‘resumões’, onde as pessoas buscam na Internet os temas centrais, os personagens e a relação entre esses personagens. E daí de repente você compreende a obra superficialmente; e na verdade não há profundidade. Quantos que começam a ler e vão pulando folhas, ou lêem o início de uma folha e já vão para o final, só para não perder o fio da meada.

Mas como também a literatura evoluiu, os escritores e toda a parte de diagramação, além da parte gráfica estar mais atraente, e ao mesmo tempo até mesmo sendo volumoso o livro a mídia tem favorecido muito a questão da leitura, da necessidade de se buscar novos conhecimentos, de ir atrás, de se aprofundar. Então muito mais um grupo enorme de pessoas, isso fora da realidade escolar, procuram ler. Eu tiro pela minha irmã, que não tem formação filosófica nenhuma e fica lendo Nietzsche e questionando, conversando comigo, trocando ideias. Só que ela tem, uma noção de cultura e ela sabe o quanto é importante hoje você ter cultura; e um dos meios não deixa de ser a leitura. Não aquela leitura de livreto, de revista, de superficialidades, quando você vive a experiência simplesmente.

É fácil você perceber a profundidade da leitura. No aeroporto, por exemplo, quando você vê várias pessoas, no Galeão no Rio de Janeiro, por exemplo, onde por ser um aeroporto internacional há vários pousos de várias partes do mundo e de repente, se você quiser, sem perguntar, saber quem é brasileiro, você observa o que ele está lendo. Geralmente o brasileiro está andando, vendo as vitrines ou pega uma revista e dá uma folheada, compra um jornal, lê as notícias principais. Quem gosta de esportes, vê como está o seu time, as sugestões. E, de repente, você vê uma pessoa, concentrada, aproveitando o tempo, como o livro aberto,

deixando o tempo passar aguardando o voo e fazendo uma boa leitura. Não que seja uma regra, que não tenha brasileiro que faça isso, mas ainda é uma porcentagem pequena em relação às outras nações como na França.

Eu tenho alunos que me relatam uma menina aqui mesmo do Colégio Dom Bosco, uma menina no 7º ano que passou alguns anos por lá. Eu conto até para ver se ela estimula os outros colegas, de que na França é muito comum, no colégio, no início da manhã, dois ou três alunos ser escolhidos e levados a um lugar mais reservado para lerem um livro. E depois ao final da manhã, da aula, eles retornam à sala. E onde eles estavam geralmente é um lugar na própria sala, um espaço separado por vidros, onde todos podem perceber que eles estão lendo. E, enfim, aí depois eles voltam e relatam para os colegas a leitura que fizeram, falando em uma forma assim concisa, vão contando o que eles leram naquela manhã e isso vai criando o hábito. Porque a leitura também é questão de hábito. Não um hábito de modismo, mas de consciência, de entendimento e isso com certeza vai fazer a diferença – a maneira com que a leitura se apresenta à pessoa.

Ainda aquele tradicionalismo de escola não deixa de ser importante, mas se deixar à vontade, você sabe que todo ser humano precisa ser educado em todos os sentidos, inclusive nesse. E justificado é importante, é necessário, é o começo. Mas com certeza novas estratégias são importantes; você dar um pouco mais de liberdade, criar aquele ambiente em que o aluno possa ler um livro que ele escolheu e não aquele que exatamente que foi determinado por uma professora. Eu acho que esta seja uma leitura proveitosa. Porque toda leitura pode ser proveitosa dependendo do contexto em que ela está sendo inserida. Tem certas situações que você pode ter uma leitura de notícias, por exemplo, pode ser muito interessante pelo momento que a pessoa está vivendo, ter informação, saber o que está acontecendo. Não que isso não seja importante, mas há um momento que você precisa ter outros hábitos, outras leituras.

Outra coisa que posso falar é sobre as leituras que me chamaram a atenção. Um caso foi quando eu pude participar de um grupo simulado, defendendo Capitu, uma personagem de uma obra clássica da literatura. E aí essa personagem, para a qual o professor criou toda uma ambientalização, uma contextualização, nos preparou desde os mínimos detalhes: a sala em que acontecia o julgamento, a roupa (no caso, os figurinos), os colegas, o debate que aconteceu, a mobilização (apesar de ser no instituto onde só estudavam seminaristas e existia só um 1º ano, um 2º ano e 3º ano; não era um quantitativo muito grande de alunos), mesmo assim aquela ocasião gerou toda uma mobilização para esse grande acontecimento. Os alunos participaram, foram ouvintes, presenciaram o julgamento e ali você pode argumentar, colocar

em prática a questão do convencimento, a idéia de poder mostrar que você tinha razão e o outro não. E aí de repente quando você percebe, está usando argumentos fora do livro para justificar uma defesa. Então, aquela leitura, naquela fantasia, naquele mundo surreal, você vai se teletransportando para uma realidade, para você justificar algo para o livro. Isso gera polêmicas, dúvidas.

Foi muito interessante essa experiência que eu vivi. Já com meus 41 anos de idade agora e diante de tanto que se passou a gente não esquece; na realidade são esses momentos significativos que farão as grandes diferenças. Há uma necessidade muito grande de você deixar de ser meramente um transmissor, ser meramente aquele que tem uma competência muito grande para transmitir uma ideia, mas muitas vezes essa ideia está desconectada de uma realidade, de um contexto que não consegue estabelecer sintonia; parece que fica quebrada entre o aluno e o professor. Torna-se uma mera formalidade e isso termina provocando quebras, rasgos que podem prejudicar mais do que ajudar.

Eu sempre defendi a idéia de que as coisas devem ser feitas com competência, bem feitas, porque se não feitas com competência, (já que hoje mesmo com competência é difícil a arte de educar, de ministrar aula; a própria palavra ministrar remete a um grau de superioridade, considerando alguém inferior, você sabe e o outro não sabe nada). Na realidade você não está promovendo a interação. A palavra ideal deveria ser, você deveria ter de ser um facilitador, aquele que está ali para promover naquele aluno o interesse, o gosto e não você que vai se interessar no lugar dele. É o aluno que tem que descobrir na sua motivação o gosto por aquilo que ele tem que fazer.

Agora, é óbvio que ninguém vai cair naquela ideia superficial de achar que todo aluno vai se pré-dispor a aprender, ter aquela ansiedade pelo conhecimento. No mundo que nós vivemos hoje, cada vez mais as coisas se tornam difíceis, a mídia fala muito alto, a questão da tecnologia. Então por mais que os avanços tecnológicos atinjam a sala de aula, não tenha dúvida de que o que eles esperam é muito difícil de atingirmos, mas se você faz com competência, se você dá uma boa aula, com qualidade, mesmo que seja conteudista, mas que seja com competência, que você tenha domínio, que você consiga ter um tom de voz interessante, que você ter uma oratória, por mais que ele não se motive tanto, ele não vai sair falando que sua aula não serve para nada, que você não tem conteúdo, que você é uma pessoa despreparada, que você não faz diferença alguma. Nós sabemos que é melhor que ele tenha raiva ou gosto, do que ele seja indiferente. A indiferença é o pior que há quando você se relaciona com alguém; tanto na questão amorosa, ou na relação professor-aluno, pai-filho,

colegas, professor-professor, você sabe que a indiferença não leva a nada. Seria muito melhor que alguém tivesse raiva de você, ou gostasse de você, do que fosse indiferente. Há essa necessidade de se resgatar isso, há essa necessidade de se buscar a profundidade.

A leitura que nós percebemos hoje é ligada à questão da falta de tempo. Eu acredito muito que quem faz o tempo somos nós. Essa pessoa deve procurar um espaço, um lugar. Eu mesmo reconheço que já li muito mais do que leio hoje, talvez pela quantidade de aulas que dou. Eu acredito que antes existia mais espaço para a leitura nas nossas vidas. Porque na realidade, por exemplo, (eu vou relatar em cima do meu dia-a-dia) eu ia à escola na parte da manhã e convivía no seminário com outros alunos que não eram do seminário. A escola era mista, tínhamos os seminaristas e os não seminaristas da 5ª a 8ª série. Então eu percebia que a meninada, meus coleguinhas na época, eles iam para casa para ver televisão – Sessão da Tarde. Era a programação deles. Se quisessem utilizar aquele tempo para uma leitura, ou mesmo para outras atividades, ou mesmo estudo das páginas didáticas, dos conteúdos, eles tinham o tempo que eles necessitavam. Hoje as coisas são diferentes. O que eu percebo é que os alunos estão muito mais ocupados: é uma atividade esportiva, um curso extra, como de língua estrangeira. Não é natural o aluno hoje entender que ele tem que (desculpe a palavra) ‘ralar’ mesmo.

Naquela época, você deixar um prato de comida depois do almoço e demorar aí uns 15 a 20 minutos e fazer outra atividade, ninguém morria por causa disso. Hoje a meninada tem que deitar, descansar e só vai levantar lá pelas duas, três horas da tarde, se tiver outra atividade que considere prazerosa, como treinamento de futebol, vôlei ou basquete. A questão da língua estrangeira, principalmente na classe média e média-alta, a gente percebe que por mais que se aprenda pouco ou muito, o pai que pode pagar não admite que seu filho não faça língua estrangeira. Toda essa questão do tempo começa a tirar o espaço do aluno, mais a gente percebe também que isso atinge também ao professor.

Porque na realidade você tem que tomar muitos cuidados, porque acaba acontecendo que as pessoas não ligadas à educação leem mais que os educadores. Eu tiro isso porque muitas pessoas que conheço que não são ligadas à educação buscam na literatura uma complementação que muitas vezes eles não têm por não viver nesse ambiente de escola, acadêmico. Esse ambiente de sala de aula que já tem obrigatoriamente que pegar um livro às mãos; enfim, essas pessoas estão muito mais sujeitas à literatura, do que os profissionais da educação. Não que não existam profissionais da educação que leem muito, apenas falo por uma questão de quantidade. Antigamente de 50 professores, 40 liam; hoje, cinco ou 10 leem.

Por quê? Ou porque certamente acham que leram demais, ou por que são auto-suficientes na matéria que ministram, principalmente o pessoal que não é da área de humanas. Na área das exatas, por exemplo, é muito difícil um professor (não quero aqui fazer referência) um químico, um físico, ler é muito mais difícil. Já na área de história, psicologia, literatura (não que eles estejam também lendo), mas é da natureza da própria disciplina um pouquinho mais de envolvimento com a questão social, aí se apresenta também a questão de que tipo de leitura que você faz. Se ela faz diferença no seu modo de ser, ensinar, no seu dia-a-dia. Pode ser uma ajuda para o seu conteúdo, ou algo totalmente fora do contexto, mas que serve para sua vida, seu interior, pro seu crescimento pessoal, para você também suportar essa carga que não é fácil para muitos professores.

Tudo isso se torna muito relativo. Eu acho que hoje os nossos alunos têm menos tempo para ler, do que tinham antes. Só que eu também nunca vi tantos alunos com livros nas mãos, livros não acadêmicos, não didáticos, livros que eles escolhem para ler hoje. E isso é uma situação interessante. Parece que eles adquiriram um pouco mais de consciência da importância da leitura. Só que aí eu questiono a questão da profundidade: até que ponto tem sido significativa essa leitura?

E também tem a questão do tipo da leitura. Porque nós sabemos que algumas leituras não passam de romance para serem vendidos. A questão do comércio, do marketing, do lucro, isso é muito fácil de observar. No meio adulto então, quando você quer vender um livro, basta que você crie uma polêmica muito grande, tipo a Igreja: porque aí ela fala que não é recomendado e aí todos querem ler o livro. Todo esse jogo de estratégias, acho que é até proposital para fazer a venda. O outro lado que não podemos esquecer é a questão monetária – o preço dos livros. Antes, eles eram mais baratos. Hoje, apesar de a tecnologia ter se desenvolvido, temos aí parques gráficos que imprimem livros em minutos e com custo bem menor. Apesar disso eles estão mais caros.

Temos que pensar que algumas iniciativas são muito louváveis, como no Ensino Fundamental, há professores que montam com seus alunos livros, editando, lançando e apresentando para a comunidade e os pais; tudo isso vai gerando consciência. Mas se trata de uma miscelânea muito complicada de se resolver. Não se tem uma clareza, uma receita pronta. É algo que depende muito de cada um. Tem gente que gosta de ler e tem aqueles que têm uma aversão à leitura muito grande. Por que isso ocorre? Temos que investigar, ver a causa, por que isso acontece, e depois a consequência de tudo isso. É um campo muito vasto que merece uma investigação, uma procura.

Só que eu ainda acredito muito que nós não devemos deixar de tentar, de continuar incentivando, tentando empolgar, mostrar, valorizar e a mesmo tempo criando o hábito. Tem uma experiência que eu faço com meus alunos de 6º e 7º ano na área da filosofia. Muitas vezes tem uma historinha que o próprio livro apresenta como contextualização para a explicação da matéria, já trabalhei também com uma novela filosófica. Quando eu levava os alunos ao pátio, eu dizia para que eles escolhessem um canto onde quisessem ficar pelo menos cinco metros distantes uns dos outros e durante 25 minutos ‘vocês vão ler, não pode haver conversa, nada, é cada um sozinho’. E daí eu tinha uma visão do pátio interessante: cada um quietinho no seu canto lendo, ou fazendo que está lendo. Essa é uma experiência que eles não têm oportunidade de fazer; é uma dificuldade muito grande porque em cinco minutos já tem um querendo levantar, mexer-se, aproximar-se do outro. O mundo é muito corrido. O mundo vive numa dinâmica tal que hoje parar para fazer uma leitura é algo não muito comum, porque tudo tem movimento e o livro não tem movimento. A não ser que você crie movimento no livro a partir das motivações que você tenha para você ler ou fazer o outro ler. E isso vai depender muito da relação que a pessoa tem e da interação e da maneira como ele transmite.

Eu acredito muito que hoje algo que é fundamental, é essencial – a verbalização dos nossa ideias, a maneira como nós chegamos a todos os segmentos. É o chefe ao falar com o grupo do qual ele é líder, é o professor ao falar com os alunos, é o padre ao falar com a comunidade, é o pastor ao falar com o grupo de fiéis – a oratória. Eu acho que é fundamental a oratória. E depois sempre mostrando a todos a importância de você ter conteúdo. Se você é uma pessoa vazia, que fala superficialmente e muitas vezes não consegue discorrer sobre nada, não consegue expressar-se sobre nada, é uma pessoa que vai dar um conceito e pede para falar 10 minutos e ele não consegue falar 10 segundos. Por exemplo, você pede para o aluno falar sobre o tempo e ele – “tempo... um!”. Aí você pede para o aluno estudar para uma prova e ele tem um monte de conceitos na cabeça, mas se você pedir para ele falar uns cinco minutos ele não consegue falar mais que um, talvez dois minutos.

Por que isso? Porque o sistema o formou assim. Na realidade quantas vezes depois de uma leitura se faziam os resumos. E quem não sabia fazer um resumo fazia a cópia de vários pedaços do livro. Nós éramos ensinados apenas a grifar. Na verdade eu entendo assim, se você consegue ler um livro e recontá-lo do seu jeito, aí você entendeu, compreendeu alguma coisa.

Eu falo para os meus alunos sobre a questão da redação. Poxa, deu lá um tema ... tudo que vem à sua mente, a sua cabeça é o senso comum. Agora ter uma ideia, aí sim faz a diferença, você tem que buscar relacionar o fato com outros assuntos e ver o que tem de diferente, de novo. Aí você está exercitando o raciocínio, porque aquelas primeiras ideias que vem à cabeça são nada mais que o senso comum. Certamente todo mundo vai colocar aquilo ali. Mas tem muita coisa além e você é capaz, está dentro das pessoas, mas elas não querem parar para pensar, refletir, analisar. Elas são muito imediatistas; o mundo faz com que as pessoas sejam muito rápidas, ligeiras.

Então em livro muito grosso, Nossa Senhora! Eu nem chego perto, ou se chego, começo a ler umas páginas e vou lá para o final e depois eu pergunto para um colega, outro. E não há esse prazer, esse gosto, essa vontade. Mas isso tudo é fruto de uma formação.

Olha, a minha formação sendo de Filosofia... nós sabemos que o espaço para o debate era muito grande e ao mesmo tempo eu não sei porque, eu sempre gostei de analisar. Eu sou muito exigente na parte de organização. Eu sou uma pessoa que tem uma facilidade muito grande de ser organizado, ser disciplinado naquilo que eu tenho que fazer. De onde eu acho que vem tudo isso? O regime de seminário é muito parecido com o regime militar, então, se tem hora para tudo. Tem hora para acordar, estudar, rezar. Eu por exemplo no seminário, acordava às seis horas; 6:30h era a missa; sete horas café da manhã e 7:30h começavam as aulas até 11:40h. Meio dia era o almoço; 13:30h nós tínhamos que fazer a limpeza da parte de dormitório, banheiro, sala de estudos e o pátio até às 13:20h. Às 13:20h higiene; das duas horas até às 3:20h: sala de estudo. Onde querendo ou não querendo, existia a obrigatoriedade do silêncio. E ali só não eram permitidas duas coisas: conversar ou dormir. Você podia até enrolar, mas você tinha que ficar sentado em uma carteira, onde estavam seus livros e você tinha que ler alguma coisa, ou estudar, ou fazer tarefa ou um passatempo.

Querendo ou não, no começo, não era tanta a minha vontade pela leitura; isso eu digo no Ensino Médio, onde já começou a leitura mais como obrigação porque eu ia fazer um vestibular. E querendo ou não, independente das outras disciplinas, na área religiosa, que aconteciam em um horário à parte do normal da escola, então a gente lia alguma coisa mais específica em direção ao vestibular.

Agora, quando eu fui fazer Filosofia, as coisas mudaram radicalmente. O que tem de filosofia no Ensino Médio, no caso da ordem que eu participei que era a dos salesianos, nessa fase existia um período chamado de Noviciado, onde de 31 de janeiro até o outro 31 de janeiro,

você fica sem ver a família, sem férias – trata-se de uma experiência religiosa profunda. E o mais que se tem por lá é tempo para ler. Lia-se muito: leitura religiosa, literatura da Igreja, leitura de biografias de santos. Eu tive que ler, por exemplo, a vida de Dom Bosco, de ponto a ponto. Esses livros eram de 300, 400 páginas. Só que eles tinham toda uma ambientalização que favorecia isso. Você não tinha horário para televisão, ou bater papo, mas só que você também não tinha o rigor da cobrança de nota para passar de ano, como era no Médio e Fundamental. Mesmo estando no seminário, eu tinha que me dedicar a uma carga horária, aos conteúdos, senão eu não passava. Já lá no Noviciado, não havia essa preocupação, mas eu não podia ficar perdendo tempo também.

E agora eu vejo que o tempo passou, eu me formei, hoje eu dou aula em uma área do conhecimento instigante, desafiadora, onde você tem a oportunidade de fazer algo diferente do convencional (Matemática, Português), esses conteúdos se você pegar um livro de 30 anos atrás, você vai ver o mesmo conteúdo, as coisas mudaram muito pouco. Agora a visão sobre tudo isso pode ser diferente, mas isso depende muito da maneira como o aluno entende o mundo; eu posso discutir isso na minha disciplina de filosofia.

A obra que fala da biografia de Dom Bosco me chamou muito a minha atenção. Outra obra que chamou muito a minha atenção foi: ‘Dom Bosco, profundamente homem e profundamente Santo’; essa foi uma leitura que tirou a ideia de um Dom Bosco santo, intocável, que só faz o bem. Não que ele tenha feito o mal, mas a obra mostrou outro lado de Dom Bosco. Mostrou Dom Bosco mais homem, no dia-a-dia, às vezes até brincando com alguém, discutindo com alguém. Porque antes de santo ele é homem, um ser humano como qualquer outro. Inclusive a santidade dele é reconhecida só quando ele morre.

Essa obra mudou muito a imagem que vinha sendo formada no meu ser há muito tempo; que era uma imagem piegas, emotiva, de devoção. Ele era o nosso fundador, o ‘cara’ na linguagem de hoje em dia. E aí de repente você pode se deparar com uma literatura mais realista, onde você tem um autor que faz uma abordagem menos romantizada, mais concreta. Essa leitura me marcou profundamente e é um livro que eu guardo e está comigo. A biografia dele eu não guardei, mas esse livro eu guardei. Isso me faz entender um pouquinho a contextualização de onde eu vivo. Até hoje serve como referência por e ser um professor que trabalha em uma instituição que é salesiana, por ter conhecido toda a sistemática salesiana tenho um olhar diferente dos demais professores que não tiveram essa experiência. Isso me dá a possibilidade até de ser mais crítico na minha maneira de analisar os procedimentos de um

salesiano hoje; que a escola é uma família. Como eu estudei Dom Bosco, tenho muitos argumentos.

