



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo

Jacqueline Martins da Silva

Tecer e (re)bordar: histórias de leitura em narrativas docentes

São Gonçalo

2016

Jacqueline Martins da Silva

Tecer e (re)bordar: histórias de leitura em narrativas docentes



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Processos Formativos e Desigualdades Sociais.

Orientadora: Prof.^a Dra. Jacqueline de Fátima dos Santos Morais

São Gonçalo

2016

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

S586 Silva, Jacqueline Martins da.
Tecer e (re)bordar: histórias de leitura em narrativas docentes /
Jacqueline Martins da Silva. – 2016.
119f.

Orientadora: Prof.^a Dra. Jacqueline de Fátima dos Santos Morais.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado
do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Professores – Formação – Teses. 2. Professores – Narrativas
pessoais – Teses. I. Morais, Jacqueline de Fátima dos Santos.
II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de
Professores. III. Título.

CDU 371.13

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Jacqueline Martins da Silva

Tecer e (re)bordar: histórias de leitura em narrativas docentes

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Processos Formativos e Desigualdades Sociais.

Aprovada em 22 de março de 2016.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Jacqueline de Fátima dos Santos Morais (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof.^a Dr.^a Maria Luiza Süssekind
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Prof.^a Dr.^a Maria Cristina Cardoso Ribas
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof.^a Dr.^a Alexandra Garcia
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

São Gonçalo

2016

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos os professores que contribuem para a educação em nosso país e que, a partir das histórias próprias e alheias, conseguem ressignificar o presente e vislumbrar um futuro melhor.

AGRADECIMENTOS

À minha preciosa família, sempre me apoiando e alegrando-se com as vitórias conquistadas. Em especial, a minha mãe, exemplo de vida, por todo amor e carinho que dedica a mim. Suas orações e ensinamentos fortalecem-me. A meu marido, companheiro e amigo, que viveu juntamente comigo angústias e alegrias durante o mestrado. Vocês são especiais!

À professora Jacqueline Morais, minha orientadora, que mesmo sem me conhecer, acolheu-me e incentivou-me. Nos diálogos face a face ela me inspirou na tessitura deste projeto de vida – momentos únicos e excelentes que guardarei em minha memória.

Às professoras Liliane, Fernanda, Célia e Maristela, sujeitos desta pesquisa e razão para esta existir, pela serenidade e compromisso com que abraçaram este trabalho. Suas histórias e experiências são de inestimável valor.

Aos amigos e familiares que fizeram e fazem parte da minha trajetória, companheiros da infância, da juventude, do trabalho, da escola, da igreja, dos múltiplos lugares que habito, que vibram em minhas conquistas e me impulsionam a continuar.

Aos professores que tive ao longo da vida. Cada um, de maneira singular, deixou em mim marcas que entremeadas com outras vivências, têm ajudado a repensar-me pessoal e profissionalmente.

Às professoras Maria Luiza Sússekind, Maria Cristina de Cardoso Ribas e Alexandra Garcia que compõem a banca desta pesquisa. Suas contribuições foram fulcrais para o desenvolvimento deste trabalho.

E por mais excêntrico e discutível que possa parecer à academia, agradeço, sobretudo, a Deus. Ocultar que nEle deposito minha fé, confiança e que sou agradecida a Ele pelo fôlego de vida e por todas as coisas que me têm acontecido, seria negar-me.

Se olho uma palavra, descubro, dentro dela, outras palavras. Assim, cada palavra contém muitas leituras e sentidos. O meu texto surge algumas vezes, a partir de uma palavra que, ao meu encantar, também me dirige. E vou descobrindo, criando relações entre as novas palavras que dela vão surgindo. Por isso digo sempre; é a palavra que me escreve.

Bartolomeu Campos de Queirós

RESUMO

SILVA, Jacqueline Martins da. *Tecer e (re)bordar: histórias de leitura em narrativas docentes*. 2016. 119f. Dissertação (Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades Sociais) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2016.

Esta dissertação tem como centralidade investigar histórias de leitura de professoras. Com base na crítica de Walter Benjamin à modernidade e à ideia de progresso que resulta no definhamento da arte de narrar e intercambiar experiências (BENJAMIN, 1994), a pesquisa busca compreender, a partir de narrativas orais, como cinco professoras que atuaram com formação continuada de professores no município de Niterói-RJ foram construindo, ao longo de suas trajetórias, uma relação com a leitura e a literatura. Investigar acerca dos movimentos de formação das professoras como leitoras possibilita-nos refletir sobre as concepções de leitura como experiência e da literatura como expressão viva para repensar a vida, o lugar o indivíduo no mundo e o entrecruzamento do individual e do social no processo de (auto)formação. Além disso, resgatar, por meio de relatos memorialísticos, histórias e experiências vividas ajuda-nos a compreender não só as múltiplas formas de formação, mas também provocar-nos a pensar que somos constituintes de nossas próprias histórias e que algumas práticas relacionadas ao ato de ler, alguns posicionamentos dos sujeitos como leitores e os possíveis limites e potencialidades da leitura e da literatura no processo de constituição pessoal e profissional do indivíduo são frutos de construções históricas e de relações produzidas individual e coletivamente. A dissertação contempla também uma discussão a respeito da formação continuada de professores no contexto da investigação por compreender tal assunto como atravessamento na pesquisa. A escolha metodológica está ancorada na dimensão discursiva da linguagem (BAKHTIN, 2011; 2014) o que nos leva à defesa da entrevista como um espaço dialógico de entrefalas e contrapalavras; possibilita-nos também a analisar a força potencial presente nos discursos, buscando perceber no encontro com as narrativas polissêmicas e polifônicas os efeitos de sentido do que foi dito. A contribuição, mediante o presente texto é, sobretudo, a partir dos diálogos tecidos, possibilitar abertura de *horizonte de possibilidades* (BAKHTIN, 2011) que possam nos levar a ressignificações e reflexões no campo da educação, da leitura e de formação continuada de professores.

Palavras-chaves: Leitura. Literatura. Narrativas docentes.

ABSTRACT

SILVA, Jacqueline Martins da. *(re) weaving and embroidering: reading stories in teaching narratives*. 2016. 119f. Dissertação (Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades Sociais) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2016.

This dissertation focuses on investigating stories for reading teachers. Based on Walter Benjamin's critique of modernity and the idea of progress which results in wasting the art of narrating and exchange experiences (BENJAMIN, 1994), the research tries to understand, from oral narratives, as five teachers who worked with continuing education of teachers in the municipality of Niterói/RJ were building-along their trajectories – relationship with reading and literature. Investigate about the movement of training of teachers as readers makes us reflect on the conceptions of reading as experience and literature as living expression to rethink life, the place the individual in the world and the interweaving of social and individual in the process of (self) formation. In addition, rescue, by means of reports of memory, stories and experiences help us understand not only the multiple forms of training, but also cause us to think we are constituents of our own stories and that some practices related to the Act of reading, some placements of subjects as readers and possible limits and potentialities of reading and literature in the process of personal and professional Constitution of the individual are fruits of historical buildings and produced individual and relations collectively. The dissertation includes also a discussion about the continuing education of teachers in the context of research for understanding such subject as crossing. The methodological choice is anchored in the discursive dimension of language (BAKHTIN, 2011; 2014) which leads us to the defense of the interview as a dialogic space of *entrefalas* and *contrapalavras*; and examining the potential force present in the speeches, seeking to understand at the meeting with the polysemy and the polyphony of the narratives the effects of sense of what was said. The contribution by the present text is, above all, from the dialogues, fabrics enable opening of *horizon of possibilities* (BAKHTIN, 2011) that may lead us to new and others senses and reflections in the field of education, reading and continuing training of teachers.

Keywords: Reading. Literature. Teaching Narratives.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Fotografia 1 –	Meu retrato	13
Fotografia 2 –	Cofre de madeira	14
Fotografia 3 –	Andando de bicicleta	15
Fotografia 4 –	Festas de aniversário	16
Fotografia 5 –	Bosque de Caçapava/SP	24
Fotografia 6 –	Professora Maristela Fontes	50
Fotografia 7 –	Professora Fernanda Frambach	51
Fotografia 8 –	Professora Liliane B. Daluz	52
Fotografia 9 –	Professora Célia Wolf	53
Fotografia 10 –	Professora Jacqueline M. da Silva	54
Quadro 1 –	Nível de formação por titulação (PI)	60

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO: NARRANDO-ME COM FIOS DE TRAMA E DE URDIDURA	10
1	ABORDAGENS DA PESQUISA: BORDADOS INICIAIS	29
2	A PESQUISA: TECELAGEM COM DIVERSOS FIOS	37
2.1	Fios outros da investigação: a apresentação contínua... ..	42
2.2	As professoras/sujeitos da pesquisa: quem são elas?	49
2.3	O contexto da investigação: o lado avesso do bordado	54
3	FORMAÇÃO DE PROFESSORES: TESSITURAS EM PROCESSO	65
3.1	A formação continuada no contexto da investigação	71
3.2	O texto literário nas formações	77
4	HISTÓRIAS DE LEITURA: POR ENTRE FIOS E TONALIDADES	84
4.1	O que as professoras entrevistadas leem?	88
4.2	O que as professoras narram sobre suas relações com o universo da leitura, das histórias e/ou dos livros?	98
	CONSIDERAÇÕES POR ORA TECIDAS	110
	REFERÊNCIAS	115

INTRODUÇÃO: NARRANDO-ME COM FIOS DE TRAMA E DE URDIDURA

Então, como se ouvisse a chegada do sol, a moça escolheu uma linha clara. E foi passando-a devagar entre os fios, delicado traço de luz, que a manhã repetiu na linha do horizonte.

Marina Colasanti

O conto “A moça tecelã”, de onde retirei a epígrafe acima, sugere compreensões sobre a vida, as pessoas e a possibilidade de tecer recomeços. Escolher as linhas, esticá-las no tear e entrelaçá-las longitudinal e transversalmente era tudo o que a personagem fazia e “tudo o que queria fazer” (COLASANTI, 2004). Reencontrar-me com esta narrativa, ajudou-me a entender que minha vida tem sido tecida com fios de trama e de urdidura. Ora com linhas grossas, ora com linhas finas. Às vezes com cores fortes, outras vezes com cores claras e muitas vezes com cores provenientes das misturas de tons que faço a cada dia. Por meio dessa vida bordada, tenho conhecido histórias que me ajudam a escolher os fios, os pontos e as cores com os quais desejo entremear as teias da minha existência como percurso formativo. Os acontecimentos que me tocam, afetando-me deixam marcas que influenciam as escolhas que faço. Essas situações singulares são como fios, como linhas que tecem em mim experiências.

Larrosa (2002) diz que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca [...] e ao passar-nos nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação.” (LARROSA, 2002, p.21, 26). Entendo a concepção de experiência defendida pelo autor como aquilo que ao nos acontecer, nos afeta, passa por dentro de nós, descortinando as certezas, mexendo com as ideias e os sistemas de valores já estabelecidos, provoca-nos a deixar o conformismo, sensibiliza-nos para um olhar mais sensível e crítico. Nesse sentido, compartilho neste texto o que no momento da escrita veio a mim como experiência, como marcas que puderam produzir (auto)formação e (trans)formação, pois como *sujeito da experiência* abro-me para possíveis (re)invenções.

Penso que há experiência também no próprio ato de narrar, pois a história contada pode ser entendida como uma experiência a partir da experiência. Por isso, narrar-me, contar o que me aconteceu contribui para que cores, linhas já conhecidas ou por conhecer se misturem e, ao se entrecruzarem, criem outras nuances e urdiduras. Expressar em palavras

alguns dos fios que tecem a minha vida significa trazer à tona acontecimentos, pessoas e lugares que, envolvidos em emoções e sentimentos, me atravessaram, formando-me.

Antes de continuar, contarei como fui levada a essa escrita memorialística. A ideia de construir um texto narrativo inspirado nas memórias, incorporando-o como parte da dissertação, constitui uma prática para os orientandos da professora Jacqueline Morais e integrantes do Grupo de Pesquisa Alfabetização, Leitura e Escrita (GPALE), da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ). A escrita memorialística pressupõe permitir-se a tessitura de um texto pessoal, mais autoral, dentro de um texto acadêmico, o que representa uma ação não hegemônica na universidade, como aponta Morais (2014).

Então, como mestranda e componente do grupo de pesquisa mencionado, fui convidada pela orientadora a rever autobiograficamente as histórias, as experiências que são, ao mesmo tempo, de formação e de autoformação, e a tentar dar-lhes outros sentidos, potencializando as urdiduras que têm contribuído para a pessoa que estou sendo e para as escolhas que tenho feito. Paulo Freire, educador brasileiro cujos escritos a respeito da educação são de imensurável importância, e Mikhail Bakhtin, teórico russo com reflexões sobre linguagem, afirmam que nós não somos seres acabados, conclusos. Pelo contrário, somos seres inacabados. Freire (1996) diz que:

A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca. Na verdade, seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse em tal movimento. É neste sentido que, para mulheres e homens, estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros. (FREIRE, 1996, p. 33-34).

Escrever sobre o que tem ajudado a formar a trama da minha trajetória de vida, incluindo o campo profissional e acadêmico, é inserir-me nesse *movimento de busca*. É narrar um passado que vai sendo reinterpretado a cada vez que me disponho a narrá-lo. “Lembrar, nesse sentido, não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado.” (KRAMER, 1999, p. 134). Por isso, a partir de minhas memórias posso ressignificar-me e (trans)formar o meu contexto.