Mas há certas coisas que não adianta debater com quem não tem conhecimento porque você só gera polêmica. Se eu for conversar com os professores – “Olha, Dom Bosco não queria que fosse desse jeito” e se isso chegar a um sacerdote, ele entenderá que este professor não poderia saber. Mas que essa leitura deu uma nova visão de mundo para mim, isso deu! São coisas que marcaram profundamente a gente, além de professores, livros, obras... Depende da obra, como por exemplo, “Vidas Secas”; eu gosto muito do seu lado social. Eu tenho uma carga horária de História muito grande. Eu sou do tempo que professor de Filosofia podia habilitar-se em História. Na minha formação filosófica, na minha carga horária de História, que foi significativa, o MEC me dá a carteirinha. Eu tenho a carteirinha onde está lá: habilitado a dar aula em Filosofia, História e Psicologia. Nem tem Psicologia no Ensino Médio, mas eu estou habilitado. Na época eu poderia escolher entre Sociologia ou Psicologia. Teria sido muito mais útil se eu tivesse colocado Sociologia e não Psicologia, mas eu não sabia na época.

Toda essa ambientalização, esse contexto de silêncio, de procurar extrair algo das obras... Com certeza, interessante que depois o trabalho, os afazeres vão tomando conta da gente. Hoje eu leio muito pouco em relação a antes. E o que eu tenho procurado ler hoje? São obras ligadas às minhas aulas. ‘História da vida privada’, por exemplo, chama a minha atenção porque eu estou buscando ali algo diferente que eu possa enriquecer a minha linguagem ao dar aula, para tentar sair daquele convencional, didático; trazer detalhes para trazer para os meus alunos.

Eu falo para eles, meus alunos: “Gente vocês não estão tendo aula de História, estão apenas recebendo informações sobre fatos e acontecimentos. Se você quer saber História mesmo, você deve ler o que não está nos livros didáticos”. Somente essa informação gera livros e mais livros. Agora sobre essa informação existem livros de 500 páginas. Agora, quem faz o curso de História tenta lidar um pouco com esse fato.

Eu falo para eles que eles não vão gostar de História pelo professor, mas quando eles começarem a ler a verdadeira História, porque na realidade vocês não estão lendo. Eu falo para eles que eu estou preparando para o vestibular. Eu falo de reforma religiosa para eles, mas é só para o vestibular. Vai procurar ler sobre aquela época, que é aí que você vai gostar. E aí a gente volta para aquela história do sentimento, das emoções. Quando é que ele vai

gostar de uma leitura sobre Napoleão? Não é quando ele não escutar falar sobre e ler meia página, mas quando ele ler um livro sobre Napoleão. Daí ele vai entender, se interessar. Uma guerrinha que ele ler em uma meia página não é nada para ele; só que aquela guerrinha gera um livro inteiro paradidático. E aí, falando isso, alguns começam a se interessar. Você tem que ter contato com a literatura histórica. Eu falo aqui de Maquiavel: “– Alguém já leu? Você não gosta porque você não leu a obra”. Nós não temos noção das coisas, temos meras informações. Leia na íntegra: aí você tem as curiosidades. Você pega a escravidão, por exemplo, detalhes... e aí eu puxo um pouco para a linguagem deles: “– Você quer saber como o fazendeiro tratava a escrava? Como eles se relacionavam? A questão das mães solteiras?” E aí eles dizem: “– Mas tem?” Então eu digo que tem, mas que eles precisam ler uma obra. E aí eles começam a entender que tudo isso aqui é muito superficial.

Isso tudo é fazer pesquisa, é procurar. Mas é difícil. O aluno só vai gostar de História então pelo professor, pelas brincadeiras, pela maneira que ele transmite. E não, ele tem que entender que está vendo apenas alguma coisa de história – vá ler. Eu questiono porque eles estão lendo ‘Crepúsculo’ e não outras obras como ‘Vidas Secas’, daí vocês vão ter outra visão. Questiono porque eles não leem ‘As veias abertas da América Latina’, porque daí teria uma visão de todo esse imperialismo americano, toda essa temática que envolve uma série de polêmicas. A visão que você tem é a da Rede Globo, da mídia. Então onde é que você teria outra visão? Na obra que eu citei. Daí começa a surgir um ou outro que fala: ‘– Professor, eu já encontrei o livro e comecei a ler.’

Mas, infelizmente; quer dizer, não infelizmente, porque se você ficar esperando 100%, você não faz nada. Basta dois, três se mobilizarem, sentirem a importância disso. Agora para isso eu acredito muito na oratória, a maneira com que você transmite. Eu acho que fez diferença na minha época isso aí – é um professor, é um contexto, é a realidade que eu vivi. Como hoje certamente vai fazer diferença.

Faz um tempinho já, antes de eu dar aula, eu me preparava para um concurso, então eu tive que ter aulas de História. Eu vi que esse professor que preparava para o concurso ele era muito ligado à literatura; e como é bonito você ver essa relação, essa interligação. Ele começava declamando uma poesia para entrar na contextualização histórica. É toda essa dinâmica, essa agilidade que não podemos perder. Porque também tem um detalhe: as novas gerações podem ser críticas, mas tem também de ser muito criativas. Porque sem a criatividade, é difícil fazer frente à realidade que está aqui. Tudo bem você ser crítico, mas... eu falo para os meus alunos: “– Gente, quem garante que o que eu estou falando aqui é

verdade? Se eu falar uma asneira vocês ficam quietos porque vocês não sabem. Vocês acreditam demais. É preciso ser um pouco cético. Vocês acham que professor é autoridade, falou está falado. A não ser aquele que é um pouco tímido, não consegue dominar. Agora, se tiver oratória, vocês acreditam em tudo que ele fala. Ele conduz vocês!” Aí eu faço uma brincadeira, pedindo para que eles desenhem uma árvore, uma casa e depois eu passo olhando e é sempre a casinha e a árvore de sempre. Por quê? Por que aprenderam assim lá trás e hoje não conseguem aprender que hoje não existe nem mais casa daquele tipo. Foram condicionados, estão com aquele pensamento fechado.

Agora é muito difícil e outra coisa que a gente tem que tomar cuidado é porque infelizmente existe uma grande distinção entre os nossos sonhos, as nossas utopias e a nossa realidade. Porque por mais que eu esteja falando bonito aqui, tentando expressar um monte de ideias, a realidade é outra aula após aula, dia após dia, turma após turma. Tem dia que não tem como você ficar plantando bananeira, fazendo coisas novas, diferentes. Eu tento mostrar isso para eles também, porque não tem jeito. O cidadão faz um filme de uma hora e meia e esse filme é repetido para milhões de pessoas e aqui não, aqui o professor tem que fazer um filme todo dia. E tem que ser um filme novo. É questão de postura e de objetivo, de valor às coisas.

No Ensino Médio, por exemplo, eu tenho nove turmas de 1º ano e não tem uma turma que dê para dar aula igual à outra. Eu sei que não é recomendável pedagogicamente que se faça isso, mas infelizmente, não tem jeito, no mundo do mercado existe. É a distinção entre os alunos que conseguiram na prova de avaliação uma prova maior foram colocados juntos, porque teoricamente vão render mais e estamos preparando para vestibular mais concorrido: Medicina, Odontologia. E aí você vê a diferença e tem diferença: eles são mais interessados, mais envolvidos. E ao mesmo tempo tudo é muito relativo porque ninguém tem certeza de nada nesse mundo. E muitas vezes você pensa que aquele é o caminho certo, mas não é. Eu já tive experiência do aluno bater na minha janelinha e dizer: “ – Viu professor, você disse que eu não ia ser nada e eu passei para Medicina em Dourados e o senhor dizia que eu não ia ser nada porque eu não estudava. Realmente professor eu não estava a fim, mas quando terminei o terceiro ano, eu acordei e eu fiz um belo cursinho durante três anos.” Daí eu até dei o troco nele, dizendo que ele encontrou motivação, mas demorou para você enxergar, para entender que aquilo ali tinha sentido. Você gastou seu tempo à toa.

E não tenha dúvida, muita coisa vem de berço, até um presente que você for dar. Pode ser um novo jogo de vídeo game. Agora, se você for dar um livro para quem nunca leu, esta pessoa vai achar superchato.

Agora, é um desafio, mas eu tenho a impressão de que a literatura agora está resgatando novamente um pouquinho o espaço dela. Eu acho que houve uma época que ela andou num certo marasmo. Não sei se agora é por modismo ao não, mas eu vejo que tem mais perspectiva, tem um lado positivo, do que eu via há 10 anos. E da minha época também que eu não posso negar que se lia por obrigação. E hoje eu acho que se lê se não é pelo gosto, é por uma questão de necessidade. Não sei se as pessoas se sentem defasadas em relação ao mundo e há uma onda de pensamento... eu acho muito interessante, porque a tecnologia chegou, tudo está evoluindo e o ser humano também tem que evoluir. Parece que eles estão entendendo que ler hoje não é mais uma obrigação, mas passou a ser uma necessidade, senão um gosto. E entre obrigação e necessário há uma diferença muito grande. Algumas pessoas que tem mais clareza, ela não quer ficar para trás e encontram motivações.

Hoje, existem mais adultos lendo do que se viam alguns anos atrás. Há esse resgate e acho que tem que haver uma meta: não podemos nem cair naquela questão da obrigação pela obrigação e nem naquela história do romance pelo romance, mas misturar um pouquinho a necessidade, a obrigação, a criatividade, a diversão, o modismo e o diferente e cada um buscar um caminho, porque não existe receita, vai depender de cada um. Acho que o profissional formado na área da Literatura vai depender muito do que cada um é, que sentido cada um dá para a própria vida; porque literatura é muito sentimento; leitura é muito sentimento, tanto para quem lê, quanto para quem quer motivar. A minha área de humanas (História, Filosofia, Psicologia) tem que ter vontade, garra.

Volto a repetir: não é fácil! O dia-a-dia, a conformidade, o relaxamento. Eu observo, porque dou aula na estadual e na particular e vejo: eu cheguei à estadual com aquele gás total, dando aula até o último minuto. E o pessoal achava isso o máximo, porque ninguém consegue fazer isso. Aí depois eu percebi que todo esse tempo no Estado... eu já não sou muito mais “Caxias” comigo mesmo e o meio já está me influenciando. Não que eu não faça com competência, mas eu já sei que eu sou muito mais flexível. Por exemplo, se a escola tem que dispensar porque choveu, se o aluno chegou atrasado e você estava aguardando... infelizmente você vai cedendo mais. E aí que a gente percebe o quanto o ambiente muda as pessoas. É muito forte. Até porque senão você vai correr contra uma maré muito forte e existe hoje a questão do bom senso. Quem vive na radicalidade sofre com isso. Vai sofrer muito.

GRACILIANO RAMOS

VIDAS SECAS



Há dois livros que procuro sempre revisitar quando preparo aulas sobre o Nordeste (aliás faço isto com prazer): um deles é *Vidas Secas* de Graciliano Ramos o outro é *Os Sertões* de Euclides da Cunha, não só para me dar apoio pedagógico mas talvez na busca de encontrar minhas raízes, e assim me sinto respaldado. Aliás, confesso que às vezes me pergunto por que preparo aulas sobre este assunto com tamanho carinho, porém não encontro uma resposta.

O Livro *Vidas Secas* me faz imaginar como é dramática a saída do homem sertanejo de sua terra (assim como fez meu pai) em busca de melhores condições de vida, em um ambiente totalmente diferente e de certo modo mais hostil e sua luta pela sobrevivência. Assim, ao fazer uso desta obra posso retratar esta trajetória, destacando os medos, as dificuldades e as discrepâncias culturais existentes no Brasil. (ROBERTO)

Professor Roberto

Meu nome é [...], eu sou licenciado em Geografia, com pós-graduação em Meio Ambiente e Organização do Espaço e pós-graduado em Sociologia (Ciências Sociais), com mestrado em Educação.

Eu sempre falo que a minha família foi muito importante na minha formação. Quando eu comecei na escola, esta teve um papel importante sim, mas eu tenho que começar a falar pela minha família, porque boa parte do que eu sou hoje, toda a minha formação, o porquê eu cheguei a ser... é lógico, que muitos fatos ocorreram e fizeram com que eu lecionasse algum dia na minha vida, e olha eu já dou aula há alguns anos. Tudo isso aconteceu porque no meu entendimento acho que a minha família me ajudou.

Minha mãe era professora – esse é um fato que eu não posso deixar de ressaltar – e meu pai era um nordestino vindo de Pernambuco para o Sul em busca de trabalho. Ele se qualificou meio tardiamente, mas a gente não pode deixar de pensar que para a época não era tão tarde assim. Ele estudou no Colégio Dom Bosco em Curitiba e, mesmo sendo de uma família muito humilde do Nordeste, ele se formou. Então esse fato também criou em mim certo diferencial. Desde cedo eu entendia que para o meu pai foi muito difícil sair de onde ele saiu para vir para o Sul, no caso, para o Paraná, e logicamente eu sabia de tudo isso e já tinha certo domínio disso. Já minha mãe era professora do Ensino Primário no Paraná, mas eu não me recordo dela me ensinando nada, porém isso teve influência tanto nos meus irmãos quanto em mim: o fato de saber que ela era professora.

Então como eu sou o quarto filho, me recordo que quando estava pequeno, a minha mãe ainda dava aula, mas logo depois parou. Em seguida ela só voltou a dar aula quando nós estávamos mais adultos e era em casa mesmo, para a população, gratuitamente; só para alfabetizar crianças e adultos, mas em casa mesmo. Contudo isso tudo teve logicamente influência na minha vida.

Sobre a escola, a escola onde eu estudei era referência na região. Mesmo essa sendo estadual – era o Instituto de Educação de Maringá – era referência na região, como eram os institutos que pertenciam ao Estado. Na escola eles tentavam seguir as diretrizes do Colégio Estadual do Paraná, que seguia o Dom Pedro II no Rio de Janeiro. É lógico que isso eu fiquei sabendo depois, mas era dessa forma que eles seguiam. Então estudavam junto comigo (eu era de uma família mais humilde) filhos de vereadores, de deputados e de famílias tradicionais de

Maringá. Todos nesse colégio estadual, na mesma sala comigo. Então essas pessoas, depois de adultas, reencontravam-se. Hoje a cidade tem 350 mil habitantes; então a gente se reencontra ainda hoje. Todas essas pessoas acabaram seguindo alguma profissão.

Na época que eu estudava nesse colégio – comecei a estudar nesse colégio em 1976, 1977, não lembro ao certo – ele era referência como escola. Eu me lembro vagamente de alguns fatos durante a minha trajetória. Eu já naquela época, lembrando o professor que eu acabei sendo hoje, via alguma coisa que já estava dentro de mim. Isso porque frequentava o colégio, ou por causa da minha família. Eu sempre fui muito crítico, sempre fui. Então alguns fatos que ocorreram dentro da escola me fizeram assim, justamente porque essa época era ditatorial, era durante o regime militar.

Tinham coisas que eu questionava desde o meu segundo, primeiro ano primário; e aí na minha trajetória tem fatos assim que eu questionava desde pequeno. Exemplo era quando questionavam os indígenas na escola. Mesmo criança eu tentava defender de algum modo esses indígenas, porque eu achava que não era bem da forma como eram expostos no colégio. As apostilas que eram utilizadas realmente denegriam a imagem dos indígenas e eu tentava argumentar o porquê disso. Mas é lógico que de uma forma precária, sem possuir bons argumentos, mas eu questionava. Eu me lembro muitas vezes da professora me interrogando e dizendo que eu não poderia pensar dessa forma. E logicamente isso veio à tona quando eu fui crescendo, porque eu sempre tentava colocar a minha maneira de pensar.

Eu nunca fui aquele aluno nota dez, mas também nunca brinquei. Eu sempre fui mais eu mesmo, mais quieto. Eu não era aquele aluno de muitos amigos, as amizades eram bem selecionadas. Eram na verdade poucos amigos, uma seleção mesmo; não eram grandes grupos. Mas sempre foi da minha personalidade ser dessa forma e continua assim até hoje.

Na escola o que marcou bastante durante o período que eu estava lá – que é um fato que me martela a cabeça e eu não sei o porquê eu fiz isso e sei que nunca vou me esquecer – foi quando veio um presidente para visitar Maringá. Eu fui, como todos os outros alunos, nas festividades, mas não quis erguer a bandeirinha do Brasil para ele. Eu não entendia direito na época o porquê eu não queria erguê-la, mas eu não ergui porque eu achava que ele fazia alguma coisa errada. Não sabia o que era, mas sabia que ele fazia alguma coisa errada. O porquê disso eu não sabia, se era a minha família que tinha me contado, eu também não sabia. Mas eu não tinha nenhuma afinidade por aquela pessoa que estava lá. Eu participei da festa e me lembro que foi bem bonita, mas eu não quis festejar o cidadão que estava lá.

Teve outro fato importante da minha infância dentro da escola, que foi quando eu participava de grupos de jovens da igreja, onde a gente discutia mais sobre política que sobre religião. Então eu ia a esses grupos com meus irmãos mais velhos. Lembro-me que certa vez fui com uma camiseta que meu irmão tinha trazido de Curitiba (nós ainda temos muitos parentes em Curitiba), onde ele comprou essa camiseta que tinha a bandeira dos Estados Unidos e possuía o dizer ‘Fora Ianques’. Eu já entendia aquilo.

Então peguei essa camiseta do meu irmão e fui pra aula me achando o tal, mas ninguém entendia aquilo, nem as professoras. E ninguém entendia que eu estava com uma camiseta que meu irmão comprou. Eu ainda me lembro que ele comprou na Rua XV de Curitiba e me disse: ‘Você esconde essa camiseta!’. Contudo eu acabei indo para a aula com ela, levando outra na mochila, é lógico. Isso só para agredir alguém; como se estivesse agredindo, sendo um revolucionário. Só que eu não era e nunca fui um revolucionário, mas achava que podia mudar alguma coisa na época. Contudo eu tinha apenas doze, treze anos, mas já com essa perspectiva – lembro-me bem. Na camiseta dizia: ‘Fora Ianques, Nicarágua livre’ (mas estava escrito em espanhol). Eu estava me achando o máximo, achando-me um *Che*. Mas isso foi interessante porque eu estava dentro de uma escola, querendo mostrar alguma coisa, contudo ninguém entendia.

Fez parte da minha vida o fato de eu conviver com pessoas mais velhas que já discutiam política. Em vez de se discutir religião nos grupos de jovens, discutia-se política. Eu vi muito frei que fazia isso; frei Beto, por exemplo, eu me lembro... Aquele era um momento... e naquele estado estava se formando o MST. O movimento se formou em Cascavel, mas a região de Maringá também era abrangida. E eu participei do encontro de formação do MST em Maringá, onde isso ocorreu dentro de um colégio de irmãs, o Santo Inácio de Maringá. E lá havia muitas reuniões e palestras sobre o assunto.

Eu me lembro certa vez que nós fomos para uma palestra dentro de um desses recintos religiosos e tinha o pessoal do PT que ia discutir política; isso mais ou menos em 1982, 1983. Dessa forma eu sempre participava dessas aglomerações, onde eles me utilizavam para jogar panfleto. Quando teve as “Diretas Já”, por exemplo, eu saí na rua, briguei com a polícia – isso eu fiz bastante. Então dessa forma, participando desses episódios, fui me tornando quem sou hoje.