Na busca por contar minhas histórias, lembrei-me do filósofo, historiador, crítico literário e ensaísta Walter Benjamin. Ele enfrentou radicalmente a ideia positivista de um historicismo linear, opondo-se à crença de um passado imutável. Foi perseguido pelos nazistas, teve uma vida curta, porém deixou teses valiosas. Em seus escritos, o filósofo defende as relações perdidas, os fragmentos, as ruínas. Portanto, tais reflexões ajudam-me a

compreender que ao escrever este texto autobiográfico ou ao pesquisar histórias de leitura de professoras tenho a oportunidade de encontrar sujeitos, histórias ou experiências por vezes esquecidos ou emudecidos.

Nesse sentido, mesmo reconhecendo que a escrita de aspectos da minha caminhada possa ser interpretada como linear e, portanto, em posição contrária às defesas de Benjamin, optei por convidá-lo para compor esta e demais partes da dissertação. Os escritos benjaminianos ajudam-me no reconhecimento do meu percurso formativo como pertencente a contextos que me formam e se formam com acontecimentos individuais e coletivos, sejam eles grandes ou pequenos. Dessa maneira, as leituras de Benjamin levam-me a compreender que a História de um povo, de um lugar não se faz somente com as histórias de uns e não outros, mas com situações que desconstroem as expectativas preconcebidas e que são tão importantes quanto todas as outras que possam existir.

Vejo na oportunidade, mesmo que sequencial, de contar os fragmentos da minha vida, a possibilidade de assumir-me como sujeito constitutivo de histórias e experiências narráveis. De poder compartilhar aquilo que não posso considerar como perdido ou esquecido, porque constitui a mim e ao meu redor. Venho, então, assim como Benjamin um dia defendeu, trazer à tona as miudezas do cotidiano, as sobras ou dobras daquilo que para muitos pode parecer sem importância, mas que para mim, possuem inestimável significância. Busco, portanto, refletir e recriar sentidos nas coisas simples da vida. Penso que as narrativas produzidas com a/na pesquisa podem ganhar ouvintes (BENJAMIN, 1994) e, com isso, a perspectiva de incorporar *as coisas narradas à experiência de seus ouvintes* (BENJAMIN, 1994, p. 201), criando elos de coletividade e possivelmente produção de outros sentidos sobre o foco desta investigação: *histórias de leitura*.

Partindo da ideia de que as experiências “ficam acontecidas dentro da gente” (NUNES, 1988, p. 9), vejo-me no período da vida em que gostava de brincar de casinha, boneca ou escolinha, entrava no fusca amarelo do meu avô e fingia estar dirigindo, imaginava passar por ruas e avenidas, com subidas e descidas. Outra coisa que fazia com frequência, era sentar no sofá para ouvir no toca-discos as histórias do “Soldadinho de chumbo” ou da “Cinderela”. Gostava de acompanhar a leitura desses contos com o livro aberto e os olhos fixos nas imagens. Os livros de capa dura, de cor branca, com ilustrações bem coloridas e que vinham acompanhados por um pequeno disco de vinil eram um encanto. Hoje, já não possuo esses discos originais nem os livros, mas trazê-los aqui me fez pensar nessa experiência como um dos fios que podem ter contribuído no meu processo de formação como leitora.

Fotografia 1 – Meu retrato



Fonte: Arquivo pessoal, 1984.

Outra coisa boa na minha vida eram as tardes nas quais conversava horas a fio com minha avó, já que tanto a casa dos meus avós maternos quanto aquela na qual eu morava com minha mãe, ficavam no mesmo quintal. Contava à minha avó como tinha sido minha manhã de estudos e o que tinha planejado fazer com minha mãe nos dias que se seguiriam. Enquanto isso, meu avô trabalhava em sua carpintaria, fazendo lindos móveis. Guardo com imenso carinho e orgulho um cofre de madeira em forma de coração que ele fez e me presenteou. Homem de origem humilde, nascido e criado no distrito de Bananeiras, situado no município de Silva Jardim-RJ, meu avô lidava com as madeiras como um ourives a burilar o ouro. Desse trabalho artesanal e cuidadoso pude contemplar objetos decorativos, mobiliários e, é claro, o presente que dele recebi. Para mim, uma obra de arte.

Fotografia 2 – Cofre de madeira



Fonte: Arquivo pessoal, 2014.

Quando não estava trabalhando, meu avô passava as tardes a cantar e a tocar seu bandolim, enquanto minha avó preparava bolinhos de trigo. Essa convivência com eles me marcou tão profundamente que não saberia contar a história da minha vida sem incluí-los. Ainda posso escutar a voz melodiosa de meu avô entoando:

Breve verei o bom Jesus,
E viverei em plena luz;
No lindo céu, eu gozarei...
De toda a dor, por Deus, livre serei.
(Harpa Cristã, nº 442).

Trazer à cena minhas origens significa reconhecer que tenho me formado juntamente com o *Outro* (BAKHTIN, 2014). Um outro que na relação comigo ajuda-me a pensar responsivamente sobre o mundo, a vida e o que estou sendo. “Eu tomo consciência de mim e me torno eu mesmo unicamente me revelando para o outro, através do outro e com o auxílio do outro.” (BAKHTIN, 2008, p. 322). Por isso, quando escrevo sobre os meus laços familiares, escrevo para prestar homenagem àqueles que fazem parte de mim, da minha história e também para reafirmar que venho me formando, nas diversas áreas da vida e do conhecimento, nas interações. Além disso, enquanto houver alguém disposto a narrar, histórias podem ser revisitadas e pessoas não mais presentes em vida, como meus avós, podem ser lembradas.

Brincadeiras e leituras fizeram parte do tempo em que fui criança. Andar de bicicleta na rua, por exemplo, era maravilhoso. Com 4 anos, ganhei minha primeira bicicleta. Minha mãe sentava na calçada enquanto eu dava várias voltas na rua, percorrendo do início ao fim. Sentia-me livre, uma sensação gostosa de frescor batendo no rosto. Essa foi, por muitos anos, minha brincadeira preferida.

Fotografia: 3 – Andando de bicicleta



Legenda: Ao fundo, minha bisavó materna.
Fonte: Arquivo pessoal, 1989.

Em um de seus textos, Walter Benjamin escreveu que “as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio.” (BENJAMIN, 2002, p. 85). Para além de brinquedos industrializados, as brincadeiras de faz de conta com reis, rainhas e castelos fizeram-me criar o meu *pequeno mundo próprio*. Um mundo em que eu me permiti sonhar, fantasiar, imaginar, brincar, viajar, criar... Penso que ter tido momentos como esses na vida, ajudaram-me na relação de ser e estar no mundo real. Além disso, acredito que podem ter contribuído para compor meu processo de formação como leitora, professora e pesquisadora, interessada no outro e nas histórias de cada um, carregada dentro de si.

Ainda desse tempo de criança, gostaria de compartilhar algo sobre as minhas festas de aniversário que aconteciam em casa mesmo. Familiares e amigos da igreja que eu frequentava enchiam a minha residência e faziam a alegria daquele momento. Eu mesma recebia os convidados, os presentes, e ajudava a servir os refrigerantes e o que tinha na festa. Tocar nesse assunto trouxe a calorosa sensação de divertimento, de curtidão. Geralmente, estar em família e com amigos traz leveza, sorrisos despreocupados e boas vivências. Caminharam nesta direção as festas que tive com música ao fundo, painel temático, bolo, docinhos, chapéu, balas, lembrancinhas e, sobretudo, com pessoas especiais.

Fotografia 4 – Festas de aniversário



Fonte: Arquivo pessoal, 1984 e 1989 (respectivamente)

As imagens da convivência familiar e dos amigos da igreja perpassam-me velozmente e trazem consigo sentimentos de aconchego e bem-estar. Como era bom aos domingos ir com minha mãe e familiares à Escola Bíblica para ouvir e ler histórias sagradas, cantar no Conjunto das Crianças, participar de jograis, peças teatrais e cantatas de natal. Esse envolvimento com as atividades da igreja faziam parte da minha rotina e acredito que, ao se somarem com as demais experiências vividas na vida secular, contribuíram para a minha (auto)formação.

Na Classe Infantil, que acontecia na igreja aos domingos pela manhã, a professora contava com entusiasmo e com auxílio de gravuras as histórias bíblicas. Ela sempre dava uma pausa e fazia perguntas, como: “O que vocês acham que vai acontecer a seguir? O que vocês vão guardar da história de hoje?” Nós compartilhávamos nossas ideias e ela, atenciosamente, ouvia-nos. Via em seu olhar sensível o reflexo daquele zelo em nos ouvir, como a nos dizer: “Continuem a falar, pois o que dizem é importante.” Compartilhar a ideia de como penso que aqueles momentos aconteciam, leva-me à compreensão de que o diálogo com o outro, o que o outro diz é significativo e pode trazer contribuições para a educação, como diria Freire. Além disso, as histórias podiam até ser as mesmas, mas a forma de narrá-las, interpretá-las e de tentar aproximá-las de nós não eram sempre iguais. Aqueles encontros dominicais e matinais traziam histórias, experiências, conhecimentos, relações entre pessoas, sentidos à vida.

Freire (1997) pontua que “há sempre algo diferente a fazer na nossa cotidianidade educativa, quer dela participemos como aprendizes, e portanto ensinantes, ou como ensinantes e, por isso, aprendizes também.” (FREIRE, 1997, p. 19). Essa passagem freireana juntamente às vivências religiosas que compartilhei fazem-me pensar que por meio da fé, constituinte de

minha *cotidianidade educativa*, aprendi a ler o mundo e as palavras. Nessa relação com a fé, com a escola, com a família, venho fio a fio tecendo conhecimentos, (re)leituras e (re)escritas.

O modo como aquela professora da escola bíblica se relacionava com a leitura e conosco, seus alunos, trouxe-me à memória uma ideia defendida por Paulo Freire (1996), como um saber necessário à prática docente: “Ensinar exige saber escutar”. O autor aponta que o “educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele.” (FREIRE, 1996, p. 71). Mesmo que em certos momentos necessite falar ao outro, é somente escutando paciente e criticamente que se aprende a falar com o outro. Aquela educadora assim agia. Portanto:

Aprendemos então, que:

Ensinar não é transferir a inteligência do objeto ao educando, mas instigá-lo no sentido de que, como sujeito cognoscente, se torne capaz de entender e comunicar o entendido. É nesse sentido que se impõe a mim escutar o educando em suas dúvidas, em seus receios, em sua incompetência provisória. E ao escutá-lo, aprendo a falar com ele. (FREIRE, 1996, p. 75).

Como diz Freire (1996), o professor que se abre para a escuta, para a fala do estudante, para as diferenças e gestos dos educandos, incita-os a serem participantes do processo de construção de conhecimentos, ao invés de tão somente recebê-los como ensinamento pronto e inquestionável. Quando o professor coloca-se suscetível à fala do aluno, vai além da capacidade auditiva, entende que tanto aquele que fala quanto aquele que escuta pode expressar-se em diálogos verbais ou não verbais na tentativa de compreensão das relações vigentes. O tempo passou desde a minha vivência não só com aquela professora, mas com as demais classes infantis na igreja que eu frequentava, porém tenho a impressão de que viver as interações trouxe contribuições para minha formação pessoal e profissional.

Além das experiências narradas até o momento, acredito que habitar em uma casa com livros, revistas e jornais também contribuiu para o meu processo formativo. Na sala da minha casa, havia uma estante de madeira repleta de livros. Livros meus, livros da minha mãe. Livros didáticos, livros literários. Muitos eram os livros. Ora eu ficava apenas a observá-los, ora deles me apropriava. Junto com a coleção de livros de botânica da minha mãe, ficava exposta minha coleção. Nela, em destaque, “Os três porquinhos”. Eu gostava daquele livro de modo especial. A parte da história em que os irmãos porquinhos iam ao cinema assistir a um filme e, para não serem descobertos, ficavam escondidos embaixo das poltronas, era pra mim a mais engraçada. Li as histórias desses famosos personagens inúmeras vezes, pois se “ler é

uma aventura” e se “o livro também tem de seduzir o seu usuário” (YUNES; PONDÉ, 1989, p. 144), nas leituras que fiz encontrei essas emoções.

Um dia, ao chegar em casa, minha mãe avisou-me que tinha dado minha coleção de livros. Não entendi suas razões e até hoje me intriga pensar o porquê daquela atitude. Recordo de ter ficado triste. Achava que sempre os teria ali, na estante, esperando por mim. Essa também foi uma importante lição aprendida: livros, como pessoas, nem sempre permanecem conosco, por mais que desejemos. Mesmo com essa atitude de minha mãe, o que poderá parecer a alguns contraditória, a minha ligação com os livros e o mundo da leitura e da escrita sempre foi acompanhada e incentivada por ela que não só lia histórias comigo, como buscava, até encontrar, qualquer livro que eu precisasse. Ao longo dos anos, vários foram os momentos em que saí juntamente com ela em busca de uma publicação. Essas saídas, ou melhor, esses encontros promovidos pelo desejo ou necessidade de encontrar um livro, têm possibilitado conversas e aproximações que subvertem a lógica da vida moderna, o que considero essencial para o fortalecimento das relações humanas. Ao olhar para a capa de alguns exemplares que possuo, lembro-me de que, na ocasião da compra, não estava sozinha, mas acompanhada da minha mãe e que pude compartilhar com ela os motivos pelos quais desejava ou precisava ler tal título ou sobre o que ele tratava, propiciando momentos únicos.