Quanto à questão da escola, eu sempre fiz o que me era proposto a fazer. Ou seja, das leituras principalmente que eu me lembro muito bem de ter feito (eu posso até ter lido outras coisas

antes, mas não me recordo), o que me marcou de verdade, o que eu realmente li primeiro foi “Crime e castigo”, de *Dostoiévski*. Não entendi muita coisa do que li, mas na época para mim eu tinha entendido tudo. Talvez se eu fosse ler esse livro hoje, iria compreender diferente. Eu me lembro muito bem que na época esse livro me marcou bastante por vários motivos, dentre eles o fato desse ser um livro da minha irmã mais velha. Eu achava aquele livro bonito: dois volumes, capa dura... E eu então imaginando, com dez, onze anos, aquilo tudo muito bonito. Mas eu nem sabia quem era *Dostoiévski*, não sabia nem falar o nome do *cara*. Contudo, achava tudo aquilo muito interessante, até porque era da minha irmã mais velha e eu tinha pego o livro escondido. O primeiro volume eu devolvia sempre no mesmo lugar e a minha irmã só percebeu que eu tinha o pego, quando ela me viu lendo o segundo volume e falou: “ – Mas você está lendo esse livro!”. Ela achava que não era para mim. Contudo também ela tinha só quinze anos e achava que eu ler aquele livro significava o final dos tempos. E nisso tudo eu já estava mesmo no final do segundo volume.

Contudo, o que me interessou foi o fato daquele ser um livro diferente para mim. A história realmente me marcou e eu ainda saberia hoje contá-la inteirinha. Esse livro me marcou também pela maneira que o autor relata os fatos: ele relata toda a questão psicológica do personagem que comete o crime e como ele se sente abalado por aquilo. Num primeiro momento ele quer esconder o crime, depois ele quer que na verdade venha à tona. E esse lado psicológico dele foi muito interessante, isso me marcou de verdade – num primeiro momento ele queria esconder e depois ele queria contar para alguém, queria punir-se. E era justamente o fato dele querer punir-se que eu achava interessante... e daí vem à tona aquela questão: não fazer nada errado para não ser punido, ou alguma coisa nesse sentido. Ou seja, você não ficar relembando o fato para não se punir depois. Era interessante também a maneira com que ele descrevia todas as situações. Então, dessa forma ninguém iria descobrir aquele crime, mas ele acabava punindo-se. Eu lembro que foi uma experiência ótima, uma coisa assim que me marcou, o fato dele se expor para a sociedade como alguém que tinha feito algo errado. Aquilo para mim foi o máximo – alguém que tem coragem de se expor, de acabar se entregando; foi mais isso mesmo.

Um outro livro que me marcou bastante foi ‘Calabar’, por ele ter uma linguagem diferenciada para mim, até porque eu li na mesma época que o outro, quando eu tinha meus dez, onze, doze anos. Eu me lembro que era um livro do meu irmão e o que mais me marcou foi o fato dele ter um linguajar mais erótico. Então isso para mim era uma coisa interessante e na época me interessou por causa disso. Mas foi legal porque eu queria ler esse livro, não por saber o

que tinha dentro dele, eu não tinha noção do que tinha lá, foi mais porque eu gostava das músicas. Então é outro viés esse: porque eu gostava das músicas do Chico Buarque. E aí gostar das músicas do Chico Buarque com dez, doze anos era uma coisa! Mas eu gostava e sempre gostei. Isso fez o meu gosto musical sempre; eu gosto de MPB, isso é meu, mas já vem também dessa trajetória para eu chegar até agora.

Na escola, lógico, eu lia também o que sempre pedem para todo mundo. Eu me lembro de ‘Menino de asas’, ‘O Escaravelho do Diabo’ e ‘O caso da Borboleta Atíria’, esse último era ótimo. Agora, se você me perguntar o que tinha dentro desses livros, eu vou te dizer que eu não me lembro de nenhum deles. Eu lia porque era uma coisa imposta.

Já o ‘Menino de asas’ me marcou um pouco e eu me lembro até o motivo. Era porque tinha uma capa interessante, mas eu não entendo o porquê, se ele tinha asas, tinha tudo, ele resolveu trabalhar num negócio de fiação. Havia tanta coisa melhor para ele fazer e foi trabalhar com fiação... para mim era... eu falei assim: “ – Gente, ele podia ter trabalhado numa coisa melhor e acabou trabalhando mexendo com eletricidade!”. Mas tudo bem. Eu me lembrei agora e isso é muito interessante, ele podia ter feito coisa muito melhor com as asas do que isso aí, mas tudo bem. Contudo, enfim, foi tudo isso que me marcou bastante.

Entretanto, é lógico que outras leituras foram importantes, como ‘Os sertões’. Eu li esse um pouco mais tarde, mas antes de ser pedido pela escola; foi antes em função do meu pai, que tinha vindo do Nordeste. Eu sempre tive essa curiosidade de como era o Nordeste e algumas coisas que li foram referentes a isso. Isso porque eu tinha que conhecer realmente de onde eu vinha, o porquê eu estava ali, de onde meu pai tinha vindo. Eu pensava e sempre pensei nesse lado social, isso para mim sempre foi bem claro; eu nunca deixei de pensar sobre o assunto, apesar de saber que o pessoal que convivia comigo não pensava assim.

Outro fato que me marcou bastante, e agora eu vou ter que voltar no tempo um pouquinho, foi quando eu estudava com uma menina no terceiro ano. O pai dessa menina trabalhava no Banco do Brasil com meu irmão; esse meu irmão entrou no Banco do Brasil muito cedo, com quatorze anos. E nesse período, antes de nós sermos levados ao colégio que ficava no centro de Maringá num ônibus do Estado (o meu pai trabalhava para o Estado), teve uma época que o tal ônibus parou de funcionar e eu vinha com um normal, de linha. Nesse ônibus de linha a menina de quem eu falei e que estudava comigo vinha também. Mas eu não era de conversar, eu era muito tímido. Então nunca fomos muito de conversar, contudo o meu irmão trabalhava com o pai dela.

Eu me lembro dessa menina também da sala de aula, isso porque ela escreveu um texto que era contra o Estado e esse foi um fato bem legal, interessante. E aí então, depois de ter lido o texto, a professora falou que ela não podia escrever aquilo e perguntou quem tinha a feito escrever daquela forma. E eu me lembro muito bem que a menina falou que tinha sido o pai dela; e ficou nisso e tal... Depois eu me lembro também que ela foi retirada da sala para falar sobre o tal texto e, na sequência, o meu irmão comentou que o fulano (o pai da menina) tinha sumido do Banco do Brasil.

Esse fato me marcou porque depois, mais tarde, quando eu fui saber, ele (o pai da menina) tinha sido levado embora por causa da ditadura. Ela (a ditadura) tirou-o do Banco do Brasil. E depois quando eu encontrei essa menina durante várias vezes no ônibus, no outro ano, ela já não tinha pai, ela estava sem pai. Esse foi um fato muito interessante, isso me gravou, marcou muito, e criou certa aversão à ditadura militar.

Eu não sei se o pai dela voltou, ou o que aconteceu, eu não vou saber jamais. Mas eu me lembro muito bem dela ter escrito o texto e ter sido chamada por causa disso e depois o pai dela desaparecer logo em seguida. Só sei que no outro ano ela não tinha pai, além do fato de o meu irmão ter falado que ele não tinha mais voltado para o banco. Então isso me marcou bastante. Aí eu vi que o mundo não era muito bonito e eu já achava isso mesmo. Esta foi uma coisa que marcou para mim e marcou para sempre: ver o regime militar como algo ruim que aconteceu na história brasileira. E é lógico que isso influenciou na minha vida em sala de aula também, isso fez com que nas aulas eu não seja imparcial em momento algum. Isso é uma coisa que faz parte de mim, eu não vou ser imparcial jamais, porque na verdade eu não conseguiria, não seria eu mesmo. Eu sempre vou martelar isso na minha cabeça, mesmo porque houve todo outro contexto social que me fez crescer como pessoa, este ligado a movimentos sociais, ligado ao PT, partido que depois foi responsável pela cidade de Maringá há uns dez anos; seis anos atrás. Pessoas estas que vieram a ser importantes no contexto político e são pessoas que ainda hoje – eu sou muito ligado em Maringá – e que, naquela época, pertenciam a esse movimento.

O ambiente escolar para mim... eu sempre fui passando de ano, nunca fui de... mas eu passava de ano. Para mim era normal estudar, o anormal era não estudar. Então eu ia estudando... É lógico que teve um período, quando eu terminei a oitava série, que fiquei dois anos sem frequentar a escola. Mas isso não porque fui obrigado a isso, mas porque me deu vontade. E naquela época a minha mãe não fez pressão para eu estudar e eu disse que não estava com vontade e não iria estudar. Então eu fazia outras coisas e, lógico, depois eu fiz o Ensino

Médio. Só que houve um período que eu não achava que a coisa era só pela escola, havia outros vieses. Mas eu achava que estudar era normal, *beleza*!

Aí então depois dessa fase eu continuei estudando e acabei não parando mais. Contudo quando eu dei essa parada nos estudos, eu estava namorando, fazendo outras coisas, e acabou sendo interessante porque foi um período que eu comecei a participar de grupos de dança e teatro e isso também foi importante. Embora não tivessem ligação com a escola, tinha muito a ver. A minha esposa hoje é do grupo de dança, ela é minha parceira de dança. Então nós já participamos faz nove anos de grupos de dança. Mas é lógico que eu estudei e ela também; em seguida acabamos namorando e casando dentro do grupo.

Depois de ter participado de grupos de dança, eu acabei fazendo exposições de quadros (telas), fiz várias exposições, em várias cidades, sempre falando sobre arte, cultura. Muitas vezes sem saber direito sobre o assunto, mas fiz isso também, além de fotografia. Mas isso foi uma coisa interessante porque faz você crescer.

Ah! Lembrando também um pouco antes, quando eu tocava violão – esse era um diferencial dentro da escola, porque eu tocava também lá – eu estava então cursando a oitava série e depois o primeiro ano do Ensino Médio (mas principalmente a sétima e oitava séries). Nessa época participávamos de um grupo de jovens e eu tinha um colega, o Ileomar, um amigo de infância, que sempre participou de grupos de dança com a gente. Nessa época nós tínhamos a mesma idade, mas andávamos com pessoas mais velhas. Nós andávamos com meu irmão e participávamos do grupo de jovens dele e do nosso; então os dois grupos se reuniam para discutir política.

O grupo do meu irmão sempre se reunia em festas, nas sextas-feiras e sábados, onde se tocava muita música. Só que eu e esse meu amigo tínhamos aulas nos sábados; eram sábados diferentes, mas durante um ano estudamos juntos nesses dias, coincidiu durante um ano. Então nós íamos para as festas de sexta-feira, coisa que a molecada não fazia. O pessoal da festa era adulto, maior de idade e só nós dois de crianças. Só que nós tocávamos violão (e eu também tocava reco-reco) e depois da festa nós íamos direto para a escola. Nós então chegávamos no colégio com os instrumentos – levávamos para a aula também para nos mostrar –, contudo eu só não entendi direito até hoje onde ficava nisso tudo a minha mãe, mas tudo bem.

Eu lembro que algumas vezes nos fomos direto da festa para a escola e isso me marcou muito, porque naquela época para nós isso era o máximo: estávamos sempre com um pessoal maior

de idade e a molecada nem entendia aquilo. Roda de samba, o que era isso?! E o pessoal com treze, quatorze anos não entendia. E aquela roda de samba era roda de samba mesmo! Então nós também tínhamos toda uma noção de sexualidade; tínhamos aula ao vivo e a cores. Eu me lembro uma vez que nós fomos a uma festa e o meu irmão chegou e perguntou: m – “[...], você está aqui fazendo o quê?!”. E eu me lembro que as meninas estavam dançando em cima da mesa e dançando mesmo; tinham umas peladas e tal. E a tia desse meu amigo veio e me abraçou e tudo mais... e aí meu irmão falou: “ – E [...]! Ivone não faz isso com ele!”. Então, a conclusão é que eu tive toda uma vida adiantada, as fases foram adiantadas, mas tinham umas coisas automáticas mesmo.

Eu me lembro uma vez que nós levamos uma das meninas que estudavam com a gente para uma dessas festas; eu não sei como que isso acabou acontecendo. Só me lembro que nós estávamos de Kombi e aí foi interessante porque no meio do caminho as meninas falaram: “ – Não, agora todo mundo arranca a roupa!”. E essa nossa colega começou a chorar e nos xingou e falou um monte... E as mulheres falaram: “ – Não se preocupe, é assim que acontece!”. Mas essa menina desatou a chorar e no outro dia, na sala de aula, estava ela lá com um bico do tamanho do mundo com a gente, além de ter contado para todo mundo o que nós tínhamos feito com ela. Nós ficamos mal na história, mas na verdade não íamos fazer nada, era só brincadeira. Então isso que ocorreu e outros fatos são coisas que acontecem dentro da escola que vão construindo você.

Sobre a minha formação... ela aconteceu assim meio de repente. Eu passei no primeiro vestibular, sem cursinho, sem nada. E Isso aí foi importante porque eu fiquei dois, três anos sem estudar. Depois que eu terminei o Ensino Médio, eu já estava até casado e então fui fazer vestibular. Naquela época queria fazer Geografia porque me interessava pelos temas e já tinha uma leitura prévia sobre o assunto; sabia que não se estudavam só os rios e os mares, além das montanhas. Eu sabia que se estudava no curso a geografia humana e eu queria saber mais. Mas é lógico que essa noção já vinha de uma trajetória de leitura que me fazia entender isso.

Na época eu trabalhava na Mitra Arquidiocesana, em Maringá, eu trabalhei lá por onze anos, juntamente com o arcebispo; esta seria a Cúria Metropolitana. Eu trabalhei de 1986 a 2000, final de 1999 neste local. Eu comecei lá no final de 1986... bom, então fiquei treze anos na Mitra. Isso foi importante para mim porque nesse trabalho eu tive contato com padres ligados ao social e outros padres bem capitalistas, ferrenhos de direita, além de outros bem de esquerda. E tinha o Arcebispo que era de direita, porém ele deslizava, às vezes para a

esquerda. O Arcebispo vive até hoje, ele vai fazer cem anos, e me lembro que esse tempo foi muito bom para a minha formação, coincidindo com a minha faculdade de Geografia.

Quando eu comecei Geografia, no caso em Maringá, naquela época, no primeiro ano você já escolhia o viés pro lado do meio ambiente ou pro lado humano. Então eu sempre, desde o início, parti pro lado humano, além do que tinham também professores ligados a essa área. Tanto é que depois eu acabei sendo monitor de Geografia Agrária e em seguida fiz duas pós-graduações ligadas ao MST. Então essa foi a minha trajetória.

Quando eu fiz vestibular, a minha esposa fez também, só que para História. Ela tinha ficado também três, quatro anos sem estudar, mas nós acabamos passando no concurso. Nós nem pensamos que não íamos passar; isso nem veio à cabeça. E acabou dando tudo certo, porque também não era tão concorrido assim. Estava, a disputa, em seis, sete candidatos por vaga na época. Mas nós não estávamos nem aí para os outros candidatos e acabou que passamos no vestibular. Ela fez só um ano e ficou grávida e em seguida parou a faculdade. Mas eu acabei fazendo o curso completo, todo o período.

E cada coisa que eu fazia ia me marcando. Nessa fase que eu cursava Geografia, eu comecei a pintar quadros (telas), fazer exposições. Mas eu me lembrei agora que houve outra coisa que me marcou bastante na fase da escola e por isso terei de retroceder bastante.

Como lá (na escola) nós tínhamos música, eu também participava do coral do colégio. E o meu colégio por ser estadual, tradicional, possuía um coral. Então eu estava no segundo ano e me lembro muito bem do professor Aniceto Matti: as suas aulas de música, eu me lembro até hoje, saberia até cantá-las, as músicas. E eu me lembro que aquilo talvez fosse importante para a minha formação musical. Se eu gosto de MPB e tal, embora aquelas músicas fossem mais infantis, deve-se ao fato de eu ter tido aulas de música. Esse meu professor era um maestro e eu me recordo que ele cantava na televisão, na catedral e coisas desse tipo. Cantava também em outras igrejas, além da TV, que era filiada à Rede Globo, à Cultura. Contudo no ambiente escolar a gente cantava outros tipos de música, mais ligadas à infância. Entretanto, esse gosto musical que possuo foi aguçado ali, talvez.

Mas também em casa não se ouviam músicas que eu não gostasse como o gênero sertanejo. Tanto é que eu não *curto* sertanejo, não gosto. Até ouço sertanejo, tanto que é que até tocava nos grupos de jovens, mas não gostava nada desse gênero. O gosto por música mais popular era somente pelo samba e, quando eu contei sobre as rodas de samba, era samba mesmo. Eram músicas da Alcione e de um pessoal mais consagrado. Eu acho que o gosto musical

talvez tenha surgido ali dentro da escola, além de em casa eu me lembrar que o meu irmão tinha muitos discos do Milton Nascimento, Chico Buarque e Geraldo Vandré. E isso é uma coisa que para mim foi importante.

Retomando ao assunto da minha leitura durante a graduação – lembrando que eu sempre fui mais ligado à área humana – em Maringá, mesmo durante as discussões (lembrando que havia a divisão dos alunos ligados à área humana e os que eram ligados à área física, meio ambiente)... nós viajavamos para fazer excursões e viajamos bastante aqui para a região do Centro-Oeste, principalmente aqui na região do Pantanal, para locais onde tinham garimpos. Mas durante as discussões, eu me lembro que tinham meninos que defendiam a preservação ambiental e eu sempre lembrava a questão do homem, de como ele iria sobreviver ali. Sempre havia essa discussão entre nós. Então eu sempre defendi, defendia, e defendo até hoje como que esse homem vai viver.

Eu me lembro uma vez que nós estávamos no meio do Pantanal e acontecia naquela época uma proliferação imensa de jacarés, sendo que a caça estava proibida. E durante uma entrevista com um ribeirinho (um senhor assim já de meia idade, uns cinquenta e poucos anos) ele falava: “ – Meu pai, meu avô caçavam jacarés e eu não posso!”. E isso me bateu, foi o cúmulo para mim! Eu fico triste até hoje com isso. E aí as meninas do curso argumentavam que não podia ser legalizada a caça porque tinha que preservar. Mas o senhor não queria caçar para vender e somente seguir uma cultura que já era dele. E além do mais a caça não ia acabar com os jacarés porque estava havendo uma proliferação imensa. Até o meu professor da área ambiental disse que algo teria de ter sido feito a respeito para frear isso. E eu dizia: “ – Gente, não é possível, não pode ser dessa forma!”. Então sempre a minha luta foi por isso.

Inclusive quando nós fomos para Poconé, Poxoréu, em Mato Grosso, eu e outro colega que sempre trabalha junto comigo, o Jhony, a gente ia sempre trabalhando, entrevistando as pessoas pelo lado humano. E a gente então tinha ido ao garimpo entrevistar um senhor que estava com água até a cintura e o pessoal sempre ‘martelando’ em cima dele: “ – Não, porque isso não pode ser assim, não está certo, não pode garimpar!”. Então eu perguntava para ele o que estava querendo, e ele dizia que queria só viver, ganhar dinheiro para ver se sobrevivia. Aí a questão era que tínhamos que ir atrás não dele, mas do dono da lavra, né?!

Então a minha discussão era outra, enquanto o pessoal dizia que tinha que tirar aquele *cara* dali, que tinha que denunciá-lo, eu falava que tínhamos que ir atrás de quem fez a lavra, quem estava fazendo com que aquele cidadão estivesse ali. Porque esse *cara* não era... Então a

minha formação e a leitura que eu tinha feito eram sempre ligadas a isso, ou seja, todas as leituras que eu tinha feito ligadas à Geografia, eu pensava sempre no homem, ao invés do meio ambiente. Para mim isso foi muito interessante, porque eu passo isso na sala de aula (para os meus alunos). Aí eu acabo sempre privilegiando, quando eu falo de Geografia, a parte humana, mesmo quando eu estou falando de meio ambiente eu trago a questão humana que está lá dentro.

Nesse período eu me lembro que li uma obra. E isso foi uma coisa que eu usei, deixe-me lembrar: não faz muito tempo... foi em 1996, mais ou menos em 1997, 1995. Eu me lembro que nas aulas tínhamos muitos seminários e sempre trabalhávamos juntos eu, o Jhony e um japonês (era sempre a gente que se juntava, apesar de que o japonês era mais da área física, o Jhony trabalhava nas duas áreas e eu na humana), e lembro-me muito bem de termos trabalhado uma música que é da Marisa Monte – ‘Segue o Seco’. Poxa, essa música tem vinte anos! Tem quinze, vinte anos! Eu trabalhei essa música ‘Segue o Seco’ e trabalhei várias, trabalhava, gostava muito de usar imagens. Então nós montávamos imagens, pegávamos pedaços de vídeos e enquanto um estava falando... Eu me lembro de eu ter utilizado alguns vídeos ligados ao Nordeste, eu me lembro que várias vezes eu trabalhei vídeos sobre a questão nordestina. Então eu sempre, até hoje, eu sempre com meus alunos trabalho muitos vídeos, ou imagens. E hoje é mais fácil ainda esse trabalho porque com o computador está mais fácil; antes eram aquelas *fitonas* VHS.

Já poesias, eu trabalhei com várias, mas só que é assim: o tempo era curto para apresentar tudo, uns 40 minutos no máximo, e eu então distribuía, fazia xérox dessas poesias. Tudo isso eu preparava onde eu trabalhava: xérox, transparências; ficava dessa forma mais fácil para mim. E o Jhony também tinha o trabalho dele e o japonês também e então a gente se organizava e preparava tudo onde nós trabalhávamos mesmo. Nós estudávamos à noite e trabalhávamos durante o dia. Então a gente se utilizava dessa estrutura no trabalho, fazendo assim vários seminários ótimos, mas sempre ligados a essa área. Eu sempre tratei, aliás, a questão do Nordeste para mim sempre foi muito presente; e isso até hoje. Atualmente quando eu vou trabalhar o Nordeste lá na sétima série, eu sou o *bicho*, porque daí eu dou aula, aula mesmo! Isso porque eu conheço o tema, li muito sobre isso. Mas aí agora me lembrar realmente dos autores, eu não me lembro, fica complicado. É lógico que me lembro de ‘Vidas Secas’, mas lembrar de outros fica difícil.

Eu utilizei bastante e para mim foi também muito importante Gilberto Freyre: ‘Casa Grande e Senzala’. Gilberto Freyre para mim foi ótimo! Embora ele tivesse uma visão elitista, ele

transcreveu muito bem como era a vida, a pobreza do Brasil; ele representou muito bem isso. Então eu transportava essa pobreza do Brasil que ele mostrava, através dos quilombos e tanto mais, para a questão Nordeste de forma muito fácil. Porque na verdade você tem quase um paralelo ali entre os dois, tanto o sertanejo, quanto o quilombola. Então o Gilberto Freyre, na graduação, foi o que eu mais usei como referência, assim para eu trabalhar. Depois os outros são leituras mais direcionadas, que daí eu lia sobre, por exemplo, a questão do trabalho. Eu lia Saviani sobre a questão do trabalho e também ainda sobre o trabalho utilizando-me de Marx para a questão da exploração e tanto mais. Mas, agora, Gilberto Freyre também foi ótimo nisso, porque na verdade (não só por 'Casa Grande e Senzala') tem outro livro dele... estou tentando lembrar, mas depois eu te passo (o livro é Sobrados e Mucambos) . Isso porque eu não vou lembrar agora. Eu não quis antes fazer uma retrospectiva para não criar..., mas eu posso complementar depois. Eu não quis fazer uma prévia para não fazer talvez uma montagem, para eu ser o mais natural possível nesta entrevista.

Hoje eu sou leitor ainda, pior que eu sou mesmo! Quando eu terminei a minha graduação eu já engatei uma pós. Essa era uma pós-graduação em meio ambiente e quem a dava era um professor meu da UEM (Universidade Estadual de Maringá). Isso apesar de que eu a fiz em outra instituição, porque não deu para sair na UEM e eu acabei indo fazer com ele nessa outra faculdade. Então aí eu continuei lendo e sempre me interessava muito pela questão agrária e assim é até hoje, eu me interesso até hoje. Eu ia visitar os sem-terra, ficava com os sem-terra e acabei ficando uma semana convivendo com eles e participando de uma ocupação de terra; realmente vi como tudo funcionava. E lá eu entrevistei e acumulei mais de oito horas de filmagem e entrevistas, juntamente com os sem-terra, mostrando tudo o que eles produziam naquela localidade.

Então sobre as leituras que eu fazia, essas eram referentes a isso, ou seja, à questão agrária; isso tudo quando eu estava ainda na Mitra. Mas antes da graduação eu já fazia essas leituras. Os padres que me inseriram dentro do assentamento eram padres de esquerda que conviviam comigo, senão eu não teria acesso. E esse meu professor na época sabia disso: que eu trabalhava na Mitra e eu poderia fazer o serviço que seria mais pesado para ele, como as entrevistas, os questionários (e os aplicava); em suma, eu fazia esse serviço para a pesquisa dele.

Depois de tudo, da pesquisa, esse professor acabou ainda usando as minhas fotos e tudo mais e não colocou o meu nome, não me deu crédito algum, mas isso não vem ao caso aqui. Por isso que nem o nome do professor eu vou citar aqui já que eu sinto raiva, mas tudo bem. Ele

utilizou as minhas fotos, minhas entrevistas e não colocou meu nome em nenhum artigo. Então aí eu fiquei mais *Pê da vida* porque a igreja lançava um jornalzinho a cada mês, ah, desculpe, quinzenalmente, e saiu uma *puta* foto que era minha e estava lá a foto dele, além de não sair nada sobre mim. Depois eu soube que ele tinha usado todas as minhas fotos e eu estava *marcando*. Eu só soube do fato porque éramos nós lá na Mitra que pagávamos o jornal e era justamente eu que fazia esses pagamentos. Eu trabalhei nos últimos anos, nos últimos cinco anos lá na Mitra, com o administrador da Cúria Metropolitana e eu que efetuava esses pagamentos. Aí eu pensei: “Vou pagar o jornal em que saíram as fotos minhas, que não tinham o meu nome, e eu é que vou ter que pagar a conta ainda!”. Então esse foi o dia em que eu liguei para o professor e disse que se ele utilizasse mais alguma coisa minha, eu iria processá-lo. Mas depois ficou nisso, tudo bem; e eu nunca mais vi nada meu também. Essas fotos na época não eram digitais, eram analógicas e assim ficava fácil comprovar que eram minhas.

Então, eu sempre fui lendo Boris Fausto na área de Sociologia (sempre gostei de Sociologia) e isso foi me criando, ou seja, eu fui produzindo essas coisas nessa área; eu lembro muita coisa nessa área. E principalmente eu lia um jornalzinho (não sei se este está fora ou dentro da sua pesquisa) durante a graduação. Nesse período eu recebia muitos jornais do movimento sem-terra; então esses jornais eu lia, eu era ligado nessas coisas. Dessa forma lia esses jornais que existiam naquela época e que existem até hoje. Tinha também outra revista que eu gostava muito que era a ‘Revista Atenção’, que depois virou a revista... (esqueci o nome), ela existe até hoje, mas depois eu lembro o nome. Essa ‘Revista Atenção’ falava muito das privatizações, do governo do Collor e tudo mais. Então eu lia muito essa revista.

Agora eu vou ser bem franco: essa publicação que você citou eu sempre tive uma aversão grande por ela. Já a ‘européia’ eu ainda lia. Mas o que eu poderia lembrar assim, a toque de caixa, fica muito difícil. Já a ‘norte-americana’ eu criei um bloqueio, um antiamericanismo que me envolveu; isto está bem posto para mim, bem claro. Então, para você ver, o próprio Inglês (língua inglesa) eu tenho dificuldade em aprendê-lo. Eu sei que é uma coisa insana, uma ignorância minha, mas está tão introjetado que eu não consigo aprender direito o Inglês. Então eu criei certo estigma, vou ser bem franco, contra os Estados Unidos.

Quando eu tive que reler Willian, eu falei ‘gente!’... Eu li Willian antes até, mas a gente faz cada coisa por capacidade... (desculpe, ele é inglês). Mas quando eu o li falei: “ – Gente, eu vou ter que ler, mesmo!?” Mas depois eu li para entender a ideia de campo e cidade e acabei utilizando sua obra na minha dissertação recente. Eu pensei: “*Pô*, essa é uma coisa que eu lia

há tanto tempo e agora estou usando de novo!”. Tem coisas que acontecem que a gente na... eu não fazia conta que algum dia eu iria usá-lo na minha vida. Eu sou contra inglês também; tudo que é inglês eu sou contra. Então eu criei esse estigma... Agora, sempre quando havia algum autor que era europeu – porque para mim inglês não é europeu – eu o lia. Na minha graduação eu sempre lia esses autores, sem problema algum. Eu tinha problemas quando era algum autor inglês.

Esse problema com os ingleses ocorreu ali no Paraná, quando eu estava começando a fazer os meus estudos (porque quando eu entrei para a universidade eu já queria fazer um estudo sobre as terras no Paraná, sobre a reforma agrária, a questão fundiária, isso logo no início quando eu entrei, e assim no segundo ano eu já estava como leitor)... Isso tudo ocorreu porque eu já sabia o que eu ia fazer e o professor já me conhecia da Mitra; estava dando tudo certo para ele usar as minhas coisas, o meu trabalho, mas tudo bem. E voltando aos ingleses, contra eles eu tinha o fato de que toda colonização paranaense tinha sido construída por eles, inclusive a região de Maringá; lá havia uma colonizadora inglesa. Isso a região de Maringá, Londrina; toda aquela região. Até depois apareceu num seriado na Rede Globo, que mostrou muito bem isso; nele mostrava-se o Percival Farquhar. É lógico que mostrava a Amazônia, mas ele (o Farquhar) tinha ramificações no Paraná e era justamente na região de Maringá, todo aquele lado do Paraná. Isso para mim era uma verdadeira aversão mesmo; aliás, eu sempre tive essa aversão.

O que me marca sempre, porque eram coisas que eu gostava... Agora, tem coisas que eu gostava quando eu pintava, fazia os meus negócios, e isso era justamente Nelson Rodrigues. Eu lia Nelson Rodrigues e achava muito legal. Na época eu já estava na graduação e lia por *hobby* e para fazer os quadros. Essa época foi interessante para mim porque eu estudava e tinha duas locadoras de vídeo, que a minha esposa cuidava. Em seguida acabei comprando uma casa, onde eu só fazia pinturas, lá nessa casa. E eu lia Nelson Rodrigues porque achava muito interessante. Muitas das coisas que eu lia, embora não tivessem formato já que era tudo muito abstrato, aquilo (a inspiração) vinha através da leitura mesmo. Era Nelson Rodrigues que aparecia, era muito legal! Até tem o fato de um dos quadros que eu pintei – esse seria uma mulher realmente, seria a minha esposa grávida com um feto no meio (contudo, ninguém fala que se trata disso, só eu que sei)... Mas eu só fiz esse quadro retratando minha esposa grávida porque eu li. Tem também algumas coisas reais, que poderiam ser reais, que depois apareciam nas pinturas; isso tudo criou algumas ideias em mim.

E eu acho que as minhas obras têm muito do que eu fazia também. Havia uma escultura (eu fazia esculturas com blocos grandes onde eu retratava a questão nordestina) onde eu retratei uma mulher e um menino em um bloco e coloquei arame farpado em volta. Todos ficaram reclamando daquele arame farpado: “Que coisa feia esse arame farpado enrolado!”. Mas a minha intenção era mostrar que eles estavam cercados. Até depois eu acabei expondo esses trabalhos lá na UEM, na universidade, isso na época que eu estava fazendo o curso. E foi legal o fato de estar expondo num período que eu estava produzindo porque eu estava lendo e estava sabendo certas coisas que eram interligadas.

Continuando a minha trajetória, senão eu não vou terminá-la nunca, quando eu fiz Ciências Sociais foi para continuar o meu projeto dos sem-terra. A professora que eu peguei era uma professora que tinha vindo da USP (USP ou Unicamp), não, era vinda da Unicamp para Maringá. Ela me escolheu e gostou muito do meu trabalho. Teve também o Ozaí, um professor até hoje da universidade, um cientista político, que possui revistas, quadros e já publicou alguma coisa minha (ele é bem marxista); ele gostava dos meus textos e me lembro que ele deu aula para mim.

Foi interessante porque quando eu fui fazer o curso, eu não sabia, mas estávamos eu, a minha irmã e minha ex-cunhada fazendo o mesmo curso numa turma de 18 alunos. Então eram três pessoas da mesma família fazendo a mesma pós-graduação. Foi justamente aí que eu entrei mais fundo na questão social, quando eu fui fazer Sociologia. Até porque nessa época eu dava aula de Sociologia e daí o fato de eu ter ido fazer a pós na área.

Nessa época eu dava aula de Sociologia para a sétima série no Paraná, além do primeiro ano do Ensino Médio e para a quinta série. Mas é lógico que o que eu dava para a quinta série e o sétimo ano, que talvez não fosse nem posto como aula de Sociologia, porque na verdade eu que tinha que montar o que seria dado. Havia essa disciplina no colégio estadual que eu trabalhava, mas era mesmo o que eu montava que seria dado. Então eu escolhia as matérias, com exceção do Ensino Médio que já era mais direcionado, eu já tinha um caminho, uma diretriz. Já para o outro caso (5ª e 7ª séries) eu que tinha que montar.

Então eu fui fazer a pós-graduação para entender aquilo lá. Eu pensei: “Eu estou dando algo que não existe!”. Mas na verdade eu estava ali tampando buraco, mas fui atrás disto mesmo assim. Esse foi o período que eu fui chamado para ajudar a montar o currículo de Sociologia para o Ensino Médio no estado do Paraná; isso porque eu dava aula e não tinha um pessoal para isso.

Logo fui chamado, selecionado. Eu fiquei durante quatro anos montando, ajudando a montar esse currículo para o Ensino Médio que foi lançado uns três anos atrás; eu fiquei montando durante quatro anos com eles. Aliás, foi lançado há cinco anos no Paraná. Eu ajudei a confeccionar esse currículo e isso foi legal porque nesse período eu fui me enriquecendo mais e por isso que depois, quando eu fui montar o projeto para o mestrado, eu já estava pronto; meu projeto estava perfeito. Embora, lógico, eu tenha feito muitas modificações: eu queria fazer a história da sociologia, das ciências sociais no estado do Paraná em 100 anos; mas eu não ia fazer isso nunca. Eu queria fazer desde 1889 até 1990, eu queria fazer algo assim centenário, uma coisa linda, contudo é lógico que eu não fiz. Meu trabalho foi só num período de dez anos e eu acabei fracionando ainda, pegando só moral e cívica.

Mas tudo isso me fez criar algo, na verdade é uma construção. Quando a gente fala em livros, a gente direciona... Quando você entra para a universidade, você começa a focar e aí talvez esteja à diferença de quem vai fazer literatura (e daí vai ter que focar na literatura daquela área). No meu caso, por exemplo, eu tive que focar em outra área totalmente fora.

Então até o Ensino Médio a literatura é a mesma, mas depois você tem que focar mesmo; uma que você vai se perder no tempo. Tenho como exemplo hoje: o que eu estou lendo em casa agora, um livro que eu comprei antes e que fala sobre a ditadura. Deixa eu me lembrar... é sobre o silêncio e é uma obra da Lucas Figueiredo... estou tentando lembrar o nome é 'Ministério do silêncio. Porque você começa a focar coisas que você está vendo e eu estava vendo sobre... quando eu estava fazendo a pós em Sociologia e montando o currículo e aí a gente tem que fazer uma retrospectiva e vinha muito a cargo para mim a questão do regime militar. E isso para mim foi o máximo e eu falei: “ – Gente, isso aí já me remontou há um tempo, lá trás; isso é ótimo! Agora eu vou pegar isso para mim”.

Então eu comecei a ver sempre coisas ligadas a essa área. Eu lembro que tinha um livro do Governo Federal, falando sobre os porões da ditadura; este eu li e li sobre o relato das pessoas que tinham sido presas, vamos supor, pelo Dops e tal. Esse livro tinha a história de cada pessoa e foi muito bom. Então eu fui vendo sempre coisas relacionadas a isso desde o começo. Acho que quando você entra para uma universidade, você já começa a focar mesmo e aí não dá mais nem tempo de ver outras coisas; você sempre busca uma ligação. Ah, então eu vou ler por erudição, eu vou, mas, sempre buscando algo que tenha a ver com o meu interesse. A minha leitura, por exemplo, já estava direcionada.

É lógico que eu li várias coisas que talvez fossem fora do meu interesse: como o ‘Inferno de Dante’. Esse eu não li tudo, mas bons pedaços. Contudo, li essa obra mais por erudição. Sobre as leituras focadas, às vezes não eram só leituras de obras, mas também fragmentos de textos, pedaços de dissertações. Tudo isso eu li muito na universidade, mas sempre ligado à minha área. Um exemplo são coisas sobre o Sandino que eu usei agora recentemente, mas que li mesmo quando estava na minha graduação. Isso para mim foi ótimo porque eu comecei a pesquisar e depois até a professora disse que eu poderia usar o Sandino. E quando ela falou sobre o Sandino me veio tudo à memória. Lembro-me que ela disse que ele estava em Santa Catarina e eu falei que ele era de Maringá. Então a professora disse que ele já tinha vindo para cá, para a UFMS. E eu então expliquei que já tinha lido sobre ele e que o conhecia, sua trajetória, e expliquei que eu acabei usando o que eu tinha lido dele na graduação e usando agora também na dissertação.

Você sempre acaba focalizando, direcionando para alguma coisa. Você nunca lê por nada, sempre certo livro te interessa. Lembro agora que eu li muito também livros do Fernando Henrique Cardoso na minha graduação. Eu o odiava, sendo bem franco. Eu sempre fiz campanha e sendo bem franco: eu sou petista, sou mesmo! Mas eu li os seus livros para entender como era o sociólogo antes dele chegar à presidência e ter falado o que ele falou no dia da posse. Como sociólogo ele é ótimo, o que ele escreve é muito bom; a Ruth Cardoso também é ótima, eu gosto muito dela. Então, se você me perguntar assim: “Que coisas legais você leu durante a graduação?”, eu irei responder que tudo o que eu li sobre o Fernando Henrique Cardoso. Eu não me arrependo de nada disso e nem tenho vergonha de falar, mesmo sendo petista. Eu li mesmo porque o cara é muito bom, escreve muito bem e eu gostei das leituras que eu fiz das obras dele. Só que uma coisa é o sociólogo Fernando Henrique e outra coisa foi o político Fernando Henrique. Então eu consigo fazer essa separação, embora..., mas tudo bem, eu faço, acho legal.

Eu sempre li focado. Lembro que quando eu estava na Mitra para entrar para a universidade, eu já foquei o que eu queria. Aí então eu me esqueci de ver o outro lado, mas senão eu não tinha feito Geografia, senão eu tinha feito talvez outra disciplina.

Outra coisa que para mim foi importante para eu chegar a dar aula (e eu sempre pensei nisso), porque antes eu não dava aula. Aliás, eu dava aulas esporádicas, porque eu trabalhava na Mitra, não precisava dar aula. Contudo, depois eu comecei a pegar aula à noite; estas aulas eram dos meus amigos que não conseguiam vencer seus compromissos. Eles tinham lá dois, três cursinhos para lecionar e então eu comecei a cobrir algumas aulas para eles. Depois eu

comecei a dar aula à noite para uma empresa, essas aulas eram dentro da própria empresa, era um EJA. Enfim, eu comecei a entrar nesse meio, que era um meio que eu gostava, mas eu comecei por hobby, sendo bem fraco. Eu comecei a dar aula por hobby, porque eu não precisava dar aula.

Acabou que teve um período que eu vi que não ia passar daquilo: um administrador de uma cúria, da Mitra Diocesana. Ganhava muito bem, obrigada, (muito mais que professor, sem sombra de dúvida); lembro que eu tinha uma vida razoável quando eu estava na Mitra. Contudo eu não ia passar daquilo, porque já não podia ser padre, pois já tinha me casado e não tinha para onde ir.

Além do mais queriam que eu participasse da Igreja, mas eu sou ateu. Então como eu vou participar da Igreja se eu sou ateu? Como que eu, [...], que cantei na missa, tornei-me ateu? Mas essa é outra trajetória que eu acho que não caberia aqui. Mas eu cantava nas missas e com treze anos eu me tornei ateu; não foi de uma hora para outra não. Inclusive as freiras que trabalhavam comigo na Mitra eram atéias, mas eram freiras. Até tem o caso de uma freira que é de Maringá, do colégio – ela é diretora de um colégio de freiras –, mas é ainda hoje atéia. Só que como ela é freira desde criança, terá de ser freira pro resto da vida, porque só sabe ser freira, não tem o que fazer. Mas ela não era freira coisa nenhuma, não acreditava no que ela fazia. Essa freira não acreditava em Deus, em nada; e para mim era a mesma coisa. Então quando você vive dentro disso... não dá... para mim não dava mais para trabalhar na Mitra, para mim na Mitra não dava mais.