Dilcene Rosa Martins, professora, minha mãe, mulher determinada e batalhadora, sempre buscou estar presente e participar da minha vida. Depois que chegava do trabalho, sentava comigo para auxiliar nas tarefas de casa e nas pesquisas escolares. Quando necessário, recortávamos figuras de revistas e fazíamos pesquisas em livros. O movimento de compartilhar ideias, leituras e discussões que fazem parte do campo da educação ainda encontra-se presente nos momentos de interação entre minha mãe e eu. Esses intercâmbios reflexivos trazem contribuições para a minha formação docente e também para o modo como eu enxergo e lido com a vida e o mundo.

Cotidianamente, tenho aprendido sobre a educação e a docência, pois Paulo Freire inspira-me a pensar que há em mim uma curiosidade, uma inquietação que me move e me insere numa busca constante, fazendo-me ensinar e aprender. Essa busca traduz-se também em ouvir por parte de minha mãe alguns dos seus muitos relatos de experiência do cotidiano escolar e da prática docente. Ouvindo suas histórias, aprendi a valorizar o magistério, acreditando que ensino e aprendizagem devem acontecer como uma via de mão dupla e não de mão única; que a educação pode contribuir para a transformação do sujeito no tempo e espaço e que o ato de educar envolve interesse pelo outro, pela história que cada aluno traz consigo e também afetividade.

A importância do afeto nas relações educativas sempre foi reconhecida e defendida por Freire (1996), para quem: “Ensinar exige querer bem aos educandos.” (p. 89). Essa exigência, traduzida como compromisso político e pedagógico, faz-me refletir que, na escola, independente da faixa etária, lido com gente em permanente processo de busca, com sonhos, esperanças e trajetórias de vida. Por isso, como sinaliza o autor: “[...] não posso, por mais que, inclusive, me dê prazer entregar-me à reflexão teórica e crítica em torno da própria prática docente e discente, recusar a minha atenção dedicada e amorosa à problemática mais pessoal deste ou daquele aluno ou aluna.” (FREIRE, 1996, p. 91).

Outros autores corroboram para minha compreensão sobre a atenção amorosa aos alunos como forma de compromisso ético. Kramer (1996) aponta, por exemplo, que “sem afetividade não deixamos rastros.” (KRAMER, 1996, p. 102), enquanto Queirós (1996) referindo-se a uma antiga professora que teve, conta que “não acertando os deveres, Dona Maria elogiava a letra, raciocínio, o capricho, o aproveitamento do caderno. A gente era educado para saber ser com orgulho. Assim, a nota baixa não trazia tanta tristeza” (QUEIRÓS, 1996, p. 45). Tais reflexões ajudam-me a entender que importar-se com o outro, com que o outro tem a dizer, também faz parte do processo de construção do conhecimento. As palavras dos autores citados, bem como as conversas com minha mãe ensinam-me que o ato de educar não é algo mecanicista e isolado das histórias de vida de cada aluno, pelo contrário, exige contextualização e relação com a prática social para produzir sentidos.

Não estudei na mesma escola em que minha mãe lecionava, mas frequentei, em algumas ocasiões, o seu local de trabalho. Ia com ela em festas comemorativas e também quando perdia o horário de despertar e, conseqüentemente, o transporte escolar – mas isso não era frequente. Gostava daquele ambiente movimentado, dos alunos no pátio, formando fila para comer no refeitório, do sinal tocando para indicar recreio ou horário da saída, da sala dos professores cheia em alguns momentos e vazia em outros, de como uns conversavam, discutiam, enquanto outros, calados, preenchiam o diário ou liam jornal. Era emocionante percorrer os diversos espaços da escola, observando e interagindo. Na escola, fazia amizade com os alunos. Percebia que eles se sentiam responsáveis por mim. Também interagia com os professores que sempre faziam questão de conversar, perguntar quem eu era e como eu me saía na escola.

Evoco experiências da minha história que me levam a refletir que as escolhas que venho fazendo não são aleatórias ou fruto do acaso. Elas possuem íntima relação com o percurso de vida e de formação que venho vivenciando e por isso mostram-se tão significativas. Além disso, ponho-me a narrar o que me aconteceu, na tentativa de entremear

as emoções e sensações que me constituíram e ainda se fazem presentes. Como Freire (2003), posso dizer que, “na medida, porém, em que me fui tornando íntimo do meu mundo, em que melhor o percebia e o entendia na ‘leitura’ que dele ia fazendo, os meus temores iam diminuindo”. (FREIRE, 2003, p. 15).

Por isso, ir para a escola fez-me viver experiências que também me ajudaram a ler o mundo e dele tornar-me íntima. Estudei da educação infantil até o atual 6º ano do ensino fundamental em um colégio pertencente à rede privada e com ensino tradicional. A unidade escolar situava-se no bairro Zé Garoto, município de São Gonçalo-RJ. Nessa instituição de ensino, pude “entrar em acordo com o desconhecido, abrir o caderno limpo e batizar as folhas com a sabedoria da professora, diminuir o tamanho do mistério, abrir portas para receber novas lições, destramar as janelas e espiar mais longe.” (QUEIRÓS, 1996, p. 8). Em outras palavras, construí conhecimentos, tive aprendizados, vivi situações que corroboraram para o meu desenvolvimento cognitivo e social e, assim, *o tamanho do mistério e meus temores iam diminuindo*.

Entretanto, outros aspectos compunham as vivências nesse colégio. Posso mencionar, por exemplo, que carrego comigo uma ligeira impressão que os momentos em que podíamos compartilhar ideias, tecer comentários ou até mesmo questionar certos aspectos da aula, não eram muitos. As aulas, em sua maioria, ocorriam basicamente da mesma forma: as professoras, tal como me recordo, escreviam “o conteúdo do dia” ou transcreviam as páginas do livro no quadro de giz. Depois disso, era o momento de algumas explicações e aos alunos cabia realizar as tarefas. Eu escrevia tanto nas aulas que tinha calos nos dedos. Penso que se essa situação tivesse sido diferente da ideia que trago comigo, poderia ter registros mais claros em minha memória de momentos em que eu fosse provocada a participar das aulas com perguntas e/ou exemplificações. Não significa com isso que indagações não pudessem ser feitas ou que a minha narrativa seja a cópia fidedigna de uma realidade acontecida. Ponho-me a narrar as “marcas”, as impressões que vêm à minha mente no ato desta escrita.

Nesse sentido, busquei tecer este texto pessoal por vieses que de mim se aproximaram, fazendo-me ainda dialogar com algumas leituras realizadas. Dentro dessa perspectiva, recordei-me das discussões e críticas de Freire (1987) ao chamado “ensino bancário”, em que os conhecimentos são tratados de maneira verticalizada e unidirecional. Nessa situação, ainda majoritária, professores e professoras centram suas ações pedagógicas na dissertação de “conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram” (FREIRE, 1987, p. 33). Em outras palavras, são temáticas e atividades descontextualizadas e

sem significação para quem ouve, conteúdos que são copiados, memorizados e, muitas vezes, logo esquecidos.

Por isso, outro saber defendido por Freire como fundamental para a prática docente veio ao meu encontro: “ensinar exige disponibilidade para o diálogo” (FREIRE, 1996, p. 85). O diálogo sobre o qual diz Freire é algo que percebo como uma construção que se dá na relação com os estudantes. Tenho aprendido a relevância do diálogo, tanto na experiência de ser aluna, quanto na de ser docente. Em ambas, a disponibilidade para a escuta, a abertura para o outro, fortaleceram, constituíram e legitimaram a tarefa formadora da escola. O diálogo pode fortalecer a produção cotidiana na escola, então, romper com lógicas tradicionais de ensino e de currículo que cerceiam a ação docente, os alunos como seres produtores de conhecimentos e os espaços/tempos escolares é um caminho a ser percorrido e conquistado diariamente com diálogos entre universidade-escola, entre outras possibilidades.

Retomando a narrativa a respeito dos meus anos escolares, compartilho que do 7º ano ao 9º ano do ensino fundamental, mudei de colégio e fui estudar mais próximo de casa, no bairro Jardim Catarina, em São Gonçalo-RJ. Em princípio, estranhei, pois a estrutura física dessa escola era menor em relação à anterior. No que tange à abordagem pedagógica que encontrei lá, posso dizer que a compreendo como tendo característica diferenciada se comparada ao colégio antecedente. Apesar de o ensino ser também tradicional, havia ali perspectivas de interação entre professor-aluno, um modo de acolhimento e relação com os conteúdos até então desconhecidos por mim.

Vi-me saindo de um lócus com produções de práticas mais rígidas e adentrando um ambiente onde os professores mostravam-se mais receptivos, próximos e interessados em dialogar, indo para além daquilo que estava programado na estrutura curricular. Havia uma valorização dos trabalhos individuais, mas também dos realizados em grupo. Além disso, éramos incentivados a participar com questionamentos nas aulas. A escola promovia feira de ciências, concursos literários e festas comemorativas.

Escrever essas linhas sobre o Colégio Jean Piaget fez-me lembrar que tanto a equipe gestora quanto os funcionários eram muito atenciosos e buscavam estar próximos aos alunos, demonstrando acolhimento e preocupação. Além disso, a participação do diretor Oton José São Paio de Menezes nas manhãs dos dias letivos era sinônimo de minutos poéticos ou para reflexão. Eu conto o porquê. Quando chegava à escola, eu caminhava em direção à quadra de esportes onde encontrava os demais colegas da minha turma e alunos dos outros anos escolares. Cada turma formava uma fila por ordem de tamanho e assim éramos recebidos com “Bom dia!”, avisos e o Hino Nacional Brasileiro, que cantávamos em determinados dias da

semana. Todavia, quando o diretor participava desse ritual matinal, ele recitava poemas de sua autoria ou não. Quando não nos brindava com poesia, proferia palavras reflexivas e/ou de incentivo aos estudos. Eu gostava de ouvi-lo, de escutar aquelas sábias palavras. Esse movimento literário e, em certa medida, proximal do diretor com os alunos leva-me a refletir que gestos aparentemente simples podem (trans)formar vidas.

Brincar de “escolinha” dentro de casa foi uma das brincadeiras mais presentes na minha vida quando criança. Fazia do quarto da minha mãe a sala de aula e quase todos os dias, ao retornar da escola, eu recriava naquele ambiente fictício as histórias que ouvia, observava ou havia vivido durante o dia. Para me transformar em professora, usava sapatos de salto fino e bolsas da minha mãe. Era pura diversão. Durante essa brincadeira, referia-me aos temas estudados no dia ou ao longo de um período. Outras vezes, abordava as confusões ocorridas em sala de aula. Em outros momentos, aproveitava para estudar, principalmente em época de provas. O tempo foi passando, eu fui crescendo e a “brincadeira de escola” não mais acontecia dessa forma, porém não deixava de existir, pois mesmo nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, em momentos de preparação às avaliações escolares, sentia necessidade de falar em voz alta, imaginar perguntas ou dúvidas, estudar como se estivesse lecionando. E, por vezes, em meio àquele contexto criado, ficava pensando nos versos ouvidos pela manhã ou nas palavras de esperança proferidas por aquele já mencionado diretor. Não me parece coerente afirmar, mas supor sim; supor que, possivelmente, a minha escolha futura na graduação pela licenciatura em Letras tenha tido o toque das muitas experiências vividas dentro e fora de casa, além daquelas manhãs recheadas de literatura.

E por falar na literatura que, de acordo com Eliana Yunes e Glória Pondé (1989), “pode ter manifestações diversas. E isso depende do ponto de vista e do sentido que a palavra tem para cada um.” (YUNES; PONDÉ, 1989, p. 38), ressalto que há considerações sobre esta em capítulos posteriores. Por ora, compartilho que nas escolas onde estudei, as leituras de literatura tinham caráter obrigatório e sempre vinham acompanhadas de exercícios interpretativos. Um deles era responder a uma ficha de leitura que vinha nos livros, composta por muitas perguntas a respeito da história lida. Entregar essa ficha preenchida era sinônimo de garantir pontuação que seria adicionada à nota final. No entanto, não era algo que estimulasse variadas formas de ler, ou a relação leitor-texto.

Penso que a intenção das atividades propostas nessa ficha era, sobretudo, constatar se o aluno sabia ou não quais eram os personagens da história, se conseguia identificar uma sequência de fatos, entre outros aspectos formais e explícitos do texto. O foco não estava nas possíveis inferências e diálogos estabelecidos entre leitor-texto-autor. Com isso, todo o

envolvimento que vivia com as histórias por horas e horas, todo o encantamento provocado por aqueles textos de aventura, amor, suspense e por aí afora, pouco ou quase nada, pelo o que me lembro, era contemplado naqueles exercícios pré-moldados que vinham com os livros, nos testes bimestrais ou nos trabalhos solicitados. De acordo com Kramer:

A leitura na escola se fecha em leitura da escola, em que notas, provas de livros, fichas e apostilas com resumos das histórias ocupam o tempo e o espaço que, na concepção daqueles que preferem o gosto ao hábito, precisariam ser tempo e espaço de desfrutar o livro (KRAMER, 1999, p. 136).