Então foi dessa forma que comecei a dar aula, de forma esporádica, e fui gostando, gostando... e também foi um negócio interessante porque eu pensava na minha mãe, tanto é que na minha dissertação eu coloquei dessa forma: “À minha eterna professora” e tal e citei o nome da minha mãe. Mas eu nunca falei isso para ela, que ela na verdade foi a minha eterna professora. Embora eu não me lembre dela falando: “ – Oh [...], faz isso, faz essa tarefa!”. Eu nunca me lembrei disso, mas o fato dela ter sido professora para mim foi marcante, foi ótimo, eu sabia que um dia eu ia ser professor. E depois quando eu vi, já adulto, ela (a minha mãe) dando aula de graça em casa eu achei a coisa mais linda do mundo. Imagina, minha mãe dando aula de graça em casa, em um quadro negro pequeno para umas senhoras bem idosas. A minha mãe fazia um café, uns bolinhos e elas (essas senhoras idosas) iam lá comer as guloseimas e a minha mãe as ensinava a escrever. Ela ensinava várias pessoas a ler e escrever, assim brincando, e eu ficava besta de ver. Isso é que é ensinar! Isso aí é que é ensinar alguém!

Nossa, muito bom! Mas enfim, isso foi muito bom para mim e eu até coloquei esse pedaço na minha dissertação: “Minha eterna professora!”.

Isso é uma coisa que para mim foi marcante, essa experiência com a minha mãe. E não adianta falar que as aulas que eu dou não foram direcionadas pelo que eu tive na infância, pelo que eu vi na escola, pelo que eu aprendi. A música que eu ouço hoje tem muito do que eu vi na escola; não adianta eu falar que não teve porque foi toda uma trajetória. Meus irmãos estudaram nas mesmas escolas e têm os mesmos gostos. Teve também o fato da minha família ter sido muito próxima e isso me ajudou. Embora ninguém nunca tenha ditado, falado: “Oh, você vai fazer isso ou aquilo. Ou você vai fazer esse curso ou aquele outro”. Tanto é que o meu irmão se formou em agronomia e a minha irmã fez Direito (antes ela fez Letras e dois anos de Agronomia, porque meu irmão tinha feito esse curso e ela precisava provar que também faria). Enfim, a minha irmã depois fez Direito, fez pós-graduação comigo e em seguida mestrado em Geografia. Eu acho que até hoje ela fica tentando provar algo. Lembro-me que quando eu passei no Mestrado em Educação, ela *pirou o cabeçaço*. Ela está pensando em fazer o Doutorado em Educação até hoje. A minha outra irmã fez Pedagogia, a outra fez Estatística e a outra começou Administração e parou. Então cada um fez o que quis, nunca ninguém ditou, falou: “Você vai ser isso ou aquilo!”

Já a minha mãe nunca esperava que eu fosse ser professor, eu, [...]. A minha irmã até hoje fala: “ – Ah [...], você professor, hem!”. Mas eu acabei sendo professor e isso foi assim – muitas coisas foram acontecendo e eu fui gostando. Eu, que tinha montado uma empresa, acabei deixando tudo para o meu irmão mais novo (esse não se formou não, em nada, ele não quis). Enfim deixei com ele essa empresa de designer; aliás, eu não quero mais mexer com isso, isso só dá rolo, não quero mais ver isso na minha frente. Às vezes eu o ajudo, quando ele me chama; essa empresa faz propaganda e eu o ajudo às vezes, contudo não é uma coisa que eu quero mexer mais.

Então eu fui fazer o Mestrado em Educação, trabalhar com educação; eu sei que é difícil e a gente ganha mal, é mal remunerado, não tem uma ascensão social e não vai ter nunca; é complicado. Mas quando me perguntam se eu vou fazer doutorado eu digo que com certeza eu quero fazer. Mas só que eu vejo sempre o público final. Até quando o pessoal me pergunta: “ – [...] você gosta de dar aula?”. Isso porque eu dei aula em cursinho, em colégio particular, privado e dou aula em colégio estadual, lembrando que eu dei aula em muitos colégios estaduais em Maringá. Mas se você me perguntar: “ – [...], você quer ganhar melhor, dar aula em uma instituição particular?”, eu vou responder que é lógico que sim. Mas eu prefiro,

lógico, se eu tiver que escolher, se eu puder, eu gostaria de continuar no ensino público. Isso porque ali eu posso fazer a diferença.

Então esse é um lado social meu que está lá atrás. Inclusive eu falei isso para uma colega, que eu prefiro estar com uma pessoa em sala de aula que possa até me *xingar*, do que com uma pessoa que não precisa de mim. Isso veio comigo, isso foi construído desde eu estava lá defendendo o *indinho* quando eu tinha apenas sete anos de idade e estava lá defendendo o *indinho*. E aí eu vim e continuo nessa mesma defesa, eu não mudei nada. Só mudou a forma que eu posso agir, mas a mesma forma como eu vejo as coisas continuam iguais. Eu me lembro até hoje que eu falava com a minha professora (ela era japonesa) que aquela postura não podia ser daquela forma.

Veja só – eu era só uma criança, naquela época da ditadura, e além do fato de eu ser um aluno quieto. Eu lembro que eu falava que a apostila não podia ser daquela forma, que o índio não era assim. A mesma coisa que eu falava lá, eu falo hoje, talvez só de uma forma diferente. Quando eu dou aula para o menino lá da periferia e digo que eu vou conseguir transformar a vida dele..., isso não vai acontecer. Eu só quero mostrar como ele vive, eu quero mostrar porque ele vive dessa forma, o porquê da divisão social, porque há rico e pobre e o porquê que ele quando vai assistir a um show tem o pessoal lá embaixo e o pessoal que fica no camarote. Então eu quero mostrar essas pequenas coisas; o porquê ele tem que comprar um celular da moda se ele não precisa disso para viver. O porquê ele precisa de um tênis da moda, se ele não precisa. Então eu quero mostrar esses outros lados que eles não conhecem. Isso está em mim desde lá atrás e aí vem só se moldando com o tempo.

Sabe, não é que a gente nasce pronto, não nasce não! Mas a minha construção ocorreu dessa forma. Os meus colegas que estudavam junto comigo – até depois eu acabei encontrando alguns, estes que vieram do mesmo colégio que eu, e até comentei com você, semana passada, que encontrei um professor que estudou comigo, o Marcelo –, nós, a gente tinha a mesma visão. Já se eu pegar um colega meu próximo que vivenciou as mesmas coisas que eu, não! Ele não tem as mesmas ideias. Ele gosta de música sertaneja, gosta de não sei o quê e não tem visão alguma social, além de não gostar de política.

Então, na verdade, eu já tive uma construção que era minha. É lógico que a minha família era diferente da dele, contudo nós convivíamos juntos, nós convivemos quinze, vinte anos da nossa infância; desde os meus sete anos eu o conheço e convivi até ter mais de trinta anos. Então nós convivemos todo esse período juntos, mas por que ele não se criou da mesma

forma que eu? Isso porque ele não fez a mesma leitura que eu fiz, não teve o mesmo domínio da linguagem que tive e não teve a visão de mundo que eu tive. Embora ele participasse do mesmo grupo de jovens, ele não tinha o mesmo entendimento do que o Frei Beto dizia; não tínhamos a mesma visão.

Até recentemente (o meu pai faleceu esse ano, três meses atrás) e esse meu colega estava me esperando no velório do meu pai, ele estava esperando eu chegar, ele foi a primeira pessoa que me recepcionou. Então ele é um colega meu, é meu amigo; acho que é o único que eu posso contar. Eu só tenho dois, três amigos, mas ele é o único que eu posso contar; esse sim é amigo meu.

Então nós somos e fomos sempre muito presentes, mas já fazia um ano e meio, dois anos que não nos víamos. Mas é nessas horas que a gente vê quem é amigo e acabamos que nos encontramos recentemente. Aí nós fomos relembrar algumas coisas do passado; nós vivemos as mesmas coisas, mas por que não temos as mesmas ideias? Cada um tem o seu... Não foi só a leitura feita, foi também, mas além da leitura diferente, teve a vida que eu tive e a minha família; foi todo um outro contexto. E depois quando eu entrei para a universidade, tudo que eu fiz na universidade, além do emprego que eu tive que me favoreceu para ter essa visão de mundo.

Essa foi uma trajetória – o meio que me construiu, além dos livros que eu li, a literatura escolhida, o fato de o meu pai ter vindo lá do Nordeste, a questão Nordestina pelos livros que a retratavam (sei que citei dois livros, mas eu li bem mais).

Eu sei que sobre o Nordeste eu li vários livros, panfletos e revistas. Quando eu estava na universidade eu fiz um pedido para o Governo do Estado de Pernambuco e eles me mandaram várias revistinhas sobre o estado, falando somente coisas boas, mas eu sabia mesclar o que era bom e o que era ruim; eu sabia falar dentro desse contexto. Eu me lembro de um seminário que eu apresentei que eu mostrei esses panfletinhos – os quais só falavam sobre as praias –, mas dentro dessas praias tem a pedofilia, tem a discriminação de quem é local. Ou seja, essas questões não estavam no folheto, mas eu já tinha... Ali dentro dessas praias também tem o tráfico de pessoas: vem o europeu para cá e pega uma menininha e fala que vai casar com ela, mas a leva para lá e a transforma em prostituta. A prostituição estava também ali escancarada, prostituição infantil e tudo, todo aquele negócio, estava tudo ali dentro daquele folheto lindo e maravilhoso.

Então essas questões estavam implícitas, não existiam, eu fui criando tudo isso. E isso é o que eu faço nas aulas também, independente se eu estou trabalhando com Ensino Fundamental ou Médio. Eu sempre trabalho dessa forma. Se eu for dar aula em universidade também haverá alguns resquícios; eu sei que vou levar. Eu nunca vou ser imparcial, não adianta falar que eu vou ser, porque eu não vou ser.

Lógico que dependendo do local. Por exemplo, em Maringá eu dava aula em um colégio privado e em outro que ficava lá na periferia, sendo que a aula era diferente, lógico! Mas embora eu falasse de forma diferenciada, um pouco puxava para essa parcialidade; sempre, não tem como. Aqui em Campo Grande mesmo, se eu chegar a dar aula em um colégio *top*, como o Alexander Fleming, mesmo assim eu vou deslizar. Não adiantaria, eu acabaria deslizando e falando coisas que não seriam direcionadas para aquele colégio. É lógico que monetariamente não seria viável para mim, eles acabariam me tirando fora da escola.

Esse é um resquício que eu vou ter sempre; uma hora eu vou cair no que eu penso, é assim que eu penso. Por isso que eu falo para você que eu prefiro estar em um lugar que eu possa expor melhor as minhas ideias, expor melhor o que eu acho, como eu vejo as coisas, do que eu estar em um lugar que sou podado, porque eu sei que não vou conseguir, vou me sentir frustrado e eu não quero ser frustrado, eu não queria isso desde que eu estudava lá no Ensino Fundamental e não vai ser agora que eu vou mudar isso.”

Alguns livros que me recordo que li durante meu tempo no Colégio:

- O Cortiço: Confesso que quando li durante minha adolescência não entendi direito o livro, devido sua linguagem, mas o achei interessante devido a retratar uma realidade muitas vezes escondida (até hoje). E me recordo foi um pedido da prof^a. do Colégio.
- Auto da Compadecida : (Não sei como esqueci de mencionar este livro pois me recordo era um livro de bolso pequeno, não me recordo se era do meu irmão, mas na época com uns 14 ou 15 anos achei uma leitura legal interessante, aliás continuo achando).
- O crime do Padre Amaro de Eça de Queiroz. O cunho religioso (é que me recordo) me fez ler este livro, mas não recordo como cheguei a ele.
- Morte e Vida Severina – Lembro muito deste livro e me esqueci na hora de relatar. Li no colégio com muito interesse devido a me interessar pela história de meu Pai.

- Admirável Mundo Novo de Aldous Huxley. O li quando estava no ensino médio. Me recordo que li sem ser pedido pelo colégio, pois achei interessante. Também não recordo como cheguei a ele, mas foi importante para entender o mundo que me rodeava.

- Memórias Póstumas de Brás Cubas, Dom Casmurro, A Escrava Isaura, Iracema, A pata da Gazela e Capitães de Areia li no colégio e confesso não me recordo os motivos que me levaram a ler tais obras, pois para mim era normal ter que lê-los.

Gabriel García Márquez

Memória de minhas putas tristes

Minhas leituras sempre foram muito vivas. Assim como Monteiro Lobato recheou minha infância, Gabriel Garcia Marques enfeitou minha vida adulta. O livro que me marcou pela profundidade foi: Mémoires de minhas putas tristes. Nele me diverti, viajei pela profissão de repórter de jornal, por famílias de uma outra nacionalidade, por bordéis (isso era um tabu, até comentar sobre isso em minha família!) e no final no amor pueril de um velho por uma menina. Esse livro para mim cumpriu todas as funções da leitura encantar, informar, divertir. Quando comprei e li pela primeira vez, percebi que seria um livro para ter e reler muitas vezes, no entanto, emprestei (já que gosto de compartilhar as coisas as quais me encantam), o livro não voltou, desesperada fui atrás de outro e, não achando em português, comprei em espanhol. Nova surpresa: uma língua nova e também muito bela. (PATRICIA)

PRÊMIO NOBEL DE LITERATURA

Tradução de
ERIC NEPOMUCENO



Professora Patrícia

Meu nome é [...], tenho trinta e nove anos. Nasci em Rondonópolis e depois fui para Araçatuba com menos de um ano, lá fiz até a oitava série antiga e depois vim para Campo Grande. Fiz o primeiro ano colegial e depois passei para o Magistério, do Magistério fiz Pedagogia na UCDB, antiga FUCMT, entrei ainda como FUCMT, fiz especialização no IESP em Prática Docente no Ensino Superior e depois mestrado na Uniderp em Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável.

Venho de uma família bem pobre, bem humilde e uma coisa que a minha mãe não queria é que eu fosse empregada doméstica e isso era ponto passivo em casa. Então ela falava: “Eu quero que você trabalhe em um escritório quando crescer, que você conheça uma pessoa de bem e se case.”

E ela, analfabeta. Tudo o que eu via, tudo o que eu fazia era muito legal, ela contava muitas histórias e ela cantava umas músicas que eu não lembro a letra, mas que dizia mais ou menos “ Chilinguilingo no meio do mato...”, e aquilo me gravava, toda noite era aquilo. E contava muita história, contava da época que ela colhia café em Minas, de quando ela veio para o Rio como babá, de como ela veio para Araçatuba, então, toda noite ela contava uma.

Meu pai teve condições melhores que a da minha mãe, mas não quis estudar. Eles eram boiadeiros em Araçatuba, ele e meu avô. Meu avô chegou a pagar colégio interno para ele em Bauru, ele chegou a estudar até sexta, sétimo ano e depois um dia veio sozinho para Araçatuba que ele queria ser boiadeiro, e ali ele ficou. Mas ele lia muito bem, fazia conta de cabeça, só que ele era muito ausente na minha infância, ele vinha buscar boiada e depois ia para o Mato Grosso e ficava três meses fora, dois meses fora, uma vez ficou quatro meses fora! E minha mãe que cuidava da casa toda.

Minha mãe mineira, muito asseada, mas não tinha estudo nenhum. E chegou a época de eu ir para a escola. Eu me lembro que eu tinha um avô maravilhoso, pai do meu pai; da família da minha mãe não conheci ninguém. E meu avô, primeira coisa, eu era a primeira neta, e quando eu ia fazer sete anos que era a idade para fazer a antiga primeira série – eu não fiz a Educação Infantil, pré-escola, porque era só para quem podia pagar – ele me deu uma mochila, não era uma mochila, era uma pasta verde de couro que depois eu usei dois anos e passei para minha irmã. Minha irmã usou, meu irmão usou e depois não sei o que é que virou. Eles incentivavam muito, meu avô, muito, muito, ele falava: “- Você tem que crescer, você tem que ler, você vai ser uma pessoa que vai saber tudo!” Então esse estímulo tinha muito em casa.

Entrei na primeira série, e eu me lembro até hoje que eu estudei na Cartilha “Caminho Suave” e adorava a cartilha! Minha primeira professora chamava Nair Belo, uma senhora gorda, mas ela era tudo! Eu achava que ela era linda mesmo ela sendo gorda, porque ela usava salto era muito chique, muito chique! Ela usava salto, para mim, ela era tudo!

Comecei a estudar em uma escola pública, minha trajetória escolar foi normal, sempre com notas boas e sempre com alegria de pegar o material no começo do ano e ler os textos, as histórias, o que eram os exercícios, feliz da vida. Meu pai nunca deixou de comprar toda a lista escolar. Sempre tive muito estímulo. Meu pai, chegava todo janeiro, ele às vezes não passava Natal com a gente, mas tinha conta na livraria lá na rua Carlos Chagas em Araçatuba. E toda a lista de escola ele me dava; fazia um crédito na livraria e ele ia pagando até julho. É lógico que eu acrescentava canetinha que não tinha, e eu falava que era obrigatório, mas eu sempre gostei de estudar.

E até minha irmã veio esses dias na Páscoa e estava falando para a Luane: “- Olha sua mãe sempre teve notas boas, eu não, seu tio não! Mas sua mãe sempre teve notas boas. Eu só fui até o terceiro colegial e seu tio também porque a gente detestava estudar!” Mas eu sempre tive a cobrança de ser a mais velha e nessa cobrança eu me achava na obrigação de tirar notas boas, mas eu sempre gostei também!

Então, começou com a história de entrar na primeira série, no grupo escolar Evanoleide Marcos Pavão, onde eu estudei, e sempre gostei, fui estudando na cartilha “Caminho Suave”: o vovô viu a uva, o bebê baba, e adorava! Não tinha roda de leitura, mas eu me lembro que tinha uma biblioteca e era a biblioteca assim com a estante de um lado com livros e a mesa dos professores do outro e ao lado ficava a sala da direção. A biblioteca era livre e ninguém nunca ia lá, também não tinha ninguém para cuidar a biblioteca, eu ia muito à biblioteca.

Eu era criança, estava na segunda série e tinha uma Feira de Ciências, eu tinha que escolher um trabalho e eu não sabia o que ia fazer e fiquei revirando aqueles livros e achei! Era uma experiência com areia com garrafa descartável e achei nos livros lá, porque todo mundo tinha que ter essa experiência.

Sempre estudava para prova, minha letra era bem melhor do que é hoje, caprichosa na pintura e fui muito feliz na minha infância, nesse ponto fui muito feliz. E minha mãe colaborava muito isso, embora ela não soubesse ler nada, ela chegava em casa e pedia para eu ler as coisas, mesmo eu estando na primeira série, eu soletrando, ela achava o máximo!

Ela começou a receber cartas porque quando ela veio de Minas, ela perdeu o contato com todos os parentes e quando ela veio, ela veio com um médico que hoje inclusive é vizinho dela lá, quer dizer, agora ele até mudou e não é mais vizinho dela, mas ele morou muito tempo lá, Dr. Tales. E quando ela veio perdeu o contato com as irmãs, pai, mãe em Minas, e logo que eu entrei na primeira série, logo não, mas depois de uns seis meses que eu já estava começando a ler, ela recebeu uma carta. O Dr. Tales, a família dele era do Rio, e ele trouxe uma carta da família da minha mãe e aí ele conseguiu nos localizar e levou essa carta para minha mãe! E eu fui ler a tal da carta, eu acho que eu gaguejei, hoje eu não me lembro, mas eu lembro que eu li a carta e foi assim, e minha mãe chorava porque estava recebendo notícias e porque eu estava lendo, que a filha dela estava lendo, na casa dela eram todos analfabetos.

Eu estudei lá nessa escola até a oitava série, fiz formatura e tudo. Tinha muita coisa que contribuía na área da leitura, por exemplo, tinha uma matéria, e teve uma votação que eu fui eleita para concorrer com a do sétimo e do quinto a noiva da quadrilha, e aí, por que me elegeram? Na verdade tinha uma mais bonita que eu, mas ela não falava bem, o intuito da sala não era beleza, quer dizer, era beleza também, queriam uma pessoa bonita e ela era bonita, a mãe dela era cabeleireira da vila então, ela cortava sempre o cabelo e fazia aquelas coisas assim repicava Leão, ela estava sempre na moda, a mãe dela pintava as unhas dela, só que ela tinha vergonha, ela ia falar e engasgava, aí a turma mudou: “- Vamos por a Ângela que ela é bonitinha, mas ela fala bem”, e eu ganhei! E depois teve num estúdio, uma maquiagem, a mulher foi me maquiar, eu me lembro bem, mas já por causa dessa oralidade.

E meu avô vinha e trazia um livro de historinha, uma vez ele trouxe aquele “Uma festa no Céu”. Ele comprou na igreja em uma feira da pechincha, eles eram messiânicos e aí ele trouxe para mim. Minha irmã já estudava, eu tinha uma prima, a Íris, que é prima de uma irmã adotiva do meu pai que não era tão ligada assim, mas ela trouxe para mim um livro, a pasta de couro quem ganhou fui eu, então eles sempre me estimulavam muito.

E embora pobre eu nunca convivi com problemas sérios, tipo o pai bater na mãe, fome, coisas que no bairro em que eu morava, que era muito pobre, tinha muito, então, isso me ajudava bastante. Bom, eu vou caminhando e se eu lembrar eu volto!

Eu saindo lá do Ensino Médio, que hoje é Ensino Médio, mas que antigamente era o colegial, não era o colegial, era o grupo escolar. Na oitava série eu fui oradora da turma porque eu lia bem, e tinha vários incentivos na escola. Na escola tinha a diretora que chamava Dona Edir, e

ela chamava a gente no galpão, no pátio, e tinha merenda toda noite e tinha oração para fazer e cada dia um fazia oração e aquilo me estimulava muito. E eu sempre gostei de ler.

Sempre fui viciada em televisão, meu pai comprou uma televisão preto e branco eu tinha uns oito anos e leitura, então quando eu não estava na televisão eu estava lendo! Minha irmã ia para rua soltar pipa com os guris, ela brincava na enxurrada, uma vez ou outra eu entrava, mas eu era mais medrosa. Ela, na escola, batia nos guris e eu morria de vergonha; eu sempre ficava com os livros e ela sempre estava na ativa, brincava, brigava, e eu sempre fui mais de ler.

Quando eu vim para Campo Grande, eu já tinha toda essa bagagem de gostar de ler e aí eu entrei no São Luís, e no São Luís no primeiro ano era comum todo mundo depois você ia ou para Técnico em Contabilidade ou Magistério e ali nós nos separamos da turma que vinha do primeiro ano porque eu vim para o Magistério. Mas aí, por outro lado eu me encontrei. No segundo ano de Magistério já tinha Didática, ainda tinha algumas partes comuns como Física, muito fraco, mas tinha. E no Magistério eu me encontrei, e também me encontrei porque logo que eu entrei no Magistério eu vim trabalhar aqui, logo no segundo ano do Magistério, já tinha uma amiga que trabalhava aqui que era a Eliane, e eu trabalhava em uma motopeças e ela falou: “ – Olha vou te falar uma coisa, você entra na escola como auxiliar, ganha um salário mínimo por meio período!” E eu falei: “ – Nossa! Dá para mim!” E aí, foi quando eu comecei, e eu comecei a vivência da sala de aula como auxiliar da Floriania.

O que eu estava vendo na faculdade eu achava pouco porque, por exemplo, lá eles ficavam em uma parte teórica que não era o que eu vivia na sala de aula, por exemplo, eu entrei para uma sala de quatro e cinco anos e as crianças já queriam aprender letras. A Ana cantava muito, contava muita história e eu adorava contar história até por que eu tinha muito isso na minha vida, e até porque eu também era uma criança porque eu entrei com quinze anos, eu entrei em fevereiro com quinze e completei dezesseis em maio. Eu na verdade, curti também as coisas que era Xuxa, Balão Mágico, porque eu tinha acabado de sair disso, mas ainda curti muito isso.

Bom, fiz o Magistério, tranquilo, muito tranquilo, nunca tive problemas de notas, eu tinha mais problemas assim com a diferença que eu via lá e aquilo que eu tinha que aplicar aqui, mas como eu era auxiliar, eu não me preocupava muito com isso, mas continuei lendo, e na verdade o que eu mais li no Magistério foi Montessori, e na verdade não pelo Magistério. Eu desde pequena eu queria ser professora, eu queria dar aula.

Quando eu crismei, tinha uma comunidade católica; eu crismei e eu já queria dar catequese. Eu me lembro que eu fui para a sala, mas não tinha experiência nenhuma, era muito nova. Mas sempre eu queria lidar com as crianças, e aí quando eu vim para cá minha diferença era essa, mas a Ana me ajudava muito. O que eu via lá era muita teoria que eu não aplicava aqui, então eu comecei a me aprofundar em Montessori, e a escola contribuiu muito com isso, porque quando eu entrei, eu entrei em oitenta e sete e em julho eu fui para um curso em São Paulo de trinta dias que foi um choque, porque quando eu cheguei lá todo mundo que era da minha idade que estava fazendo Magistério e que estava dando aula já tinha visto Vygotsky, um monte de gente, Piaget, já estava lendo, e aqui não. Aqui no Magistério a gente via em Didática como é que ia agir com a criança, fazia cartaz de pregação, fazia coisa assim que quando eu cheguei lá todo mundo fazia diferente, mas desde lá eu comecei a ler muito Montessori.

Quando eu voltei do curso em São Paulo, aí eu falei: “– Meu Deus, quem é esse Vi não sei o quê? Quem é esse Pi não sei o quê?” E eu desde o início já muito apaixonada por Montessori porque eu aplicava aqui e isso me chamou mais atenção e dali começou a abrir, mas muito cru, porque daí, quando eu fui fazer minha monografia na Especialização, que eu peguei mesmo Vygotsky, aí parecia que eu nunca tinha visto! Outra coisa que eu me lembro muito do Magistério, da Pedagogia e, nossa!, eu acho que foi a única coisa que eu estudei lá foi Skinner, a Teoria do Condicionamento que nunca mais me saiu da cabeça. Mas eu fui muito de procurar, procurar, e uma coisa que me estimulava muito não era nem o meu marido, não era nem o Sérgio, o Sérgio nunca foi de ler e não é até hoje! Agora ele faz faculdade e eu cutuco ele. Mas a minha família me ligava, me perguntava e eu queria saber tanto quanto a dona Sheila sabia em Montessori, queria saber tanto quanto a Eliane sabia, então isso fazia eu ir para frente.

Eu estava aplicando aquilo de Montessori e por isso tinha significado para mim! Eu fui para São Paulo a primeira vez e tinha uma professora de Português maravilhosa, a Vilma, que quando ela entrou a primeira vez eu pensei “Nossa isso vai acabar comigo, uma negona de dois metros de altura, gordinha assim forte e que deu aula a vida toda em São Paulo”. Ela dava Português, falando quinhentas coisas que eu não sabia! Nunca tinha visto na minha vida, ela falando de hiato, que a gente ia aplicar, a gente ia trabalhar, e eu não tinha noção! Eu saí de lá louca com isso! Voltei de lá, a primeira coisa que a dona Sheila perguntou foi (pagaram o curso, lógico que ela ia perguntar): “ - O que você viu de mais importante de Montessori? Quais são os princípios de Montessori?” Eu não lembrava de nenhum!

Eu tinha toda uma bibliografia que eu queria comprar aqueles livros. E esse curso de São Paulo serviu para abrir minha cabeça embora eu ainda fizesse Magistério. E é como se o Magistério naquele ponto fosse como o Ensino Médio, fraquinho, lá eu aprendi a fazer cartaz de prega, mas foi água morna. Quando eu fui para Pedagogia, eu terminei Magistério, já era professora em sala de aula, já tinha comprado uns dois livros fora Montessori, muito de recreação porque eu via que as crianças tinham necessidade disso.

Muita leitura, o que eu mais gostava na literatura eram os clássicos, os clássicos infantis. A Ana colocava um livro por semana e eu ficava enlouquecida! Eu lembro de quando ela colocou Chapeuzinho Vermelho e a minha mãe já tinha me contado na minha infância, mas ela contou do jeito dela e quando eu descobri aquilo da maneira que vinha, eu me lembro até hoje, era um livro de capa azul e tinha um negócio colado em 3 D com a Chapeuzinho, e aí você mexia, ela estava com o capuzinho, você mexia ela estava sem, você olhava de novo e ela estava de capuz e o lobo atrás da árvore, me lembro até hoje! Mas eu lembro das histórias que a minha mãe contava, do jeito dela. A Bela Adormecida, do jeito dela! E que ela tinha ouvido na verdade quando ela foi babá e que veio de Minas, não foi em Minas, ela ouviu no Rio e me contava do jeito dela. Quando eu vi os clássicos aqui, quando eu comecei a trabalhar, eu achei a coisa mais maravilhosa do mundo! E a Ana trabalhava um por semana e eu comecei auxiliar dela nos dois períodos, depois eu assumi uma sala de manhã e era auxiliar dela à tarde, então tudo eu transferia. Eu não tinha subsídio nenhum para fazer planejamento, eu comprei um livro e combinamos que eu ia à casa da Floriana e ela morava junto com a Odete, elas alugaram uma casa na Rua Genebra, setenta e oito, não esqueço nunca! Porque o Sérgio me levava domingo à tarde e eu fazia planejamento. Então o meu contato com a literatura foi esse livro “Festa no Céu” que meu avô me deu que comprou em uma pechincha da igreja Messiânica lá de Araçatuba, e depois os textos. E meu pai quando comprava o material, o primeiro livro que eu pegava era o de Português, isso da primeira série até o oitavo ano. E eu lia as histórias e até hoje eu abro..., esses dias eu abri a Gramática para ver um negócio que eu estava fazendo de paroxítona, proparoxítona para a Floriana e abri lá e tinham as tirinhas da Mafalda, aí eu já fui de tirinha em tirinha e depois eu voltei porque eu tinha que fazer, e isso eu faço desde que eu me entendo por gente! Eu me lembro que minha mãe encapava meu material com papel rosa, comprava a bengala de pão e ela encapava todos! E a gente ia com aquilo lá, no início ela não sabia os nomes e quem pôs os nomes na primeira série foi a minha vizinha, porque ela foi lá e pediu “ – Olha, dá para você escrever?”, e depois

eu que colocava. Mas eu olhava primeiro os textos, lia as historinhas. E os textos já eram textos de literatura reduzidos, simplificados.

Lá no Vaniolê Dionísio Marques Pavan eu tinha muito contato com a biblioteca, não que eu tivesse sido orientada, eu fui acompanhada mesmo na primeira série umas duas vezes, e a gente tinha muito acesso porque a porta ficava aberta e a diretora até convidava. Tinha o dia que a gente cantava o Hino e ela falava: “– Vamos na biblioteca!”. E eu ia muito! No dia em que eu peguei o livro da biblioteca e deixei em casa e quando minha mãe descobriu já era no final do ano me pegou e me levou lá e fez eu devolver, eu tinha esquecido porque eu peguei li e tinha esquecido lá.

Eu tive contato com essa literatura sistemática, encadernada, bonita, aqui! Porque o poder aquisitivo era mais alto era comprado para a gente trabalhar, e eu me encantei com aquilo, e essa página que mostrava que o lobo estava com a cabeça para fora, foi aqui que me gravou! Eu me lembro aquela com o Rupper Estinquim, aquilo lá, nossa! A Ana contava e eu ficava encantada! E depois eu contava para os alunos e eu acho que essa coisa, a gente tem uma inexperiência quando entra aqui, e hoje eu penso que a inexperiência aleija o coitado do aluno, mas por outro lado você tem o frescor, eu me lembro de contar antigamente e parece que eu estava dentro da história! Eu tinha dezesseis anos e era muito legal!

Quanto à leitura obrigatória, revisando minha memória lembro-me de ser somente sugerida a série vagalume (somente o livro “O escaravelho do diabo”), já no Ensino Médio um professor falou que um livro interessante era “Iracema” que eu li. Quando fiz o vestibular não li nenhum livro para tal. Somente paguei a inscrição e prestei o vestibular, fui saber das leituras na prova.

Bom, aí eu fiz Pedagogia e eu achei que focou bem mais dentro da sala de aula e eu tive várias disciplinas que ajudaram nisso. Cursei pedagogia na FUCMAT, lembro-me muito dos professores recomendando vários títulos: professor Antonio João vivia a incentivar bons livros, e alguns como a Magali que dava o livro e tínhamos que fichar, o que eu não sabia o que era, lembro-me que apanhei para fazer o fichamento e mais ainda para apresentar na frente. A Didática já estava diferente, não estava mais aquela coisa de fazer cartaz de prega; abriu mais a literatura específica, científica, mas a imaturidade ainda me segurava. Mas eu sempre fui muito leitora, sempre gostei muito de ler, então eu procurava, eu tinha várias professoras a Magali mesmo., eu falava: “– Mas olha, eu vou te falar uma coisa, aí vinha um textinho de 0 a 6 anos, a infância, a adolescência. Então você vai ler isso aqui assim, assim.”

E nem sempre eu podia comprar o livro, aí ela me emprestava, a Magali falava: “– Já terminou? Já terminou?” Ai a Magali teve um deslocamento ocular, sei lá como foi aquilo e ela ficou seis meses sem ir na faculdade e eu só fui ver ela no outro ano e eu tinha três livros dela para devolver e queria pegar mais, mas isso me ajudou muito.

A parte da literatura, tanto da minha mãe quanto do Magistério, o Magistério foi a época mais fraca que eu tive numa análise, mas foi a parte que mais me ajudou em sala de aula, é a parte de leitura, os incentivos de leitura foi o que mais me ajudou em sala de aula. Eu não tenho até hoje uma bagagem de conteúdo forte, nem em Português, nem em Matemática, História e Geografia não é tão crítico porque não muda tanto, as Capitâneas Hereditárias, você leu, ganhava vida e eu nunca tive uma parte de conteúdo forte, a escola que eu estudava era muito legal, mas era fraca nesse quesito.

O estímulo à leitura que eu recebi da minha mãe que não lia, nunca leu, mal assina o nome até hoje, e de algumas professoras que eu encontrei que me ajudaram e isso me enriquecia em sala de aula.

A primeira é a Nair Belo, da minha primeira série, eu nunca vou esquecer, a professora Nair era extremamente tradicional, só que ela tinha uma coisa desse tradicional muito justa, todo mundo lia! “- Você, você, você, ah deu o sino!”. Ela vai me esquecer! No outro dia: “– Você, você, você,...” Ela nunca deixou ninguém! Segundo que ela contava muito causo também, porque ela estava para aposentar, tanto que quando eu estava na antiga sétima série, ela se aposentou e aí fizeram um bolo gigante porque todos tinham passado por ela, então ela já estava para aposentar. Ela fazia a gente ler, ela lia pedacinhos de história no final de aula, não era sempre, mas ela fazia isso. E eu me lembro muito dos causos dela, ela contava de quando ela fez o Normal e que daí ela ganhava galinha, ganhava porco na escola, ela era brava, e dizia que a gente tinha que ser feliz, porque ali não tinha palmatória! Porque quando ela começou a dar aula, ela dava palmatória e era um negócio que tinha um furinho no meio. E tinha um menino na minha sala que eu não lembro o nome dele, mas o apelido dele era Techinho, e ele tinha quatorze anos e tinha repetido todos esses anos e ele não era aprovado, também eu me lembro que quando eu passei, ele passou. E ele era o grande ajudante dela, porque ela via que ele, coitado, estava diminuindo, e ele ia para escola porque todo mundo, a maioria das pessoas que moravam no meu bairro, iam para roça colher. Se era época de tomate, colhia tomate, época de cana, cortava cana, essas coisas assim, e a mãe dela trabalhava para ele ir para a escola e ele reprovava, reprovava, reprovava, e ela até ele ela incentivava, então essa foi uma professora que me marcou.

Um outro professor que me marcou foi um professor que o apelido dele era Kiko, mas ele já era da quinta série de Matemática e ele falava, e hoje eu vejo que ele não dava conteúdo quase nenhum, ele não dava quase conteúdo, mas ele emendava uma história na outra e ele falava: “ – Vocês são borboletinhas, e vocês têm que voar longe daqui, vocês tem que estudar, vocês tem que ler muito! Esse também me marcou. Eu me lembro que ele usava óculos, meio gordinho, ensinava, ensinava e a gente fingia que aprendia, porque eu não me lembro de nada do que ele ensinou.

No Magistério, me marcou o Tom Zé que era de Química, mas que não me contribuiu muito, mas que foi mais água morna assim.

Na Pedagogia foi a Magali, Nossa Senhora! Eu adorava a Magali! Ela era de Psicologia, mas ela incentivava muito a leitura ela falava: “ – Saíam da sala de aula! Vão pesquisar o que são as coisas! Vão ler!” Então ela foi uma pessoa que me ajudou bastante.

Na Prática Docente, que foi a Especialização que eu fiz, eu tive pessoas muito boas, eu tive aula com a Maria Cecília Amendola da Mota, eu tive com a que está na Secretaria Municipal de Educação, a Ângela Faccini, uma pessoa maravilhosa.

No mestrado foi a série que eu mais me encontrei, foi a que acabou comigo, mas foi a que eu mais me encontrei, embora fosse uma área totalmente diferente da minha porque era Meio Ambiente e Desenvolvimento Regional ligada à Educação, mas as primeiras matérias, as matérias que eram as obrigatórias todas fora: Prática de Campo, Coleta de Amostra, então mas foi a série, o ciclo que eu mais gostei, por quê? Por que a gente chegou e tinha, a gente chegou na primeira semana e já foi dado tudo o que tinha e era toda a sexta e sábado. Eu pedi dispensa do Montessori na sexta, cumpria hora em outros dias.

Chegava no domingo de manhã, a gente tinha aula sexta ate cinco e meia começava a cair coisa no e-mail, coisa no e-mail, texto da Marilena Chauí, texto da Reforma Pombalina, texto do não sei o que, não sei o que, mas aquilo me estimulava, me deu um posicionamento que no domingo de manhã eu já ficava desesperada para ver o que já tinha caído para eu começar a ler.

E tinha, por exemplo, o José Sabino, e eu tive um problema sério com o José Sabino, um desentendimento de aula, porque eu critiquei as aulas dele, não só dele como critiquei da professora, ai esqueci o nome dela, depois eu te falo. Só que eu critiquei as aulas porque eles davam só no datashow e porque era aquela conduta de fazer um semi-círculo e aí vai lendo, lendo e aí eu falava: “ – Gente, eu vou estar no Mestrado tendo uma aula dessa! Eu não

acredito! Eu quero debate, eu quero não sei o quê!” Aí o que eu fiz? Cai na besteira de mandar para a coordenação do Mestrado dois e-mails, um em relação a ela, Regina Suero, lembrei! E um do José Sabino, reclamando dos dois. E os dois eu fiz do mesmo jeito, mandei doze sugestões de como dar aula. Eram sugestões que eu achava que tinha que haver mais debate, como um grupo lê, o outro lê esse negócio de ficar lendo era ultrapassado, um pedacinho lê Datashow, lê um pedacinho lê Datashow que tinha que ler debate, que tinha que ter levantamento de questões, tinha que ter textos diferentes com visões diferentes, eu não queria só ler Marilena Chauí, eu queria ler Marilena Chauí e ler outra pessoa que falasse mal dela ou criticasse as ideias dela e que eu pudesse ter uma visão diferente. Ela recebeu superbem, me chamou na sala dela e falou: “– Olha [...], eu recebi seu e-mail através da coordenação, tudo não dá para implantar, mas a sua sugestão foi superlegal de ir para a biblioteca, pegar alguns livros e fazer um levantamento, superlegal!” Não abaixou minha nota em nada, minhas notas foram A e B. E o Sabino não levou por esse lado, o Sabino me criticou me chamou na sala dele e falou não sei o que, não sei o que e porque eu não tinha falado com ele, e eu falei: “– Mas eu falei com o senhor que a aula não estava legal.” E ele: “– Mas o mestrado é outro ritmo!” E aí, ele me deu seis. Então essa foi minha frustração, mas no mestrado foi o lugar que eu mais me encontrei em termos de leitura, e que por outro lado eu pude retomar tanto as questões da Pedagogia quanto a aplicação quando eu fui professora, quanto a minha infância, porque meu pai era boiadeiro, meu pai nunca gostou de matar um boi, e ele falava que ele trazia a boiada e que a boiada ia comendo matinho, e que a boiada passava e que depois ele voltava e o mato tinha crescido de novo, e ele falava desse tempo, e a minha mãe, a gente ia para o fundo comer goiaba no pé de goiaba da dona Teresa e aí, acontecia mil coisas e aí, aquilo com a sala de aula e com os professores também porque eu já estava na coordenação quando eu fiz mestrado.