Constato com certo pesar que as histórias e experiências de leitura que compartilho poderiam ser facilmente denominadas como *leituras da escola*, no dizer de Kramer. Em vez disso, gostaria de carregar “rastros” de inúmeras *leituras na escola*, cuja leitura não tivesse sido transformada em atos mecânicos de análises, em palavras que podem cercear o leitor e as infinitas possibilidades de *desfrutar o livro*. Dentro desse contexto de discussão, Abreu (2000) afirma que:

[...] se alterarmos o lugar de observação e visarmos às práticas de leitura escolares – nos colégios e universidades –, sobretudo quando o objeto é o texto literário, o quadro será bastante alterado. Aí, passaremos da diversidade à uniformidade. Uniformidade de textos, uniformidade dos modos de ler. (ABREU, 2000, p. 124).

A escola, por vezes, apresenta aos alunos determinados textos como se somente aqueles e seus semelhantes pertencessem à literatura, e como se todas as demais produções fossem desqualificadas. Na contramão das iminentes uniformidades que podem levar à massificação do indivíduo, a reducionismos da leitura no cotidiano escolar e ao empobrecimento crítico-reflexivo do sujeito-leitor, compartilho minhas histórias e experiências de leitura. Ao buscar por diálogos com autores, oportunizo olhares mais atentos e repenso o passado no presente, a fim de continuar (trans)formando minha prática docente.

A paixão por livros e histórias fez com que eu criasse vínculos afetivos com eles, tornando-os meus companheiros. Em diversos momentos, uma inquietação acometia-me, “um estado de amor por um livro: aquela coisa aflita de estar sempre procurando um jeito de ficar sozinha com ele; só a gente e o livro.” (NUNES, 1988, p. 15). E assim, ficava a ler por horas, fosse sozinha, em companhia de alguém, em casa ou ao ar livre. Além de ler, sempre gostei de compartilhar, expressar o que havia lido. A leitura me afeta, me move, constitui-me. Daí, ser importante reafirmar que “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo,

mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente.” (FREIRE, 2003, p. 22).

Fotografia 5 – Bosque de Caçapava-SP



Fonte: Arquivo pessoal, 1994.

O ato de ler não é um processo que se esgota na simples decodificação de um código escrito, mas é ação que dialoga com o mundo antes, durante e após a leitura, por meio de movimento dinâmico, carregado de significação e de experiência existencial. Ao compreender criticamente, interpretar e reelaborar as leituras que faço, posso promover transformação pessoal e social, além de ir, em diálogos com o mundo e com as palavras, tecendo percursos (auto)formativos.

Na continuidade das muitas experiências vividas, tive a oportunidade de estudar em um espaço público durante o ensino médio. Cursei o Curso Normal de 1998 a 2000, no Instituto de Educação Clélia Nanci (IECN), em São Gonçalo. Iniciei com 14 anos e finalizei com 17 anos. Foram três anos muito importantes. Inserida em um contexto diferente do que vivenciara até então, pude perceber a educação por outro viés e vislumbrar possibilidades diversas. Identificava-me com a proposta do curso e tinha cada vez mais certeza da escolha feita. Foram anos de muito trabalho e muitas conquistas.

O que desde o primeiro momento impressionou-me foi a metodologia das aulas. Havia sempre debates, oportunidade de compartilhar pensamentos e saberes. Isso facilitava não só a compreensão, como também contribuía para o desenvolvimento da capacidade argumentativa. Nas aulas de didática, por exemplo, havia frequentemente grupos de trabalho e de discussão. Cada conjunto de alunos era responsável por um tema referente à educação. Ao se apresentar, os grupos tinham que elaborar questões para discussão. Eram aulas que traduziam, conforme

já citado anteriormente, aquilo que Freire (1996) chamava de “disponibilidade para o diálogo” (FREIRE, 1996, p. 85).

Também gostava das aulas de metodologia de língua portuguesa, matemática e ciências. Tínhamos a oportunidade de conhecer ou confeccionar materiais que visavam favorecer o aprendizado, como: ábaco com macarrão colorido pintado de tinta guache, terrário e quadro de pregas. Cada aula era um acontecimento e por isso as guardo no coração. Na disciplina de literatura infantil, a professora nos apresentava contos clássicos e livros infantis. Depois da leitura, conversávamos sobre as histórias e discutíamos possibilidades de mediação com as crianças.

O livro “A Flor”, escrito por Tenê encantou-me de modo especial. Acho que me impressionou por ser um texto imagético, em que a narrativa ia sendo construída a cada página com as nossas palavras. Observando as ilustrações, íamos narrando a trajetória de vida de uma flor. Abandonada e sem cuidados ela murchoou, perdeu a cor e quase desfaleceu. As pessoas passavam, olhavam, mas não a desejavam, pois estava feia e sem vida. Até que um menino a encontrou, colocou-a em novo vaso e passou a regá-la todos os dias. Ele a acariciava, demonstrando carinho e afeição. Aos poucos, ela foi ganhando cores e se transformou numa linda flor vermelha. Não consigo esquecer essa história, pois penso que assim somos nós, eu e você. Precisamos, além de conhecimentos, de laços de afetividade para desabrochar. Aqui mais uma vez posso citar Freire (1996), para quem a afetividade “não se acha excluída da cognoscibilidade” (FREIRE, 1996, p. 89). Nesse sentido, o processo de ensino-aprendizagem pode dar-se por meio de múltiplas tessituras, envolvendo conhecimentos de variadas naturezas, mas não distanciada das relações interpessoais.

Nesse sentido, compartilho minha primeira experiência como docente. No último ano do curso Normal, a Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC-RJ) realizou uma seleção com as normalistas do 3º ano para um estágio remunerado. Ganharíamos uma bolsa para realizar o chamado “estágio de docência” em uma escola estadual. Ao ser aprovada no processo seletivo, no ano 2000, assumi uma turma em um Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) em São Gonçalo. Com um total de 28 alunos, a turma era bastante heterogênea. Havia alunos que nunca tinham frequentado uma escola e estavam aguardando em casa o início das aulas. Outros alunos da turma eram considerados estudantes em “distorção idade/série”. Em outras palavras, tinham ultrapassado a idade regular prevista para a série em que estavam matriculados. Diante das atividades propostas, os alunos diziam que não sabiam fazer e que não conseguiriam realizar mesmo se tentassem. Essas eram situações

cotidianas que, no meu entender, precisavam ser superadas a fim de possibilitar avanços no processo de ensino-aprendizagem.

Nos registros oficiais, a turma constava como 1ª série. Contudo, após propor a realização de algumas atividades, pude perceber que necessitavam se apropriar da leitura e do sistema alfabético de escrita. Cada dia era desafiador. Inicialmente, busquei estabelecer aproximações e diálogos; construí coletivamente regras de convivência, relações de afeto e respeito. Por meio de uma roda de conversa, estabelecemos regras: os alunos verbalizavam as atitudes que poderiam ou não ocorrer na escola e eu registrava por escrito. Geralmente, havia transgressão dos combinados, precisando retomar a conversa e estabelecer novos acordos. Fazer com que os alunos seguissem as regras não era uma tarefa simples. Então, o que dizer dessa experiência? Bem, digo que ensinei e aprendi na interação com os alunos e nas tentativas ora bem-sucedidas, ora nem tanto, nas quais me dispunha a promover ensino e a aprendizagem. Destaco também as atividades de leitura e de produção textual que aconteciam quase que cotidianamente, pois a partir deles buscava trabalhar o sistema alfabético e as demais áreas do conhecimento. Mesmo de maneira sucinta, compartilho essa experiência porque com ela entendi que:

O aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica na medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições; em que procura envolver-se com a curiosidade dos alunos e os diferentes caminhos e veredas que ela os faz percorrer. Alguns desses caminhos e algumas dessas veredas, que a curiosidade às vezes quase virgem dos alunos percorre, estão grávidas de sugestões, de perguntas, que não foram percebidas antes pelo ensinante. Mas agora, ao ensinar, não como um *burocrata da mente*, mas reconstruindo os caminhos de sua curiosidade – razão por que seu corpo consciente, sensível, emocionado, se abre às *adivinhações* dos alunos, à sua ingenuidade e à sua criticidade – o ensinante que assim atua tem, no seu ensinar, um momento rico de seu aprender. O ensinante aprende primeiro a ensinar, mas aprende também ao ensinar algo que é reaprendido por estar sendo ensinado. (FREIRE, 1997, p. 19).

Foi por acreditar que aprender ao ensinar é tão crucial quanto aprender a ensinar que fui colocando-me em permanente disponibilidade para o diálogo. Como ensinante, não quero ensinar como um *burocrata da mente*, mas quero reconhecer que o processo de ensino e aprendizagem pode se dar por diversos caminhos. Nesse sentido, busco estar acessível e atenta ao outro, de modo a viver momentos que levem à incerteza do saber, ao inconformismo e que possam (trans)formar trajetórias de vida.

Na tentativa de escavar “para descobrir os meus pedaços mais fundos” (NUNES, 1988, p. 44), percebo que, de alguns deles, vou me dando conta, já outros são impossíveis de

serem ancorados na escrita, materializados em palavras. Ainda assim, o que se segue são fios outros que ajudam a narrar-me como ser em formação.

Entre 2002 e 2005, cursei a graduação em Letras, com licenciatura em português e inglês, na Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO), situada em São Gonçalo – RJ. Estudar Letras foi, desde o início, minha primeira opção. O fascínio pelo mundo da leitura e dos livros, entre outras razões, ajudaram-me a tomar essa decisão. Os anos na faculdade foram intensos e tensos, com amizades conquistadas, muitos trabalhos exigidos e avaliações que espantavam o sono. Todavia, as contribuições para meu percurso de vida acadêmica e profissional são incontáveis.

Pensando numa articulação entre teoria e prática, destaco uma disciplina que cursei, denominada “Prosa e Verso”. Nela, tínhamos que desenvolver uma oficina em qualquer escola, buscando dialogar e aproximar a literatura dos alunos. Em grupo, eu e alguns colegas fomos a uma escola estadual em São Gonçalo realizar a oficina de mesmo nome da disciplina. Montamos uma proposta de trabalho intitulada “A Água dá Vida e a Vida da Água”, com o intuito de abordar, de forma interdisciplinar e por meio de textos poéticos, o tema água. Desenvolvemos a oficina com alunos do 6º ano. Trabalhamos com a música “Planeta Água”, de Guilherme Arantes, poemas de Carlos Drummond de Andrade, Cecília Meireles, além de dinâmicas, sarau poético, pintura em tecido e produção textual de poesia. Foram semanas de aprendizados inestimáveis e que marcaram não só a minha vida, mas também a dos alunos que, anos depois, ainda comentavam a experiência, segundo relato de uma professora da escola.

Fui trilhando meu caminho profissional concomitantemente com os estudos na faculdade. Trabalhei em duas escolas privadas até iniciar a carreira do magistério em uma escola pública. As exigências por conteúdos e avaliações fortemente presentes nos colégios particulares por onde passei não diminuíram a minha preocupação em priorizar momentos de leitura e de possibilidades de trabalhos com os diversos gêneros textuais¹. Quando atuei em uma das escolas com turmas de 4º ano, por exemplo, havia uma cobrança, tanto da direção da escola quanto dos pais, com relação a tarefas de casa e utilização de todas as páginas do livro didático adotado. Contudo, essas recomendações não impediram que a literatura infantil integrasse as aulas.

¹ Para Marcushi (2002), a expressão *gênero textual* pode ser entendida como uma noção propositalmente vaga para referir a textos materializados que encontramos em nossa vida e que apresentam aspectos sociocomunicativos.

Entre os muitos trabalhos marcantes envolvendo leitura e escrita que vou colecionando ao longo desses anos de exercício docente, compartilho um que aconteceu em 2004, lecionava para uma turma de 4º ano. Durante o trabalho com o gênero textual “carta”, conversei com os alunos sobre a carta social, existente nos Correios. Expliquei que, obedecendo a algumas regras estabelecidas pela empresa, qualquer indivíduo podia, naquela época, postar uma carta pelo valor de um centavo de real. A turma ficou surpresa. Decidimos, então, que cada um escreveria uma carta, traria o endereço do destinatário e do remetente e já que não havia um posto dos Correios na redondeza da escola, eu postaria as correspondências. Depois de algum tempo, as cartas começaram a chegar aos destinos e eles, contentes, compartilhavam uns com os outros a experiência. Essa proposta de trabalho trouxe-me pistas da importância da leitura e escrita serem apreendidas como prática social real.

Em 2007, ingressei no serviço público, na categoria “Professor I”², da Fundação Municipal de Niterói-RJ. Fui trabalhar em uma das escolas da rede, situada no bairro Fonseca. A unidade escolar atendia nos turnos manhã e tarde alunos do ensino fundamental I (1º e 2º ciclos) e no turno da noite a educação de jovens e adultos (1º e 2º ciclos). Nessa escola, atuei como professora regente e, por dois anos também como “professora articuladora”³. De 2008 a 2012, acompanhei uma turma do 1º ao 5º ano de escolaridade. Contribuir para a construção dos conhecimentos desses alunos e vê-los avançar no processo de ensino-aprendizagem no 1º ano, apropriando-se do sistema de escrita alfabética e da leitura e não somente ao final do 5º ano, mas no decorrer dos anos escolares vê-los apresentando-se como uma comunidade de leitores e escritores, foi uma experiência marcante. Acompanhar esses alunos como docente, possibilitou formar e formar-me.

Narrar histórias e experiências que me passam, que em mim são como “digitais” move-me a pensar que “um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo o que veio antes e depois.” (BENJAMIN, 1994, p. 37). Nesse sentido, as situações acon-TECIDAS, as leituras teóricas já realizadas vêm à tona, ajudando-me a entender que as experiências vividas ou contadas constituem em mim processos (auto)formativos. Entendo como *uma chave* o que por ora foi trazido e, como tal, almejo que possa abrir um *horizonte de possibilidades* (BAKHTIN, 2011).

² Integram o cargo de professor I os professores da FME que exerçam suas atividades profissionais na educação infantil e/ou no ensino fundamental (1º e 2º ciclos) e/ou na educação de jovens e adultos (1º e 2º ciclos).

³ Promoveria reagrupamentos, por meio de ações pedagógicas, entre alunos do 1º e 2º ciclos, visando a contribuir para o desenvolvimento das aprendizagens.

1 ABORDAGENS DA PESQUISA: BORDADOS INICIAIS

Linha clara para começar o dia[...] enquanto lá fora a claridade da manhã desenhava o horizonte.

Marina Colasanti

No conto “A moça tecelã” de Marina Colasanti, a jovem que tecia diariamente escolhia as linhas e os tons que usaria para fazer existir aquilo de que precisava. Como diz no trecho epigrafoado acima, para começar o dia, a personagem preferia linha clara e assim, as manhãs iam se descortinando. Pensar inspirada na metáfora da tessitura é atribuir à pesquisa a ideia de construção do conhecimento que acontece fazendo, desfazendo e se refazendo juntamente com os sujeitos, as ideias, as leituras e reflexões. Também é trazer à tona a origem etimológica da palavra *texto* que significa textura, tecido. Porém, penso que é, sobretudo, compreender que histórias, indivíduos e trajetórias vão se constituindo dinamicamente e dialogicamente nos encontros de linhas e pontos, nas idas e vindas do tear da vida e a cada novo horizonte.

Ler, discutir, conversar sobre temas pertinentes à educação, ao mundo literário ou científico permearam todas as etapas da minha vida. Até em períodos de férias, temáticas inerentes à leitura e à aprendizagem escolar faziam-se presentes. Vivo acompanhada pela leitura, seja por meio de livros, textos acadêmicos ou não, revistas, jornais ou meios eletrônicos. A leitura como meio de interação influenciou e ainda influencia minha construção profissional e acadêmica. Perceber a forte relação entre a leitura e a literatura e minha formação é reconhecê-las como parte de mim.

Envolver-me com a literatura, a leitura e com suas variadas formas de ler abriu possibilidades de perceber-me no mundo e de perceber o mundo. A leitura dos acontecimentos da vida, da carreira docente e de textos de diferentes tipologias e dos mais variados gêneros discursivos contribuíram para que o desejo de prosseguir com os estudos no meio acadêmico adquirisse caráter de projeto de vida. Por isso, a decisão de submeter-me a um processo seletivo e iniciar, em 2014, o Mestrado em Educação: Processos Formativos e Desigualdades Sociais, na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro é resultado da necessidade que sinto por conhecer e refletir sobre questões que permeiam a profissão docente e também de objetivo pessoal e profissional. Debruçar-me

em assuntos que possam provocar aproximações entre escola-universidade e contribuir para o campo da educação é a razão em que tenho buscado pautar minhas ações e em que busquei ancorar essa investigação.

Dessa maneira, a pesquisa que iniciei, mas que não se finda neste texto, tem como proposta investigar como cinco professoras da Rede Municipal de Educação de Niterói e que atuaram com formação continuada de professores foram se relacionando com leitura e a literatura no decorrer de suas trajetórias. Entender a relação que essas docentes possuem com a leitura e a literatura no cotidiano também faz parte do interesse investigativo deste texto. Além disso, tentar compreender como cada uma narra seus processos formativos como leitora e os percursos formativos que esse grupo de professoras possui, já que atuam com formação docente e privilegiam questões do campo da linguagem e a leitura de literatura em ações formativas, reforçam as apostas que impulsionaram esta investigação. Considero pertinente anunciar que ocupei dois papéis distintos, porém complementares. Atuei como pesquisadora e sujeito da pesquisa, por isso encontro-me incluída no quantitativo de docentes mencionado.

Tecer e (re)bordar: histórias de leitura em narrativas docentes é uma pesquisa de abordagem qualitativa, que teve a Coordenação de 1º e 2º ciclos⁴ da Fundação Municipal de Educação (FME) de Niterói como contexto da investigação e as *histórias de leitura* seu mote central. Considero válido ressaltar que solicitei autorização prévia através de um processo junto ao Núcleo de Estágio e Pesquisa da Fundação Municipal de Educação de Niterói (NEST) para acesso ao contexto investigativo e desenvolvimento desta atividade de pesquisa. Fui encaminhando a investigação ao mesmo tempo em que as autorizações iam sendo concedidas.

Encontrei-me com a pesquisa por vários vieses e com as narrativas docentes por meio de entrevistas. Meu percurso pessoal e profissional traduzido, em parte, nas palavras que formam o texto introdutório desta dissertação, a própria escrita memorialística, o fato de dividir o mesmo espaço de trabalho com as professoras/sujeitos da pesquisa, podendo presenciar em seus discursos e ações demasiado interesse e defesa pela leitura e a literatura, inclusive nas formações continuadas de professores, corroboraram para a escolha da temática investigada.

Vivida como *experiência* (LARROSA, 2002; BENJAMIN, 1994) esta investigação preocupa-se em reconhecer que são as inquietações que impulsionam uma pesquisa e não os

⁴ Conforme regulamentado pela portaria SME nº 320/98, a Rede Municipal de Educação de Niterói tem seu sistema educacional organizado em ciclos, diante disso há a especificidade – 1º e 2º ciclos – na nomenclatura da coordenação, abrangendo do 1º ao 5º ano de escolaridade.

saberes, e que, portanto, não se tem todas as respostas, mas um espaço aberto às alteridades e diálogos. Por isso, mesmo tendo claro que a concepção hegemônica de texto acadêmico ainda exige que este seja escrito respeitando certa impessoalidade e distanciamento – o que supostamente garantiria a cientificidade da pesquisa –, este busca aproximações e pessoalidade.

Com foco nas histórias de leitura, busquei permear minhas elucbrações e prospecções nas leituras e contribuições teóricas de autores que caminharam comigo ao longo da construção da pesquisa. Essas leituras e reflexões aparecem de modo implícito e/ou explícito na escrita deste texto. Desse modo, do ponto de vista teórico-metodológico, este processo investigativo configura-se entre escritas e diálogos com autores que foram se tornando referências para a tessitura aqui realizada. Nesse sentido, cabe salientar que a fundamentação teórica foi se constituindo no decorrer do processo e não anterior a ele, pois o processo de pesquisa vivido como experiência levou-me também ao entendimento de se viver este momento relacionando-me, concomitantemente, com as leituras e estudos teóricos, inserção no campo de pesquisa e compreensão deste. Por isso, o referencial teórico que fundamenta esta pesquisa encontra-se tecido por entre os capítulos que a compõem, pois em alguns momentos a teoria ajudou-me a compreender os dados (as narrativas docentes) e, em outros, as narrativas docentes me impulsionaram a encontrar a teoria.

O convite que este texto traz, então, é de nos colocarmos abertos a discussões e ressignificações que possam ampliar ou (trans)formar bordados já existentes e criar outros. Por isso, delimitei como objetivo:

- conhecer e tentar compreender as histórias de leitura de cinco professoras/sujeitos desta pesquisa, suas relações com a leitura e a literatura e as razões que as movem a lerem textos literários em ações formativas.

Esta dissertação trouxe ao diálogo, sobretudo, as contribuições teóricas de Bakhtin (2011, 2014), Benjamin (1994), Kramer (1996, 1998, 2010, 2011), Freire (1996, 2003), Lajolo (1997, 2001), Abreu (2000, 2006), Nóvoa (1992, 1995) entre outros. Os estudos desses e de outros autores serviram de base para a elaboração do referencial teórico-metodológico que fundamenta este trabalho no campo da leitura, literatura, filosofia da linguagem e formação continuada de professores.

Esta pesquisa centra-se nos sujeitos e nos textos que cada um produz. Considero por texto toda produção coerente que se expressa no âmbito verbal ou nãoverbal, oral ou escrito. De acordo com Bakhtin para ter ciências humanas não se pode tentar compreender o homem em separado dos textos que ele produz.

O homem em sua especificidade humana sempre exprime a si mesmo (fala), isto é, cria texto (ainda que potencial). Onde o homem é estudado fora do texto e independentemente deste, já não se trata de ciências humanas (mas de anatomia, de fisiologia humanas etc.). (BAKHTIN, 2011, p. 312).

Bakhtin (2011) aponta que os textos caracterizam o trabalho das ciências humanas, pois o homem tem a especificidade de expressar-se sempre por meio de textos. Sem texto, não há o que investigar e o que construir como conhecimento. Essa compreensão bakhtiniana distancia as ciências humanas das ciências exatas. Desse modo, esta investigação com sujeitos e não objeto de pesquisa encontra-se perante vozes polifônicas e com elas busca estabelecer diálogos e não se encontra diante de textos esvaziados de sentidos ou de objetos mudos. Dessa maneira, o ouvinte se torna falante e vice-versa, ou seja, pesquisadora e participantes da pesquisa interagem dialogicamente, constituindo uma relação entre sujeitos.

Nessa direção, com Bakhtin, Kramer e Freire busquei pensar alguns conceitos orientadores da pesquisa. Os estudos de Bakhtin e seu Círculo em torno da linguagem, arte e literatura inauguraram uma nova concepção de linguagem, que passa a ser concebida como produto social e que existe por meio da constituição dialógica entre os sujeitos e a sociedade. Compreendida também como processo de interação, a linguagem produz e é produtora de ideologias, pois não acontece fora do sujeito e da história.

Então, enunciar não é simplesmente dizer alguma coisa, mas é considerar a alteridade, o outro, o contexto e o modo da interação verbal.

Toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo da cadeia dos atos de fala. Toda inscrição prolonga aquelas que a precederam, trava uma polêmica com elas, conta com as reações ativas da compreensão, antecipa-as. (BAKHTIN, 2014, p. 101).

Para Bakhtin (2014), na dinâmica enunciativa entre ouvinte e falante constrói-se a intersubjetividade humana, pois sendo a linguagem constituição social, aquele que fala sempre se dirige a outro, que não é por completo um ouvinte passivo. Desse modo, o autor defende o caráter dialógico e ativo entre os sujeitos participantes do ato comunicativo e a crítica à recepção passiva. Penso, então, que os indivíduos e seus dizeres podem se tornar centrais na pesquisa, assim como o tempo e espaço da entrevista, distanciando-se dos monólogos e de formas autoritárias.

Então, passei a refletir sobre a linguagem que é, ao mesmo tempo, produção individual e conhecimento social. Como tal, está presente em todos os conhecimentos que o ser humano manifesta. Com base em Bakhtin, entendo também que a linguagem tem dimensões dialógicas

e ideológicas determinadas historicamente, por isso as palavras possuem intenções, sentidos. Nesse sentido, Kramer (2010) adverte que: “não dizemos meras palavras, mas contamos histórias, falamos de coisas boas ou más, agradáveis ou desagradáveis.” (KRAMER, 2010, p. 156). Assim, a descontinuidade pode marcar a história do ser humano e é a linguagem que, segundo Bakhtin, organiza, dá forma e direção à experiência. Sendo, portanto, essencial para a humanidade, oportuniza o resgate do passado, com possibilidade de pensá-lo criticamente no presente e atribuir-lhe sentidos outros. Daí a importância desta pesquisa que além de poder legitimar vozes docentes, pode também contribuir para expressar que os processos formativos são muitos, singulares e nos dão pistas de que trajetórias pessoais e profissionais se interconstituem.

Foi com base na concepção de linguagem de Bakhtin que optei pela entrevista como instrumento metodológico e na dimensão discursiva da linguagem como enfoque para tentar compreender as falas docentes. Os discursos produzidos nos momentos de entrevistas foram considerados nesta pesquisa como narrativas, já que há o entendimento de que os diálogos vividos em cada entrevista não se fizeram de amontoados de palavras soltas, mas foram construídos como tessitura enunciativa, portanto, por muitos vieses e relações.

Bakhtin (2011, 2014) ajudou-me a conceber a entrevista como lugar para diálogos e contrapalavras, em que as enunciações podem circular. Entrar no jogo do diálogo é rejeitar a fala monológica que, de modo autoritário impõe-se ao outro, impedindo-o de participar do debate. Além disso, Kramer (2010) assinala que “as entrevistas – enquanto espaços de produção de narrativas – abrem-se, como textos que são, a múltiplas interpretações.” (KRAMER, 2010, p. 155). Cada entrevista, cada narrativa revelou-se como um *todo* (BENJAMIN, 1994), ou seja, como uma completude que se constrói e se mantém por conta da presença das singularidades, dos retalhos, das ruínas das lembranças, dos acontecimentos vividos. Narrando suas histórias, experiências, relações com a leitura e a literatura, aspectos da vida pessoal e profissional os sujeitos dessa pesquisa puderam encontrar-se com suas lembranças e com trajetórias de vida e de formação profissional com e pela leitura.