Então, a literatura sempre esteve muito viva na minha vida, desde os clássicos até o científico e o que muito me influenciou, muito me marcou foram as literaturas paralelas, primeiro os clássicos, não, primeiro foi minha mãe com a leitura de mundo dela, de deitar embaixo do cafezal, de comer a comida fria de abrir a marmita e estar os dois *zoiudos* lá e no início a gente não sabia o que era e depois eu fui identificar que eram os ovos na marmita fria e que tinha uma pinguelinha. E eu e minha irmã tínhamos brigado e aí ela colocou a gente de castigo em um quarto até a gente fazer as pazes e ela abria eu estava grudada no cabelo da minha irmã e até que uma hora, quatro horas depois, a gente fez as pazes, aí ela contou que ela empurrou o irmão dela da pinguelinha e que o irmão quase morreu afogado.

E o que mais me marcou em toda a minha profissão foi a leitura de uma maneira geral. Não foi o conteúdo acadêmico, nem do que eu estudei enquanto aluna do Ensino Médio não, mas foi a leitura do a mais. Foi a leitura dos clássicos, e depois no Mestrado eu descobri uns livros que eu nunca imaginava, por exemplo O Mundo do não sei o que lá das assombrações, que o José Sabino..., por coincidência, eu adorava as indicações de livro dele, “O Macaco Nu”, que é toda uma questão biológica. Então a literatura influi muito até hoje diretamente na minha vida, eu não consigo começar a semana sem ler a “Veja”; eu não consigo chegar em um lugar que tenha “Veja” e pegar uma “Caras”, então, eu vou pegar uma “Exame”, vou pegar uma “Istoé”, eu não consigo passar dois meses sem um livro, sem ler um livro, então eu li “A Breve historia do século XX”, depois eu já quis a do século XXI, aí eu fui para comprar “Memórias de minhas putas tristes”, porque eu perdi o meu livro, mas eu não resisti, eu perdi esse livro e eu tenho que ter esse livro! Ai eu fui lá e não tinha em português, eu comprei em espanhol, e li todinho e pegava o dicionário e aí a Luane falou: “ - Mãe, nos já lemos esse livro! Não é aquele que ele tem noventa anos...?” Eu falei: “- É, mas aqui ele está em espanhol e eu quero ver o que está de diferente.”

Eu fui comprar esse e já falei: “- Eu vou querer romance!” Porque eu vou sair dos técnicos, e comprei um livro lindo, a Luane está lendo, você tem que ler, é de uma autora America, é apaixonante! Ela traz um viés que até então eu não tinha visto, é o erótico, mas não o erótico vulgar, o erótico de romance que eu nunca tinha lido assim, às vezes você vai no salão e tem G Magazine e você dá uma olhada, mas é aquela leitura assim, você nunca compraria!

E por que eu assinei a “Veja”, agora eu quero assinar a “Istoé” para fazer um comparativo, porque a Luane entrou no Ensino Médio e a Raquel Siufi falou que tinha que comprar a “Veja” para enriquecer a redação. Eu tinha que pegar emprestado do meu cunhado porque ele é dentista e pegava emprestado, tinha que ler rápido e não sei o que, aí eu assinei e de lá para cá a Luane está no terceiro ano de faculdade então tem seis anos que só renova.

E a leitura hoje é primordial na minha vida, se eu não leio a “Veja” no domingo, se eu não me intero dos assuntos que tem lá se eu não pego uma “Istoé”, a dona Elisa assina “Istoé” e eu falo: “ - Dona Elisa, me empresta a “Istoé” dessa semana?” Eu não consigo passar a semana bem. Lá em casa é assim, o Sérgio é uma pessoa maravilhosa, mas nunca foi um leitor, agora depois de tantos anos sem faculdade ele está fazendo Administração, uma dificuldade para ler monstruosa, dificuldade para ler assim grande, mas para eu estimular – é a distância a faculdade dele, para piorar, porque eu acho que a aula presencial é importantíssima e eu não estou falando do conteúdo de lá não porque o conteúdo é até bom, porque eu acompanho, mas

o contato estimula, fala de uma coisa – aí, o que ele faz, ele faz as tarefas, e no primeiro semestre eu fiz quase todas as tarefas porque eram matérias assim Psicologia Empresarial, agora ele faz e eu corrijo e, às vezes eu tenho que ler o capítulo porque eu falo: “– Sergio, não estou entendendo o que você está falando!” E eu tenho estimulado.

Mas com a Luane, foi muito fácil e a Beatriz também porque elas têm o português correto, elas leem muito. Agora entrando no quinto ano tem o reconto da “Veja”, e a Marta até falou: “– Mas para nove anos a linguagem é diferente!” Mas para ela é fácil porque eu chegava e falava: “– Olha Beatriz, aqui tem uma reportagem engraçada!” E a Luane falava: “– Deixa eu ver!” Então todo mundo acabava lendo.

A Luane é uma grande leitora o que facilita muito o trabalho da faculdade que é de Direito e o que eu leio eu passo para ela. Agora ela pediu o do Dawn Brown, “O Elo Perdido”. Eu comprei e é o que eu vou começar a ler porque eu já terminei os meus dois. Então a minha vida de leitora é essa.

Quando eu estava com quinze anos eu me casei, eu casei em fevereiro em março entrei aqui. Eu na verdade ainda estava em uma adolescência, eu tinha uma vida de casada que era séria, morava longe dos meus pais que continuaram em Araçatuba, e nunca fui muito de ir na minha sogra, de ir não, porque eu até morei um tempo lá, mas nunca fui de trocar, então era eu e o Sergio, sempre foi assim e é assim até hoje, mas na verdade o lado de realização infantil foram os clássicos que eu vi aqui, de “Chapeuzinho Vermelho”, de “Bela Adormecida”, é até uma coisa que eu vi no livro da Rosimeire que lançou esse livro aqui, ela fez uma relação da infância, da adolescência com os clássicos e depois, há três anos atrás, ela me mandou o livro eu vi e falei: “– Gente é verdade! Aos quinze anos eu passei por isso!” Por que ao mesmo tempo que eu tinha que ser em casa a esposa, mulher, com relação e tudo, não tive filhos, fui ter filhos depois com dezenove, eu ainda era criança e me ajudava muito com essas coisas assim.

Os clássicos infantis me ajudavam muitas vezes me resolvendo, porque eu tinha casado apaixonadíssima! Com o Sergio, eu namorei, noivei e casei em nove meses! E não estava grávida! E não fui obrigada a casar, mas eu estava louca de paixão e naquele momento na verdade eu me via como uma Branca de Neve, como uma Cinderela! Nesse ponto da minha vida, a relação com o livro foi de resolução pessoal, de me sentir a princesa do conto-de-fadas da minha vida.

Depois mais para frente eu tive muita leitura que me ajudou, e nem tanto religiosos não, leituras de clássicos que eu vivi a história, você lembra que você me emprestava vários livros? E eu falava: “– Poxa, mas em tal situação!” Deixa eu ver um livro bom, recentemente, recentemente que eu digo é uns seis anos atrás, quando eu comprei Gabriel Garcia Marques que ele conta a historia de vida dele, é como eu tivesse me vendo dentro daquele livro! Não no mesmo parâmetro, lógico, porque ele era um jornalista lá não sei aonde, mas ele veio de uma situação e ele luta e ele se insere como eu! Eu me vi dentro da minha situação, no fazer pedagógico, eu me indagava muito quando eu lia Montessori, por exemplo, que falava a questão da moral, que a criança já tem uma moral e eu falava: “– Gente é verdade!” E aí começava o outro lado, que eu acho que a literatura me cutucou muito, mas como eu fazer isso com a criança? Como eu tocar a criança?

Eu tinha uma criança quando eu entrei em sala de aula que brigava muito e a mãe era muito superprotetora e ela culpava sempre o outro que ele bateu ou ela me culpava porque não cuidei e deixei ela bater e nunca era o menino! E aí, um dia, eu li uma história em sala de aula “Reizinho Mandão”, então a literatura também me ajudou nesse sentido e o apoio que ela me deu, na verdade eu não encontrei apoio para a sala de aula em lugar nenhum, a não ser nos livros porque o Magistério era fraco, a Pedagogia, abriu cientificamente muito mais para tudo, mas ela não focava no que eu precisava, ela focava no geralzão que nem sempre é o que a gente precisa.

Quando eu fiz a Especialização eu queria abrir para dar aula no Ensino Superior que era Prática Docente no Ensino Superior e a minha monografia foi em cima dos professores, do fazer do professor, do ensinar o professor, e eu percebia que estava muito longe, eu abri esse curso para isso, mas ele não foca o meu trabalho, onde eu precisava, como fazer? Mas aí eu encontrava subsídio nos livros, porque lá era assim como é até hoje: “– O capítulo que vocês vão estudar no módulo seguinte esta lá na xerox!” E era o capítulo, mas o que vem antes daquele capítulo e o que vem depois você não via e eu acabava procurando o livro e eu falava: “– Bom se isso aqui esta falando disso, eu devo encontrar!” Aí eu ia lá e pegava.

Então o fazer me ajudou muito a me resolver subjetivamente a me resolver nesse sentido, afetivamente, até hoje. Quando eu li o livro “Sedução” eu voltei a olhar o Sérgio com outros olhos, e na verdade ela não reconquista o marido, é uma conquista, mas não é do marido. Então, a leitura de uma forma geral sempre me ajudou muito, a procurar caminhos, a me resolver, a pensar de outra forma, foi muito interessante para isso!

Penso que a relação da leitura com o exercício da minha profissão é a teoria que elucida, norteia e orienta a prática, a qual eu posso lançar mão com meus alunos ou colegas. A leitura na verdade foi um importante apoio junto aos alunos. Até quando contava uma história infantil para os alunos eu aprendia. A dramatização foi algo que me tocou, ver uma criança com a expressão no olhar de quem está ouvindo e ao mesmo tempo vendo algo tão absurdo como um burro falar. É impressionante e aí, bem aí, eu via o meu poder. Me sentia poderosa, e via nos alunos uma confiança no que eu estava dizendo que me tranquilizava.

A procura nunca acaba e quando fui para a coordenação aumentou. Como orientar um professor sem pelo menos ter um mínimo conhecimento da matéria? Nesse momento eu comecei a devorar livros dos conteúdos e de didática, com objetivos diferentes da época do magistério. Enquanto lá eu procurava técnicas, formas de ensinar, aqui eu queria entender a disciplina e seu funcionamento, como despertar o professor para isso e incentivar que ele também procurasse. Para orientar um professor é preciso muito mais do que conhecimento técnico, é preciso domínio de relações e aí eu despertei para Gardner que no fundo tinha as inteligências que voltavam para o aluno e eu analisaria novamente a metodologia em que trabalhava. O professor, motivo que me levou até Gardner, ficou secundário e lá eu entendi por que o interesse varia de criança para criança e somente muito depois me voltei ao professor.

Hoje observo que a leitura me dá segurança de aplicação, de trabalho de desenvolvimento e até ajuda na liderança de meu grupo, do qual eu me orgulho muito. A minha formação felizmente teve o respaldo da leitura que me ajudou avançar e sinto, observando de longe minhas colegas, que avancei mais rapidamente (ainda que devido a minha formação de escola pública e deficiente eu me sinta sem base em todos os conteúdos).

Ler me abriu um mundo de possibilidades, falo muito, procuro falar bem, e tenho assuntos dos quais me aproprio pela leitura, o que me faz feliz.



Um dos livros que eu gostei mais e li umas três vezes foi “Olhai os lírios do campo”. Mas não tem nada assim, era mais uma história de mocinha mesmo que se identificava com a minha época. Naquele tempo ninguém falava de sexo e o Érico Veríssimo sempre marcava um fato ou outro bem superficial de alguma relação ou com um velório ou com o sexo, duas coisas que mexem com o jovem. Eu me lembro que quando chegava aquelas páginas dele desses assuntos, eu repetia várias vezes, interessante, né!? (SÔNIA)

Professora Sônia

Sou [...], formada em Pedagogia pela UFMS e pós graduada pela mesma instituição em gestão e práticas pedagógicas, com 52 anos de idade, onde 30 anos atuei como professora alfabetizadora. Trabalhei no início da carreira durante 4 anos em escola da zona rural, no interior de Passo Fundo, depois com educação infantil, e no último ano, antes de me aposentar com primeira série. Sou casada tenho dois filhos um com 26 anos engenheiro agrônomo e outro com 23 que está no último semestre de análise sistemas na UFMS.

Aposentada me dedico a um grande sonho que é de pintar estou estudando sobre artes e pintando óleo sobre tela. Quando inicio uma nova tela esqueço tudo , é como acontece quando se está lendo um livro de nosso interesse.

A minha família é alemã. Os meus avós vieram da Alemanha e o meu avô tinha o hábito de leitura, tanto o meu avô paterno quanto o materno, eles liam muito. O meu avô materno assinava o jornal lá da Alemanha que chegava mais ou menos anual e ia para Porto Alegre e chegava aqui. A casa era cheia de jornais, ele lia muito, minha avó lia, e eu me criei observando. Eu gostava de recortar, de ver os jornais, meu meio era muito rico com jornais. Ele assinava também o “Zero Hora”, de Porto Alegre, porque eu sou gaúcha e nós morávamos na região de Passo Fundo. Ele recebia esse “Zero Hora” mensal, era tanta dificuldade naquela época, Correios e tudo! Eu sei que quando chegava aquele maço de jornais, como a gente gostava!

Eu nem sabia ler e naquele mundo eu fui gostando de leitura. Minha mãe até hoje assina “Global Rural”, é a diversão dela, ela não faz crochê , não faz nada disso, ela lê e ela está com setenta e oito anos. Eu venho de um berço de leitores, e eu tive a felicidade de ter, talvez hoje eu diria uma infelicidade, mas eu considero uma felicidade em não ter “direcionadores” para as minhas leituras, então eu podia escolher.

Quando eu fui ficando mocinha, eu li a coleção de “Contigo” inteirinha, eu comprava a revista e lia. Eu li a coleção de “Tex” aquele livrinho de faroeste, nossa! Eu esperava, era quinzenal, eu comprava todos! Eu tinha uma caixa até pouco tempo lá na mãe, com todos! Com a numeração seguida e os meus irmãos liam também. Eu li muito essas revistinhas assim, “Tio Patinhas”, aqueles almanaques do “Tio Patinhas”, todos esses fizeram parte da minha infância e pré-adolescência e até mocinha, com dezoito anos quando eu comecei a lecionar.

Eu comecei a lecionar com dezoito anos e começou a me ampliar muito isso porque eu tinha meu dinheirinho, trabalhava na zona rural, salarinho pequeno, eu não era nem formada! Eu gastava o meu dinheiro quase só com revistas! Eu fiz uma assinatura na biblioteca do SESI em Passo Fundo, nossa! Eu era freguesa, era conhecida lá! Aí sim, começou a mudar a minha leitura, aí eu lia Érico Veríssimo, nossa! Mas eu lia Érico Veríssimo! Eu sentava na grama com aqueles livros e a mãe me chamava pra ajudar, mas eu não ouvia! De tão bom, “O tempo e o vento”, “Olhai os lírios do campo”. Aí entrou a Série Vagalume, e eu lia todos! As minhas irmãs liam, mas eu era a pior pra ler!

Não era pedido, eu já era uma professora. Com o quinto ano eu já tinha conseguido dar aula na zona rural, na época que abriram aquelas escolas do Brizola, na região do Rio Grande do Sul, que ele abriu no interior as escolas e daí a pessoa da localidade que tinha um pouco mais de desenvolvimento dava aula para as crianças, alfabetizava, e eu fui convidada para ser uma monitora. Eu, com o quinto ano, não tinha formação, mas ali na região... Teria que ir a Passo Fundo e o acesso era muito difícil naquela época. Então eu, com o quinto ano, já lecionava até a quarta série, para você ver. Não que eu tivesse capacidade para isso, hoje eu vejo, mas eu alfabetizei muita criança, trabalhei quatro anos nas séries iniciais e meus alunos não tinham dificuldade de aprendizagem. Trabalhei muito com leitura porque eu passava isso para eles, com coisas práticas, fazia com eles as coisas que eu gostava, era como uma menina brincando com as bonecas de escolinha, sabe? E isso dava certo, eles aprenderam. Aí tinha orientação que orientava e vinha lá da cidade e orientava a gente lá no interior.

E assim, eu fui mudando minhas leituras, aí eu comecei a me interessar por coisas que iam me ajudar na sala de aula também, comecei a procurar outras coisas, mas eu não sentia prazer nesses livros que pudessem me ajudar, que a orientação passava para ler e ajudar na sala de aula, aquelas cartilhas pra mim eram vazias, aqueles livros que vinham pra monitorar o professor, eu não conseguia compreender a fundo aquilo então, eu continuava mesmo é com o meu gibi e com livros da Série Vagalume.

Eu lembro que eu também fiz um curso por correspondência de desenho naquele Instituto Universal Brasileiro e vinha livro, livro, e eu lia todos, eu amanhecia e às vezes meu pai brigava comigo porque era a luz do lampiãozinho, da vela! E acabava que machucava as vistas de ficar lendo até tarde, mas era como um alimento pra mim a leitura. Era doce aquilo, tinha um sabor, a leitura naquela época eu acho que é melhor que hoje, porque misturava aquele sonho de jovem com aquela realidade do livro, eu fazia parte daquele livro e, quando acabava a história, dava aquele vazão, aí ia para biblioteca trocava de livro com dó de fazer a

troca, mas aí em poucas páginas já sentia a mesma coisa do outro. Os livros que eu não conhecia de autores que eu já nem lembro mais, mas que eu ousava e pegava um mais grossinho e assim foi.

Quando eu vim para Campo Grande que eu fui fazer uma formação melhor; continuei a estudar e comecei a trabalhar na educação infantil. Comecei a me interessar por outro tipo de leitura, porque aqui na cidade já tinham mais fontes, mais pessoas que me orientavam que também liam e daí mudou o meu foco, mas foi mudar mesmo, que eu considero que valeu a pena e que me sacudi foi a universidade. Quando eu iniciei a Pedagogia, aí sim, eu pude entender aquilo que eu fazia com as crianças e eu buscava nos livros e eu não sabia porque acontecia uma alfabetização, porque eles desenvolviam o trabalho com matemática, o raciocínio lógico e eu criava meu material e eu entendia o porquê, o que eu precisava criar para eles desenvolverem aquilo que eu gostaria. Aí eu fiquei Piagetiana, ah mas eu amei Piaget! Eu coloquei tudo aquilo em prática, Constance Kamii, aqueles livrinhos da Constance Kamii eu tenho todos daquela época! Estão sujos, rabiscados das crianças de eu deixar na mesa e eles rabiscarem, foi muito forte essa época. O Piaget me ajudou muito, as leituras, os livros, a Kamii, e outros que também colocavam Piaget em prática, os cursos, a universidade, me tornaram bem mais esclarecida!

Aí eu fui fazer a pós, porque aí a professora Regina é Vigostskiana e eu não conseguia trocar Piaget por nada nesse mundo! Porque eu já sabia como trabalhar, como produzir material com base em Piaget e aí aquilo começou e todo aquele estudo e eu já comecei a achar melhor e já fui trazendo para a sala de aula, toda uma nova prática embasada na teoria dele, e ali eu fui levando através da leitura e da prática e fui fazendo aquela troca, produzindo material tudo novamente, misturando os dois e não me desfiz totalmente de Piaget, mas eu entendia quando acontecia uma coisa, quando acontecia outra coisa, porque tinha, porque um é social e o outro é mais individual. Então aí eu socializava, fazia todos juntos, criavam as hipóteses, discutiam, eu ficava encantada! Eu gravava. Tenho muito material gravado de sala de aula, de pesquisa, de trabalho meu do dia-a-dia, mais muito mesmo! Aquelas fitas grandes, as fitas da maquininha.