Nesse sentido, a leitura dos estudos de Bakhtin contribuiu ainda para que eu entendesse que o contexto da enunciação faz parte do processo de compreensão do que é dito, visto que este não é uma produção isolada. Entendo que os sentidos da leitura e da literatura nos processos formativos das professoras/sujeitos da pesquisa vão sendo criados com elas, no momento em que organizam suas narrativas, revisitam o passado e compartilham suas histórias. Nos momentos em que me pus a cotejar as falas das professoras entrevistadas, tal fundamento também corroborou. Longe de querer definir os sujeitos da pesquisa, procurei,

inspirada nos pressupostos de Bakhtin, compreender os relatos e as professoras entrevistadas – defendo tal compreensão com base nos estudos bakhtinianos, como ativa e dialógica. Portanto, compactuo com o autor quando diz que,

As ciências exatas são uma forma monológica do saber: o intelecto contempla uma *coisa* e emite enunciado sobre ela. Aí só há um sujeito: o cognoscente (contemplador) e falante (enunciador). A ele só se contrapõe a *coisa muda*. Qualquer objeto do saber (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido como coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser *dialógico*. (BAKHTIN, 2011, p. 400).

O sentido de narrativa e da escrita da própria dissertação com o uso da primeira pessoa do singular fundamenta-se a partir de Walter Benjamin. Ao sinalizar que “a cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes.” (BENJAMIN, 1994, p. 203), o autor provoca-nos a resgatar as narrativas e as experiências e, conseqüentemente, sua dimensão formadora. É a partir de redes de relações interdependentes que produzimos e partilhamos conhecimento, logo, narrar histórias e experiências vem acompanhado da possibilidade de articular passado, presente e futuro.

Narrativa, uma palavra que deriva do verbo “narrar” e cuja etimologia provém do latim *narrare* e remete ao ato de narrar, contar uma história, ganhou um ensaio inteiro na obra benjaminiana e a dedicação do autor para explicitar em palavras sentidos pertencentes às narrativas que vão para além da significação acima. Ao compartilhar as narrativas orais das professoras, busco, entre outras questões, renunciar a ilusão das aparências fugazes, das distâncias entre os indivíduos e do imediatismo produzido pelo mundo pós-moderno, que define a arte de narrar e de intercambiar experiências.

Kramer (2010) propõe pensar que, “pela rememoração, na linguagem e na narrativa, resgata-se o poder de ser no presente, no passado e no futuro, tecendo a história, não mais como cronologia, mas como processo de recriação do significado.” (KRAMER, 2010, p. 155). As palavras da autora remeteram-me ao acento dado por Walter Benjamin no tocante à importância da rememoração, pois para este autor, ao rememorar, narrar o vivido o sujeito escapa do isolamento, opõe-se à crença de um passado imutável, podendo, por meio da linguagem, reconstituir sua história e a si mesmo. Por esse viés, rever o passado por meio da narrativa, pela rememoração, pode nos permitir olhar para o presente por perspectivas críticas e acenar a um futuro com possíveis mudanças.

Não vendo, portanto, o sujeito como um objeto morto e desprendido de suas histórias, esta pesquisa foi sendo construída com base no diálogo, na centralidade dos sujeitos da

pesquisa e nas narrativas de cada um deles. Abre-se com as narrativas um campo de pesquisa em que a atividade investigativa não é dada ou imposta, mas é produzida nas relações que vão sendo estabelecidas. Além disso, “narrativa e rememoração da história se opõem à massificação do mundo contemporâneo...” (KRAMER, 2010, p. 186). As narrativas como caminho metodológico ajudam a compreender o outro, a romper com a ideia de neutralidade científica e a resgatar a história das pessoas.

Benjamin (1994) escreveu: “Assim se imprime na narrativa a marca do narrador como a mão do oleiro na argila do vaso.” (BENJAMIN, 1994, p. 205). O autor faz uso de uma comparação para expressar a ideia do narrador como aquele que imprime ao que diz sua própria marca, assim como o oleiro que deixa suas digitais na argila do vaso que modela. Por esse viés, optei por escrever em 1ª pessoa, assumindo-me também como narradora. Essa decisão possibilitou que eu imprimisse em cada página deste texto minhas impressões e marcas. Escolhi essa opção por compreender, conforme já dito, que a construção de uma dissertação é uma experiência que pode provocar afetos. Dessa maneira, permitiu que eu enredasse as palavras de muitos outros às minhas próprias palavras, dialogando com as *palavras alheias* e construindo *minhas próprias palavras* (BAKHTIN, 2011).

Coloquei-me nesta tessitura enunciativa não como “Adão bíblico, só relacionado com objetos virgens e ainda não nomeados, aos quais dá nome pela primeira vez” (BAKHTIN, 2011, p. 300), mas como parte constituinte que reconhece a produção acadêmica já existente sobre a temática escolhida. Nesse sentido, busquei na página eletrônica⁵ do banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), entre os anos de 2010 e 2014, trabalhos que pudessem ter relação com a proposta desta investigação. Pesquisei, portanto, a temática: “histórias de leitura”, entre aspas, para que a busca se desse pela expressão em si e não por palavras soltas. Encontrei quatro trabalhos, sendo três em nível de mestrado acadêmico e um em nível de doutorado. Destes, dois foram desenvolvidos dentro da Educação como área do conhecimento e dois em Letras. De modo geral, os trabalhos buscaram compreender como alguns sujeitos se relacionavam com a leitura literária em processos formais ou informais e se constituíram leitores. A pesquisa no banco de teses da Capes mostrou que a investigação sobre histórias de leitura e sua relação na formação do sujeito leitor encontra-se potencialmente em expansão. Com a possibilidade de ressignificar estudos e pesquisas acadêmicas, adentrei nesta tecelagem, buscando revisitar os fios já entrelaçados e entremear fios outros.

⁵ Disponível em: <www.bancodeteses.capes.gov.br> Acesso em: 30 nov. 2014.

A construção desta dissertação produtora de linguagem e lócus onde os discursos puderam circular se deu em companhia de muitas manhãs e noites com sóis, luas, ventos e chuvas. Eles despertaram, adormeceram, esquentaram e refrescaram o processo de escrita e também contribuíram para que este texto tivesse, ao mesmo tempo, marcas autorais e consistência teórico-metodológica, perspectivando outra epistemologia de investigação e formação. Nesse sentido, remeto-me, mais uma vez, a Bakhtin para quem as ciências humanas têm como objeto o ser expressivo e falante, pois entendo que sem o outro que ouve e fala, sem diálogos, sem os relatos, não haveria esta pesquisa. Assim, as linhas que formam este texto dissertativo não são definitivas, mas estão a buscar por mais diálogos.

No sentido de organizar esta dissertação, divido-a da seguinte forma:

- Introdução – compartilho algumas experiências da minha trajetória de vida e de formação;
- “Abordagens da pesquisa: bordados iniciais” – explícito, de modo sucinto, aspectos da pesquisa;
- “A pesquisa: tecelagem de diversos fios” – apresento a pesquisa, os sujeitos, o contexto investigativo, os desafios e (re)descobertas;
- “Formação de professores: tessituras em processo...” – trago reflexões sobre a formação continuada de professores no contexto da investigação e a presença de textos literários em ações formativas;
- “Histórias de leitura: por entre fios e tonalidades” – compartilho, sobretudo, as narrativas docentes. Busquei tecer diálogos entre elas e delas com demais autores, além de discutir conceitos de leitura, literatura e linguagem;
- “Considerações por ora tecidas” – retomo alguns aspectos em destaque na dissertação, escrevo palavras outras e aponto para as possibilidades de continuidade que a pesquisa permite.

2 A PESQUISA: TECELAGEM COM DIVERSOS FIOS

Acordava ainda no escuro, como se ouvisse o sol chegando atrás das beiradas da noite. E logo sentava-se ao tear.

Marina Colasanti

Mais uma vez, relembro a história da moça que, sob a luz das manhãs, passava os dias ao tear, tecendo e destecendo em um tapete tudo o que desejava. No reencontro com a narrativa da mulher que vivia a tecer, percebi que assim como a personagem da história, eu estaria a tecer e a destecer reflexões que surgiriam, ao longo da investigação, na medida em que buscasse expressar a temática da minha pesquisa: *histórias de leitura*. O conto de Marina Colasanti ajudou-me ainda na compreensão de minha trajetória de vida como constitutiva de linhas (des/entre)tecidas noite e dia continuamente. Por isso, optei por tê-lo como companheiro nos momentos de escrita, trazendo alguns trechos em partes deste texto. Além disso, pus-me a refletir que “se *texto* significava, para os romanos, aquilo que se tece” (BENJAMIN, 1994, p. 37), então, a escrita deste se constituiria como uma tessitura em que as considerações apresentadas são algumas das produções de sentidos possíveis entre tantas outras. Seria, ainda, tecido perspectivando aqueles para quem pesquiso e escrevo: os meus pares, professores e profissionais que ocupam o cotidiano da escola.

Na busca por desenvolver uma pesquisa que possa provocar ressonância e diálogos com e entre os protagonistas da escola, lembrei-me dos escritos reflexivos de Garcia (2001) a respeito das investigações no meio acadêmico. Para a autora, faz-se necessário indagarmos se, de fato, o que pesquisamos e escrevemos contribui para melhorar a escola, bem como se realmente conseguimos, por meio das pesquisas e escritas acadêmicas, estabelecer um espaço dialógico entre universidade-escola, trazendo contribuições mais efetivas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Ainda no sentido da relação universidade-escola, encontrei que

[...] o diálogo universidade-escola no campo da formação de professores trata de atuar na desinvisibilização das práticas, contribuindo para fazer emergir um campo político-epistemológico-metodológico na formação de professores no qual os processos que já acontecem possam ser potencializados e pensados como válidos. (SÜSSEKIND; GARCIA, 2011, p. 18).

A partir do que afirma Süsskind e Garcia, entendo que quando universidade e escola buscam dialogar de forma horizontalizada, os processos que acontecem no cotidiano escolar podem se tornar visíveis, reconhecidos e legitimados como ações que possuem valor. A relação entre as instituições pode ainda oportunizar intercâmbio de conhecimentos, práticas e de espaços formativos. Diante de tantas considerações, uma pergunta passou a me fazer companhia: como começar a tecer os fios da pesquisa?

Percebi que não bastava, como na epígrafe, acordar antes do nascer do sol e sentar à frente do computador, meu tear simbólico. Precisava, também, escolher os fios com os quais gostaria de começar a urdidura dos enunciados da pesquisa. De tanto pensar em como iniciar a escrita da investigação, recordei-me do livro “Como começa?”, de Silvana Tavano (2008). Escrito em verso, com tom simples e contagiante, a obra que se desenrola a partir de indagações de uma menina muito curiosa, ajudou-me a organizar os pensamentos e a entender que “cada coisa tem um jeito de começar” (TAVANO, 2008, s/n). Todavia, “certas coisas nem sempre começam sendo o que são [...] o que parece complicado quase sempre começa simples [...]. E tem muitas coisas que começam só por causa de uma vontade.” (TAVANO, 2008, s/n).

Precisava encontrar um jeito simples para começar o que parecia complicado. Escolhi, portanto, “fios de seda” com cores suaves para expressar pensamentos ou memórias que contribuíssem para a compreensão do leitor quanto à proposta de investigação. Procurei utilizar “lãs mais vivas” (COLASANTI, 2004) para tecer e aquecer as conversas com os sujeitos da pesquisa, indivíduos que em suas falas poderiam mostrar-nos o movimento dialógico e/ou dialético entre os momentos vividos e as discussões teóricas. Busquei usar “fios mais grossos do algodão mais felpudo” (COLASANTI, 2004) para fundamentar as escolhas realizadas.

Enquanto relia a história da menina que sempre fazia perguntas, fiquei a pensar, outra vez, em Garcia (2001), para quem “a dúvida, a incerteza, a insegurança, a consciência de nosso não saber é que nos convida a investigar e, investigando, podemos apreender algo que antes não sabíamos.” (GARCIA, 2001, p. 16). Nesse sentido, percebi que as interrogações, as indefinições, a curiosidade, assim como a vontade de querer saber mais, me levariam a entremear as linhas desta investigação.

Nesse sentido, as palavras que formam esta dissertação foram escritas à medida que eu me inseria no campo de pesquisa e nas orientações individuais e coletivas. As orientações individuais aconteciam frequentemente, a fim de discutir o texto junto com a orientadora. Já

os encontros de orientação coletiva eram periódicos. Neles havia, além da minha presença e da orientadora, a participação de outras orientandas. Nesse espaço/tempo coletivo, o texto em construção circulava entre os participantes, podendo suscitar outros modos de ler e interpretar o que estava sendo escrito. Além dessas ações, outro movimento compunha a minha escrita: a busca por diálogos com escritores que ajudam-me a refletir sobre assuntos abordados e favorecem à minha compreensão sobre a vida e os processos formativos. “Escrevo junto a outros autores com quem partilho ideias e sentimentos no e do mundo.” (SÜSSEKIND, 2007, p. 13). Essas palavras expressam a articulação que busquei realizar.

Ter como interesse de investigação as histórias de leitura, pela perspectiva de narrativas orais⁶ memorialísticas, ajuda-me a compreender não só as múltiplas formas de formação, mas também de relação com a leitura e a literatura. Esse modo de apreensão me possibilita pensar que sou constituinte de minhas próprias histórias e que algumas práticas relacionadas ao ato de ler, alguns posicionamentos dos sujeitos como leitores e os possíveis limites e potencialidades da leitura no processo de constituição pessoal e profissional são frutos de construções históricas e de relações produzidas individual e coletivamente.

Além disso, investigar o modo como os sujeitos da pesquisa se relacionavam e ainda se relacionam com a leitura e a literatura para além de prática ou gosto, permitiu-me refletir sobre a concepção de linguagem como prática social, de leitura como experiência e ato dialógico, e de literatura como expressão viva para repensar a vida, o lugar o indivíduo no mundo e o entrecruzamento do individual e do social no processo de (auto)formação.

Conceber o sujeito e suas práticas como produções que se dão a partir dos contextos sócio-histórico e cultural e em meio a eles, permite que eu o entenda em sua totalidade e singularidade. A partir dessas reflexões, as narrativas ouvidas nesta pesquisa podem ser compreendidas como histórias construídas de modo próprio, mas também coletivo. Benjamin ajuda-me na elaboração desse pensamento, pois explicita em sua obra a preocupação com os fragmentos, as ruínas, com as partes de um todo que tensionadas dissolve e resolve-se na linguagem (BENJAMIN, 1994). Nesse sentido, o indivíduo, como sujeito histórico, se constitui na/pela linguagem. Linguagem que, segundo Kramer (1993), “é produção humana acontecida na história; produção que – constituída nas interações sociais, nos diálogos vivos – permite pensar as demais ações e a si própria, constituindo a consciência.” (KRAMER, 1993, p. 103).

⁶ A escolha por narrativas orais se dá por compreendê-las como fonte legítima de dados na/da pesquisa.

Essa ideia de Kramer remete-me a Bakhtin, para quem a linguagem tem caráter dialógico e como criação coletiva está em movimento, sempre inacabada. A palavra é arena onde os valores de uma sociedade podem ser explicitados e postos em confronto. (BAKHTIN, 2014). As reflexões desses dois autores ajudam-me a compreender que pela linguagem os sujeitos desta pesquisa podem rememorar as histórias vividas. O ato de narrar-se e contar suas memórias apresentam-se como “parte do processo de fazer a história.” (KRAMER, 1998, p. 24). Nesse sentido, entendo que história e linguagem não acontecem isoladamente, mas se entrecruzam. As professoras entrevistadas, na linguagem e na narrativa, podem recriar significativamente as experiências do passado, atribuindo a elas outros sentidos. Os diálogos acontecidos nas conversas são os que se dão no momento da fala e também os que se remetem aos já ditos. Afinal, sentidos de outros tempos e lugares se fixam na palavra, pois esta tem franjas, como diz Bakhtin. Então, muitas são as vozes que falam em um processo dialógico.

Diante disso, esta investigação desenvolveu-se não com um objeto de estudo, mas com sujeitos em processo, múltiplos, vivos, em que os participantes do processo investigativo (pesquisador/entrevistados) podem dialogicamente produzir e compartilhar conhecimentos. Um deles é a concepção de leitura que aparece explícita ou implicitamente nessa construção discursiva.

Leitura que provoca a ação de pensar e sentir criticamente as coisas da vida e da morte, os afetos e suas dificuldades, os medos, sabores e dissabores; que permite conhecer questões relativas ao mundo social e às tantas e tão diversas lutas por justiça (ou o combate à injustiça). (KRAMER, 2011, p. 40).

A ideia de leitura, em Kramer, ajuda-nos a pensar sobre a vida, os seus sentidos e a relacionar as linhas do que é lido às vivências do mundo. A leitura concebida dessa maneira pode oportunizar aprendizados naquele que lê ou naquele que escreveu. Leitura que pode tornar-se experiência “quando o leitor se deixa tocar e realiza de maneira, primeiro, desconstrutora, depois constitutiva, seu enlace com a linguagem, com o que está antes e depois dela...” (YUNES, 2003, p. 15). Nessa noção de leitura, o leitor não atribui ao texto um único sentido, mas permitindo-se enamorar com as palavras, envolve-se com o que está sendo lido/apreciado. A relação com a literatura, com a ficção traz àquele que lê a possibilidade de tornar a leitura como parte de si, entranhando-se nela, sendo dela pertencente e por ela pertencido, criando nesse espaço de interação uma pluralidade de significações.

Outros autores ajudam-nos a compreender a leitura como um movimento dialógico, interativo entre leitor e autor, mediado pelo texto em que esta pode nos tocar, suscitando

indagações e reflexões. Freire (2003), por exemplo, desperta-nos para a leitura como prática consciente e que se constitui como *ato crítico e reflexivo*, pois há um entrelaçamento entre a leitura e o contexto ao qual o sujeito pertence. Segundo o autor, a palavra pronunciada ou a leitura realizada flui do mundo, portanto, apropriar-se do texto é indissociável da ideia de ler o mundo. Eu posso exercer a leitura como *ato crítico e reflexivo* uma vez que a entendo como um movimento vivo em que apropriando-me, reflexivamente, do que é lido tenho a possibilidade de transformar e reescrever o meio no qual estou inserido.

Se além de livros e/ou palavras escritas, leio também o mundo, a leitura pode revelar-se em linguagens das mais diversas. Do barulho das ondas do mar à fotografia, da marca no corpo à canção, do gesto à expressão facial: é possível ter uma leitura a recomçar. Esta reflexão sobre as múltiplas formas de materialização da leitura levou-me a pensar a respeito dos aspectos que extrapolam o verbal em uma situação comunicativa, visto que para Volochínov (2013) “cada enunciação se compõe, em certo sentido, de duas partes: uma verbal e outra não verbal.” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 171). Desta feita, nas entrevistas procurei estar sensível a compreender as duas facetas que integram o ato enunciativo.

Em seus estudos sobre a filosofia da linguagem, Bakhtin provoca-nos a reconhecer a existência de uma “compreensão ativamente responsiva” (BAKHTIN, 2011) em um ato comunicativo. A ideia bakhtiniana pode ser facilmente transposta para o ato de ler. Ao ler, eu posso compreender ativa e responsivamente o que leio. Em outras palavras, tenho a possibilidade de produzir, explícita ou implicitamente, uma resposta de concordância ou objeção ao que leio. Ao invés de assumir uma posição passiva, vivencio aquele momento de leitura como um *participante real* (BAKHTIN, 2011).

Como explicitado na introdução desta dissertação, desde criança sempre gostei de ler e de sentir que, em cada livro, havia um mundo em si mesmo no qual eu podia habitar. Sentia-me fascinada em poder deleitar-me com as palavras, morando entre suas linhas e surpreendendo-me toda vez que retomava a leitura do ponto onde havia parado. Essas leituras e tantas outras que ainda faço perpassam o meu caminho e suscitam reflexões. Elas ajudam a compreender o mundo, as pessoas e a mim mesmo.

Nesse contexto de leituras, encontra-se a literatura que, para Abreu (2006), “é fenômeno cultural e histórico e, portanto, passível de receber diferentes definições em diferentes épocas e por diferentes grupos sociais.” (ABREU, 2006, p. 41). Por isso, o termo *literatura* aqui não ganha adjetivação ou letra maiúscula que limitam-na a legitimar somente os textos reconhecidos pelas “instâncias de legitimação”, que são várias: a universidade, os editoras, a escola, etc. Entendo, como Todorov (2009), que a realidade que a literatura aspira

compreender é “simplesmente [...] a experiência humana.” (TODOROV, 2009, p. 77). Por isso, a relação com a literatura ultrapassa a última página do livro, as desventuras do personagem ou *gran finale* do enredo. Ela pode “discutir ou conversar com o leitor sobre a inquietação humana” (QUEIRÓS, 2007, p. 7).

As obras literárias envolvem-me e fazem com que eu experimente o prazer, a dor, o riso... Uma infinidade de emoções e sentimentos. Ela pode caracterizar-se como “a arte de inventar, de fingir, de enganar e ao mesmo tempo mostrar o engano. É, portanto, uma linguagem instauradora de realidades e exploradora de sentidos, a qual possui uma capacidade de gerar inúmeras significações a cada nova leitura.” (YUNES; PONDÉ, 1989, p. 39). Por isso, se “com a literatura, lembro e esqueço, me indigno, rio, choro, sofro e tenho prazer” (KRAMER, 2011, p. 41), penso que ela mostra-se aberta a múltiplas interpretações, recebe-me não como intrusa, mas como coautora. Possibilita-me a viver a *alteridade* (BAKHTIN, 2011), a ideia de que apenas o outro constitui o eu e pela linguagem expressiva provoca-me a sair do lugar-comum, fazendo-me conhecer a mim mesmo, ao outro e distintas formas de ver, viver, pensar e sentir.

2.1 Fios outros da investigação: a apresentação continua...

Com base na crítica de Walter Benjamin à modernidade e à ideia de progresso que resulta na extinção *da arte de narrar e intercambiar experiências* (BENJAMIN, 1994), a investigação que realizei, como parte do mestrado, traz à cena as vozes de cinco professoras pertencentes ao quadro de efetivos da Rede Municipal de Educação de Niterói. Essas profissionais são formadas na área de Letras ou Pedagogia e compuseram a Coordenação de 1º e 2º ciclos da Fundação Municipal de Educação de Niterói – FME/Niterói no período de 2013 e 2014. Aproveito para ressaltar que minha dissertação, portanto, tem como foco as histórias de leitura dessas cinco professoras. Busquei compreender, dentre outras coisas, de que forma essa relação entre sujeito da pesquisa, a leitura e a literatura foi sendo construída no decorrer dos seus percursos. Faço parte do total de docentes apresentadas, pois estive como pesquisadora e sujeito da pesquisa.

A Coordenação de 1º e 2º ciclos, setor da FME/Niterói responsável por acompanhar de forma permanente as escolas 1º e 2º ciclos para apoio às ações pedagógicas ali desenvolvidas, é o contexto da investigação. Por isso, para realizar a pesquisa e apresentar o seu modo de

organização e estruturação, escolhi como recorte temporal o biênio 2013-2014. A decisão por essa parte cronológica justifica-se por ser o período no qual atuei na Superintendência de Desenvolvimento de Ensino da FME de Niterói como componente da coordenação anteriormente mencionada. Contudo, com relação ao desenvolvimento de ações formativas no campo da linguagem e da leitura, as professoras/sujeitos que ajudam a compor esta pesquisa já desenvolviam essas propostas antes do período temporal por mim escolhido.

A escolha dos sujeitos da pesquisa, bem como o interesse em investigar suas histórias de leitura não emergiu da noite para o dia, nem foi fruto do inesperado. Tais ações foram se constituindo como um bordado que é tecido fio a fio, no vaivém do tear. Considero a escrita autobiográfica que abre esta dissertação meu primeiro movimento investigativo. Escrever e socializar situações do percurso pessoal e profissional acentuou reflexões, possibilitando-me perceber o atravessamento da leitura e da literatura como processo formativo. Inscrever-me nas linhas do papel e na dialogicidade entre teorizações e experiências fez-me alargar os horizontes e compreender que as histórias vividas ou ouvidas podem inundar as escolhas que fazemos, entrelaçando-se à vida, bem como *refletir e refratar* (BAKHTIN, 2014) os nossos sistemas de representação.

Nesse sentido, ligo-me a essa investigação como parte constitutiva de mim. No amálgama da escolha do tema e dos sujeitos, senti-me intrigada a saber o que as professoras/sujeitos desta pesquisa, componentes da Coordenação de 1º e 2º ciclos em determinado momento, que compartilhavam comigo o mesmo local de trabalho, além de temáticas de formação em comum (leitura/escrita), conversando e discutindo comigo a respeito de leitura e escrita, tinham para contar sobre suas histórias e experiências de leitura.

Outro fator determinante foi o fato de, ao atuarem com formação continuada, se debruçarem, sobretudo, em discussões sobre linguagem, com ênfase em leitura, escrita, alfabetização e formação do leitor. Além disso, aproveitavam para desenvolver ações de fomento à leitura e à leitura de textos literários junto aos professores do 1º e 2º ciclos que participavam dos encontros de formação. Dessa forma, a escolha destas docentes como sujeitos da pesquisa se deu também por se referirem mais apaixonadamente aos processos pessoais e profissionais de leitura, incluindo os textos literários, além de se destacarem na explicitação desses interesses ao terem oportunidade para atuar com formação continuada de professores.

Penso que juntamente com os questionamentos que já me fazia por conta da escrita memorialística e por reconhecer o trabalho que as professoras desenvolviam de incentivo à

leitura, suscitei indagações ao longo da investigação que aguçaram ainda mais o meu interesse pelo tema e levaram-me a pensar:

- Como as cinco professoras/sujeitos da investigação narram seus processos de formação como leitoras?
- Que percursos/trajetórias tem esse grupo de professoras que atuaram com formação continuada, focando em especial a leitura e a leitura de literatura como temática principal?
- Que relação elas estabelecem com a leitura de textos literários ou não no cotidiano?

Procurei, portanto, nas perguntas que me fazia, naquilo que lia e no que ouvia das docentes um movimento de *interação* (BAKHTIN, 2011). Para ouvir as narrativas referentes às histórias de leitura e os movimentos de formação como leitoras de quatro professoras escolhi a entrevista como procedimento de pesquisa. Cabe considerar em se tratando de opção teórico-metodológica escolhida, esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa e fundamenta-se em autores como: Bakhtin (2011, 2014) e Benjamin (1994). O primeiro, para quem “As ciências humanas são as ciências do homem em sua especificidade, e não de uma coisa muda ou um fenômeno natural.” (BAKHTIN, 2011, p. 312), permitiu-me entender, por meio de seus escritos que trazem uma formulação teórica sobre as ciências humanas e as pesquisas neste campo, que a investigação vai sendo tecida por meio do diálogo, da interlocução, na relação entre *sujeitos falantes* (BAKHTIN, 2011). Já Benjamin, trouxe-me a possibilidade de ouvir as professoras narrarem suas histórias, tomando estas como narrativas e elas (docentes) como *sujeitos da experiência* (LARROSA, 2002). Ao fazer essas opções, busquei privilegiar os discursos que carregados de intenções, significados participam do diálogo da vida.