Então, eu desenvolvi todo esse trabalho voltado para Vigotski com a educação infantil, alfabetização, e no último ano antes de eu aposentar, eu trabalhei com a primeira série de novo. Quando eu saí e aposentei, foi o ano que meus alunos entraram com um ano a menos, então com um ano a menos eu fazia eles desenvolverem como se tivessem um ano a mais! Porque você sabe que a maturidade da criança ajuda muito, né!? Criança com mais idade tem

mais condição de aprender raciocínios mais complexos. Então eu conseguia fazer com que eles, com menos idade, desenvolvessem o raciocínio até que eles chegassem lá, e eu estava encantada com o meu trabalho, com o desenvolvimento das crianças. E aí saiu a aposentadoria tão esperada!

Aí eu digo: – Agora vou fazer o que eu gostaria e vou para a universidade concluir. A pós eu cheguei a concluir e aí eu ia fazer um mestrado, comecei, mas eu lembrei de um sonho antigo, que é o desenho! Eu tinha feito aquele curso de desenho lá naquela época, aí eu comecei a desenhar, pintar, porque as minhas pesquisas nessa época sempre foram os desenhos, para você ver que as coisas tem um fio lá na vida da gente, naquilo que a gente gosta. Eu fiz a pós toda voltada para o desenho, o meu trabalho de alfabetização era em cima da figura humana, do desenvolvimento da criança com base na condição de conhecimento e produção de uma figura humana. Eu tenho tudo escrito e registrado de como ela pensa quando ela pensa a figura de um jeito, de outro, do outro. Tenho isso no artigo que eu fiz para a pós, então tem toda essa pesquisa. Então por que desse desenho? Porque é uma coisa que está em mim, que eu gostaria de ter feito lá no início e não tive oportunidade. Agora eu estou desenhando, pintando, fazendo as minhas telas e de repente eu ainda vou voltar para a universidade e fazer um curso de artes.

Voltando à minha infância, quando eu iniciei o primeiro ano, com sete anos, na escola tinham poucos livros de literatura porque era uma escola lá da zona rural. A gente tinha uma Cartilha “Estrada iluminada: Zumbi e Bichano” eram um gato e um cachorro, eu nunca mais vi esse livro, já procurei para guardar um exemplar, mas não achei mais. As histórias da cartilha eram todas de Zumbi e Bichano desses dois, um gatinho simpático e um cachorro, e eu gostava muito das leituras deles. Depois quando eu fiz o primeiro ano, lá eu estudei só até o quinto ano, e não tinha livros de literatura infantil, não tinha.

A professora tinha os livros dela e contava para gente e a minha mãe contava muito essas histórias para a gente de contos de fada e eu sabia na ponta da língua, e a mãe contava oralmente: “O gato de botas”, “Cinderela”, todas essas historinhas assim, e o meu pai, ele colocava a gente na perna assim, a cavalo e chacoalhando, fazendo um cavalo, e contava histórias e olha a historinha que ele contava que eu não esqueço: “Era uma vez um pintinho que estava na estrada com frio e de repente veio um caminhão enorme e esse pintinho abriu o bico e engoliu o caminhão”. Essa foi uma das primeiras historinhas que ele contou e dessa eu não esqueço! Meu pai também era contador de histórias, histórias assim do nada, só assim para distrair a gente.

Quando eu tive acesso, eu sempre gostei de livros infantis. Foi quando eu entrei na biblioteca, que eu comecei a ser professora, mesmo leiga, mas aí eu tive a biblioteca. Eu tinha a quinta série, mas eu estava já como professora, já tinha os alunos, mas eu não pegava literatura infantil, eu não sei por que, mas eu não pegava literatura infantil para a sala de aula, eu pegava livros para eu ler, Érico Veríssimo eu trocava um atrás do outro, Lígia.

A minha paixão era o Érico Veríssimo, gostava dos livros dele. Foi um dos primeiros que eu tive coragem de ler uns livros maiores.

Eu fui fazer vestibular aqui em Campo Grande, e pra você ver eu não tinha nenhum preparo para isso. Eu concluí o Ensino Médio aqui em um curso vago, que foi criado pela Prefeitura um tal de Lógus, que a gente fazia no fim de semana, no sábado e domingo, fazia provas, então a gente estudava durante a semana e fazia provas, mas com dois períodos eu estudava à noite por minha conta e no fim de semana fazia as provas. E com esse embasamento, que era pouco, eu fiz a inscrição do vestibular na Universidade Federal, e eu estudava toda a noite, eu me fechava no quarto, já tinha os dois meninos pequenos, o meu marido cuidava deles e eu estudava. Eu fiz o vestibular e para a surpresa minha eu passei logo nos primeiros lugares, e aquilo foi um susto porque eu não esperava, porque eu pensei: “Vou fazer um vestibular e depois outro e outro. Teve Literatura, mas eu não tive preparo. Eu lembro que caiu no vestibular sobre “O cortiço”, o vestibular teve muito do “O cortiço” e eu havia lido “O cortiço” umas três vezes, eu acho que ali foi a pontuação que eu precisava, eu consegui só com esse livro! Quer dizer, esses livros da Série Vagalume eu lia muito, quer queira, quer não eu já estava por dentro daqueles livros que a universidade ia pedir no vestibular, então eu não tive dificuldades não, entrei numa boa.

A minha formação lá da alfabetização foi no tradicional dolorido! Era aprender matemática cantada, com a régua batendo na mesa e eu era terrível, eu ia de castigo com grão de milho no joelho, eu não era santa na escola, eu era muito viva! Eu sei que foi bem difícil, não dizia amém a tudo, eu era bem rebelde! Mas também uma educação tradicional não é fácil, nem para o aluno nem para o professor.

Um dos livros que eu gostei mais e li umas três vezes foi “Olhai os lírios do campo”. Mas não tem nada assim, era mais uma história de mocinha mesmo que se identificava com a minha época. Naquele tempo ninguém falava de sexo e o Érico Veríssimo sempre marcava um fato ou outro bem superficial de alguma relação ou com um velório ou com o sexo, duas coisas que mexem com o jovem. Eu me lembro que quando chegava aquelas páginas dele desses

assuntos, eu repetia várias vezes, interessante, né!? O assunto que jovem gosta, por isso que hoje quando eu vejo que as professoras que passavam a relação de livros para os meus filhos, que eles deveriam ler, até a oitava série, naquela época... A relação, elas escolhiam a relação! E eu, meu Deus!, achava um absurdo; se alguém dissesse que eu deveria ler aqueles e se eu quisesse ler os outros? Eu achava errado. Porque quando a gente lê uma coisa porque a gente escolhe, porque a gente decide, é diferente e eu ficava indignada, mas eu não fazia nada, eram as exigências da escola.

Na minha formação de leitora a escola não exerceu nenhum papel assim; quem exerceu papel fundamental foi minha família, meus pais, meus avôs e até primas também que liam e a gente falava uma para a outra “–Você leu tal livro? Não? você tem que ler tal livro!” e a gente ia na biblioteca e achava, elas moravam na cidade, elas tinham um acesso muito mais do que eu, principalmente uma. Nós sempre trocávamos sugestões umas para as outras dos livros, “– Eu já li esse!”. Os livros eram esses da Série Vagalume, esses da Ligia, tipo “O menino da porquinha”, “O cortiço” mesmo que eu li umas três vezes, e depois com os meus filhos ainda, quando eles leram dessa relação da professora, fiz questão de ler com eles e aí cada um lia uma página e eu não lembro mais.

Quando eu vim para Campo Grande que eu tive acesso aos livros de literatura, e eu, graças a Deus, tive uma diretora que me deu apoio para isso e comprava tudo o que eu pedia. Minha sala enriqueceu de livros de literatura infantil. Inclusive eu tenho muitos aqui porque eu também comprava, ela comprava e me dava, eu tenho uns com dedicatória.

Eu não conseguia trabalhar com a tal de cartilha e nunca consegui! Então no final do ano eu fazia um pacotinho com lacinho e dava a cartilha para eles levarem embora. A SEMED nunca soube disso, pelo menos nunca me puxou a orelha por ter, né?! Então, eu trabalhava sempre com literatura, eu alfabetizava com os livros de literatura infantil.

Todos esses livros de contos de fada, de histórias repetitivas e “era uma vez” e aí “a casinha, vai diminuindo e vai diminuindo”, e vai repetindo a oração e acrescenta um pouquinho. Esses livros eu lia para as crianças, no início eu lia e no final do ano muitos deles liam para mim para o grupo, então eu aproveitava o grupo assim. O livro eu aproveitava assim: a capa do livro, uma história que não existe, só a história do desenho, abria o livro para eles e conforme o livro, o desenho eu ia inventando a história para eles, com eles, conforme a figura era a história que saía, não tinha nada a ver com a história original do livro, e depois que a gente criava várias histórias através do desenho, aí eu lia a história verdadeira que era a intenção do

autor, para mostrar para eles que uma figura, uma história pode ser lida de diversas maneiras, conforme a gente souber criar em cima delas.

Eu sei que meus aluninhos, minhas crianças eram tão pequenas e ficavam sentados assim e eu sentava em uma mesinha que tinha essa altura assim, eu sentava aqui em cima e eles sentavam todos no chão. Se eu fechasse o livro, parasse ou chegasse alguém na porta, eles reclamavam porque estava todo mundo ali, um incomodava os outros, cortavam, não deixavam, porque sempre tem algum mais que não se concentra, pela idade mesmo, mas eles não gostavam, tinham que seguir a historinha, eu contava, lia para eles umas cinco historinhas cada vez que a gente entrava na sala, separava os livros, eu tinha um armário gigante na sala, eu tinha duas gavetas enormes todas cheias de livros. Eu comprava os livros, escolhia com a diretora, fazia promoção só para comprar os livros de literatura, sempre que havia escolha de livros, que as editoras levavam para a escola, ela já passava para mim, para a gente escolher aqueles que não tinham na sala. A minha sala era riquíssima de livros, e aqueles repetidos eu deixava para eles manusearem todos e os outros a gente lia todos, porque senão acontece de arrancar, de riscar, de rasgar, então tinha os momentos. E a gente aproveitava muito esses momentos, e era uma coisa gostosa tanto para mim, quanto para eles.

Nossa! Era muito comum eu me sentir dentro da história, qualquer história que fosse. Por exemplo, quando eu ficava longe de casa que eu morava aqui e meus pais lá, sempre que eu lia um livro que me levava para um lugar parecido, um lugar distante que tinha algum personagem que mexia com aquilo, nossa!! Aquilo me dava outro sabor, era diferente e fez muito parte das minhas leituras. “A casa sonolenta”, “O rei bigodeira”, “A dona Marta, a lagarta” os meus meninos lembram, eles eram pequenos e eu trazia os livros e até hoje eles lembram.

Uma literatura que me tocou muito foi “Tristão e Isolda”, eu nunca tinha lido uma história de amor tão sofrida, e ao mesmo tempo que eu gostava, eu sofria por eles e eu me confundia dentro daquele mundo deles, porque eu também era jovem e aquilo mexeu muito comigo, muito mesmo.

Hoje minhas leituras são assim: eu assino a “Veja” há mais de dez anos, bem mais, desde o tempo de faculdade, e já tem quase quinze anos que eu assino “Veja” e hoje eu sou mais uma leitora online, porque eu adoro computador, eu entro naqueles sites de livros e eu li muito e leio resenhas do Pedro Demo, eu adoro Pedro Demo, fui muito leitora dele, essas leituras

assim eu li muito. Paulo Freire, eu li muito Paulo Freire, e hoje eu leio resenhas no computador, então sempre tem algum livro assim desses autores e eu estou sempre buscando.

Eu nunca fui muito assim de poesia não, nunca consegui entender assim a poesia. Já li Mário Quintana, mas não mexeu comigo, poesia sinceramente não mexeu. Eu gostava muito da história da escrita rimada, as rimas do folclore gaúcho. Eu declamava as poesias do João Pantaleão, do Jaime Caetano Brau e até escrevia também, mas tudo dentro do folclore gaúcho, nossa eu tive essa fase bem forte. Eu participava do CTG, o Centro de Tradições Gaúchas e tinha espaço para isso, tinha o rádio, e daí a gente ia no programa de rádio do CTG e a gente participava no grupo de dança e a gente falava no rádio, falava no microfone, e aquilo a gente ficava gelado! E declamávamos, os vizinhos todos ouviam, vivi muito essa época também. E aí, a gente decorava essas poesias: “Mãe campeira, mãe campeira do Rio Grande, legenda do meu amor, campo bordado de flores delicadas sem perfume, delicadas com perfume...” “ não lembro mais. A partir dos dezesseis, dezessete anos eu já declamava no programa de rádio. Mas eram poesias imensas de dez versos de seis linhas, decorava tudo e as vezes dava um branco e não se levava nenhum suporte para lembrar nem nada, era uma experiência gostosa, um desafio!

Tem mais uma coisa que eu lembrei: aqueles romances de mocinha, eu li sim, e também as fotonovelas, também tive a minha época delas, assim com dezesseis, dezessete anos. E a novelinha de rádio também ouvia.

Falando da alfabetização, eu fui muito bem, não tive problema nenhum com a alfabetização apesar de ser silabação, agora eu adoro escrever também! Eu não tive dificuldade de escrever o meu artigo para a universidade, tanto que eu acho que eram oito, nove páginas e o meu chegou a dezoito páginas de pesquisa. Não acabou a sede de escrita, eu erreí muito, a Regina o tempo todo modificando, direcionando, aprendi muito!

Eu não tenho dificuldade para escrever, quando eu estava em sala de aula, o meu plano de aula tinha mais ou menos, o meu planejamento, o projetinho que eu executava e muita escrita, eu escrevia páginas, durante o trabalho das crianças, eles fazendo, eu observando e sentindo que eles estavam aprendendo com o material, com o direcionamento das atividades que eu buscava e eu ia anotando tudo, tudo. Eu tenho vários cadernos e colegas minhas levaram para ler para apoio. Eu tenho três deles, um com uma colega e dois com outra, tem tanta coisa ali, que eu pego um livro daquele, porque é um livro, é um cadernão grosso com espiral daquele cheio, do ano todo! Eu começo a ler e volto no tempo, naquele lugar, com aquelas crianças, é

uma coisa assim tão espontânea a escrita, tão natural, acontecendo e eu escrevendo o que eu estava sentindo, estava vendo, o resultado, o que ficou faltando, o que ficou sobrando, e muita escrita, e a minha supervisora sempre admirou muito esse lado meu, de escrever. Ela adorava meu caderno! Sempre levava, lia trechos nas reuniões e ela adorava aquele caderno tanto quanto eu, e isso me dava força também, então além da diretora eu tive essa supervisora que também foi muito parceira nessa parte, de pesquisa, estudo, leitura, livros, registros na minha vida.

Em Campo Grande só trabalhei em uma escola, nela fiz grande parte de minha trajetória profissional, de professora leiga a pós-graduada. Foram muitos os livros que fizeram parte dessa etapa de minha carreira. Quando cheguei nessa escola me recordo que o material de apoio, livros principalmente, eram muito poucos, não mais que cinco. Quando saí, tínhamos um acervo exclusivo para estudo dos professores de aproximadamente quinhentos exemplares. Quando tinha congressos de educação, a diretora, sempre que possível, autorizava minha participação e ainda financiava todas as despesas, eu tinha o dever de participar, repassar para os colegas e adquirir livros paradidáticos para estudo e leitura dos professores. Ela não limitava quantidade nem valores, apenas qualidade. Era grande minha responsabilidade em saber ser crítica na hora da escolha, pois tem muitas editoras que tentam passar títulos que não condizem com as tendências teóricas ali descritas. Essa biblioteca de apoio do professor me dava muitas horas de trabalhos extras, pois eu era consultada pelos colegas sobre títulos e autores, sobre assuntos e tudo em relação ao acervo; também era a que mais lia. Nessa escola costumavam dizer que era a biblioteca da [...], pois eu tinha o maior ciúmes de todos aqueles livros; um exemplar não ficava sumido por muitos dias sem que eu desse falta do mesmo. Ultimamente estava havendo muito trânsito de professores novos na escola que permaneciam por pouco tempo e não sabiam da política de confiança daquele acervo, retiravam livros sem fazerem registros e isso estava me deixando muito decepcionada. Também houve troca de diretora na escola e o apoio ao estudo foi ficando para segundo plano.

Também deixei um acervo de mais de 400 livros de literatura infantil exclusivos da minha sala de aula com mais ou menos 300 nas gavetas e estantes internas na sala de aula para manipulação livre dos aluninhos, e mais 100 que eram livros mais caros e de estrutura frágil que eu somente deixava as crianças manipularem sob a minha vigilância. Esses eu encaixotei e entreguei em mãos da diretora para que preparasse a nova professora sobre o uso dos mesmos. Tinha livros desses que tinham a idade que fiquei nessa escola, 26 anos, (ainda sinto

aquela dorzinha no peito que senti quando entreguei na diretoria) e eram muito utilizados pois sempre achei primordial orientar as crianças a manipular os livros com a responsabilidade e amor que se dedica ao melhor companheiro e amigo. Curioso, ganhei muitos livros de presente, muitas pessoas me presenteavam com livros e isso me deixava muito feliz.

Atualmente estou lendo muito sobre teoria da arte, das cores e até um pouquinho de matemática como perspectiva, ponto de fuga, paralelas, ângulos e etc. Todos on-line.

Sou uma leitora feliz que tive a liberdade de escolher o que ler, quando, onde, porque e em todos os momentos de minha vida. Isso fez com que eu continuasse até hoje a buscar nos livros a possibilidade de realização de todos os meus anseios.

Uma coisa doce, com sabor mesmo que ficou em minha lembrança da infância é o que folclore deixou em mim, como, ‘ Cadê o toucinho daqui? O gato comeu. Cadê o gato? Foi pro mato. Cadê o mato? O fogo queimou. Cadê o fogo? A água apagou. Cadê a água ? O boi bebeu. Cadê o boi? Foi moer trigo. Cadê o trigo a galinha comeu. Cadê a galinha? Foi botar ovo. Cadê o ovo? Ela ainda não botou hahaha... Quando ouvia então: Hoje é domingo, pé de cachimbo... etc, com este sinto o sabor do leite com café que tomava na mamadeira com mais ou menos três aninhos, chego salivar o sabor doce do leite morno. Mas outra lembrança interessante também foi o folclore. Meus pais contavam histórias de mula sem cabeça, lobisomem, e outras, que ainda se acentuavam quando eu ouvia amigos dele contarem que na sexta feira santa não se sai à noite que é noite de lobisomem; eu arregalava os olhos e ficava ouvindo as histórias, pois moradora em fazenda no interior de Passo Fundo, tinha sempre amigos de meus pais que os visitavam e eram caboclos de mais idade que eles e que realmente contavam as histórias acreditando e afirmando terem visto algum, como o Negrinho do Pastoreio. Quantas velas acendi para ele quando perdia alguma coisa e pedia para ele me mostrar onde estava; se eu encontrasse sempre atribuí a ele essa descoberta, mas depois que aprendi a ler lá no primeiro ano, já me interessei por ler essas histórias e saber como eram realmente. O pior é que eu, na minha inocência, acreditava realmente que aquilo era verdade, pois para mim o que estava escrito sempre era a verdade, e até sofria com isso. Minha mãe me explicava, mas eu não levava a sério, pois se alguém escreveu, então é verdade sim. Já com mais idade, quando conheci a coleção de Monteiro Lobato sobre o folclore, já com 16 ou 17 anos, ainda fiquei bastante surpresa, pois ele descrevia com tanta clareza e detalhes que me balançou muito. O volume nº 7, que fala do Saci, li mais de dez vezes e não interrompia a leitura nem para o almoço. Quando mamãe chamava, eu sempre fingia que não a ouvia. Como o folclore sempre me deu prazer ler, adotei essa experiência em minha vida profissional:

cheguei a alfabetizar meus alunos com base nas histórias dos livros de folclore.

Ricardo de Azevedo usei muito, e as crianças com 5 e 6 anos vivem ainda essa fase de fantasia onde, como eu nessa idade. Eles também se colocam entre a dúvida e a verdade tornando a leitura interessante e, se gera interessante, gera aprendizagem, pois não quer mesmo interromper por nada. E essas leituras sendo interessantes a eles, desperta o interesse por outras leituras como forma de prazer, pois é aquele ‘sabor’ que fica e que nunca se esquece, buscando sempre se repetir essa satisfação através da leitura de outros livros.