Considero importante delimitar uma diferença entre a compreensão de entrevista que perpassa esta investigação e outras concepções de entrevistas comuns nas pesquisas educacionais. Moura e Ferreira (2005) definem a *entrevista* como “uma técnica de coleta de dados que supõe o contato face a face entre a pessoa que recolhe e a que fornece informações, em geral sobre si própria, muito embora tais informações possam se referir a outras pessoas e eventos relevantes.” (MOURA e FERREIRA, 2005, p. 64-65).

Embora possa parecer coerente o modo como as autoras concebem a entrevista, penso que quando esta é compreendida somente como coleta de dados, pode haver um empobrecimento no trabalho de pesquisa. Por isso, nesta investigação, busquei transcender a utilização das *técnicas* subjacentes à entrevista na tentativa de romper com as ideias que

buscam respostas exatas para indagações diretas. Mesmo tendo em mente possíveis ideias e direcionamentos, tentei fazer com que as entrevistas individuais não se tornassem momentos de falas monossilábicas, estanques e de meras informações, mas que acontecessem de modo a favorecer diálogos e a fluidez de narrativas que contam os acontecimentos daquilo que está carregado de sentidos para quem narra.

Procurei, ainda, fundamentar-me em Kramer, Jobim e Souza (1996) para quem a entrevista pode ser entendida como “a construção de ‘entrefalas’, ‘entretextos’, ‘conversas’, em que a professora ou o professor é convidado a falar de um assunto comum” (KRAMER; JOBIM e SOUZA, 1996 p. 27). As entrevistas são, portanto, tomadas no sentido dialógico (BAKHTIN, 2011), pois provocam contrapalavras, tensões, conflitos, diferenças de expectativas e contradições. Nesse sentido, ao investir na perspectiva de entrevista como espaço/tempo passível de construção de conhecimentos em que fosse priorizado o diálogo constante com as diferentes vozes, tentei acompanhar os caminhos e meandros das narrativas, ao mesmo tempo em que buscava não perder de vista as histórias de leitura, o mote da situação.

Penso que entender a entrevista dessa maneira fez com que eu não fosse para os encontros com uma lista de perguntas a serem feitas de forma sequenciada e descontextualizada da situação comunicativa. Tive interesse no/sobre o que o outro tinha a dizer, por isso procurei interagir com as falas por meio de contrapalavras e quando não com palavras, com expressões que extrapolassem o verbal, como um gesto, um movimento da cabeça, um sorriso, entre outras.

Nesses encontros dialógicos, busquei a continuidade das falas e que a alternância dos sujeitos falantes tornasse aquele momento um encontro com o outro e não somente sobre o outro. Penso que a fala de Célia, sujeito desta pesquisa, conforme consta em linhas posteriores, verbaliza a ideia de entrevista que, assim como muitos, também defendo. Sobre o que pensava a respeito daquele momento de entrevista, a docente, ao final, espontaneamente fez a seguinte afirmação:

Eu gostei muito. É muito melhor fazer uma conversa do que vir com perguntas. É porque tem coisas que, às vezes, não está na pergunta. Está na conversa, mas não está na pergunta. Então a gente acaba ampliando mais. (Célia).

O relato acima permitiu-me pensar que aquilo que está sendo falado pela pessoa no momento da entrevista tem muito mais sentido, tem muito mais a dizer do que a pergunta em si ou respostas vindas de uma indagação que foi pensada pelo entrevistador sozinho, sem a

presença do outro, um *outro* que Bakhtin (2011) nos ajuda a entender como aquele que se constitui nas relações, em colaboração e não solitariamente.

Vivi as entrevistas como quem vive um *acontecimento*, permitindo-me sair dos encontros, pensando com/sobre as histórias ouvidas e, de certo modo, admirada com a riqueza formativa presente na trajetória e na constituição identitária de cada uma. Ao se referir sobre a investigação no campo do cotidiano, Sússekind (2007) lembra que na relação com os sujeitos na pesquisa estamos sempre “diante de sujeitos de *unimultiplicidade*, cujas identidades são transitórias e acionadas de modo relacional diante de cada situação – inclusive a de entrevista” (SÜSSEKIND, 2007, p. 180), mesmo que em muitos momentos possa parecer que estava em busca de uma verdade. Essa afirmação da autora ajudou-me a pensar sobre a transitoriedade das falas e dos sujeitos, e a lembrar de Bakhtin, que compreende o sujeito como “ser *expressivo e falante*. Esse ser nunca coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado.” (BAKHTIN, 2011, p. 395, grifo do autor). Nesse sentido, as conversas com as professoras não trazem a verdade sobre os acontecidos nem apresentam uma identidade fixa, mas as narrativas e os momentos que se constituíram como entrevista são uma das faces existentes no contínuo movimento da vida.

Quem faz a entrevista também aprende? Escutar atentamente as histórias das professoras fez-me lembrar do sentido de narrativa em Benjamin. O autor faz críticas ao mito da modernidade como gerador de progresso na humanidade. Ele denuncia que seu resultado é o empobrecimento da experiência humana, produzindo o homem *coisificado*. Conseqüentemente, há o definhamento da experiência que se constitui, na perspectiva benjaminiana, por conta do caráter histórico, de permanência e por ser coletiva, indo para além do tempo vivido. Na experiência, o que foi vivido é contado ao outro, compartilhado, tornando-se infinito.

Para o filósofo, a perda da capacidade de narrar é consequência dessa experiência não mais existente na vida do homem moderno, por isso ele destaca a necessidade do diálogo, da rememoração e de restauração do sentido da narrativa. “Rememorar a história vivida abre possibilidades para que seja possível compreender o gostar ou não gostar.” (KRAMER, 2011, p. 47). Continuo a lembrar-me de Benjamin para quem o ato de narrar pode contribuir para que homens se vejam como parte de uma história inacabada e por isso passível de ser compreendida como condição para mudar o futuro. Como resgatar a capacidade de deixar rastros, de narrar histórias e experiências da vida de/com a leitura?

Ouvir as histórias de *pessoas comuns*, como as que participam desta dissertação, pode apresentar-nos provocativa, no sentido de poder levar-nos a compreensões e reflexões sobre

nós mesmos, o outro e o mundo, pois, diferentemente de uma mera informação que “só tem valor no momento em que é nova” (BENJAMIN, 1994, p. 204), a narrativa “conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de se desenvolver.” (BENJAMIN, 1994, p. 204). No encontro com essas ideias, inspirada pelos relatos ouvidos, e com os fios do que foi vivido há tempos, mas que ainda são capazes de suscitar outros bordados e entrelaces, pois conservam em si potencialidades e muitas formas de ressignificação, pude tecer as tramas deste texto.

Mais do que entrevistas... Diálogos. Conversar com os sujeitos da pesquisa remeteram-me às considerações de Bakhtin, para quem “a palavra está carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (BAKHTIN, 2014, p. 98). No encontro com as professoras entrevistadas, tentei fazer com que as palavras impregnadas de sentido circulassem e, na interação dos interlocutores, promovessem ressonâncias dialógicas. Palavras que encham o coração, tocam a alma e se reinventam, pois realizam-se na interdependência da experiência individual com a pressão permanente de valores sociais que circulam no contexto do sujeito falante. As narrativas podem, a meu ver, expressar essa relação recíproca entre indivíduo e contexto social. Sendo, portanto, a palavra lugar de disputa e contradições, não se pode pretender uma única interpretação, uma única leitura de um texto. Diante disso, as minhas compreensões das histórias ouvidas são apenas um dos sentidos possíveis que permeiam esse processo de interlocução.

Se para Bakhtin (2014) aquele que participa de uma situação comunicativa expressa uma *réplica*, uma *contrapalavra*, durante as entrevistas pude vivenciar a expressividade do pensamento bakhtiniano. Um desafio para o pesquisador e, portanto, para mim foi: como não apagar nas transcrições as “marcas” da entonação, das pausas, dos gestos, da atmosfera afetiva que envolve os diálogos? Tudo isso é parte da dimensão discursiva, não é? Tarefa difícil esta. Penso que, possivelmente, tanto nas transcrições quanto na busca por compreensão, nem de longe consegui registrar as vibrações do social e do extraverbal inerente aos diálogos. Todavia, procurei estar sensível aos laços que dão a elas vitalidade, pois estes podem contribuir na elaboração dos sentidos que permeiam as vozes e a forma que lhes são atribuídos.

Por que investigar histórias de leitura? Por que tal investigação pode nos interessar? Penso que, dentre tantas respostas possíveis, as histórias de leitura das professoras escolhidas podem se comunicar com outras histórias promovendo encontros e *compreensão empática* (BAKHTIN, 2011). O leitor, do lugar exotópico que ocupa em relação às histórias dos sujeitos dessa pesquisa, pode identificar-se com as narrativas e, ao colocar-se no lugar dos

sujeitos, pode voltar para o seu lugar de origem dando completude ao seu horizonte. Considero importante salientar que a preocupação desta investigação não é generalizar as histórias individuais, no sentido de unificar ou pasteurizar as trajetórias e experiências vividas. Ao contrário, encarei como desafio, “a partir das diferenças e sem negá-las, captar como uma história de vida se apresenta e se comunica com outras histórias, como várias vidas são perpassadas por uma mesma história mais abrangente.” (KRAMER; JOBIM e SOUZA, 1996, p. 25).

O posicionamento de Kramer, Jobim e Souza fez-me pensar que as narrativas dos sujeitos desta pesquisa são experiências individuais tecidas no coletivo, algo que permeia várias vidas e agrupa aspectos que dizem respeito não só a um indivíduo, a uma época, mas também a um todo, a relações socioculturais de uma sociedade. Tentei, portanto, encontrar, nas narrativas oriundas das entrevistas, as ressonâncias do que há do outro em mim e dos outros em nós, procurando resgatar nas diferentes falas das professoras aquilo que diz respeito às potências enunciativas, ao tempo da experiência vivida ou, no dizer benjaminiano, “a um tempo saturado de ‘agoras’.” (BENJAMIN, 1994, p. 229).

Procurei olhar para as singularidades vividas pelas professoras como potências autoformativas que podem promover provocações e desdobramentos, pois trazem à centralidade não só as histórias, mas os sujeitos. Enxergar o movimento de investigação por esse viés, ajudou-me a refletir sobre a crítica de Benjamin acerca do mecanicismo que o progresso pode provocar. Assim, ao desacelerar e ao me permitir conhecer os sujeitos e suas histórias, imagino que posso contribuir para um possível rompimento do automatismo da vida pós-moderna e também com a ideia de um contexto histórico, que perpassa a vida dos sujeitos desta pesquisa, como coerente e perfeito. O resgate das histórias de leitura pode ainda na relação com o outro, (trans)formar e abrir possibilidade de *intercambiar experiências* (BENJAMIN, 1994), dar visibilidade àqueles que, às vezes, são esquecidos mas que contribuem para a construção da história, da sociedade à qual pertencem.

Diante dessa perspectiva, recordei-me de um dos sujeitos da pesquisa que durante a entrevista disse: *Engaçado que eu estou aqui falando e pensando no próprio percurso que a gente não para pra pensar se alguém não te perguntar.* (Célia). Apresentarei esta professora em linhas posteriores. Contudo, optei por compartilhar, neste instante esse trecho acima, pois suas palavras sobre não parar para pensar no próprio percurso de vida, de leituras e, conseqüentemente, formativo, a não ser que seja levado a isso, impulsionaram-me a tentar oportunizar por meio desta pesquisa o reconhecimento da ideia de que o resgate do passado pode nos ajudar a compreender a nós mesmos e os processos (auto)formativos que nos

constituem, desdobrando-se em reflexões no presente que nos leve a um futuro diferente do que se supunha.

Reafirmo que esta investigação sobre histórias de leitura foi composta por cinco integrantes e que realizei, ao longo do processo investigativo, entrevistas com quatro professoras/sujeitos da pesquisa. Estive no papel de pesquisadora/sujeito da pesquisa e também na fronteira entre as duas posições, como ocupante do *entrelugar*, na busca por diálogos entre as narrativas docentes e as minhas próprias, de todas elas entre si e com demais autores. Assumir esse desafio posicional, bem como pesquisar sobre uma temática intrinsecamente ligada à minha vida, trouxeram em si o caráter formativo de um processo de investigação. Fez-me conhecer uma atmosfera de proximidade e familiaridade com os sujeitos da pesquisa, sem, contudo esquecer-me do olhar exotópico necessário na relação com as narrativas, para que as subjetividades fossem respeitadas e preservadas e eu não produzisse homogeneização com as contribuições de cada indivíduo.

2.2 As professoras/sujeitos da pesquisa: quem são elas?

As linhas desse texto foram, em parte, escritas com os fios que compõem as histórias de leitura de quatro professoras que aceitaram o convite de serem, juntamente comigo – a quinta integrante, participantes desta investigação. As docentes/sujeitos da pesquisa compartilharam suas histórias e experiências e tiveram a oportunidade de expressar como desejavam ser apresentadas no texto. Optaram, portanto, por ter seus nomes reais escritos e concordaram com a divulgação de suas imagens.

Apresento, então, a professora Maristela Fontes, pós-graduada pelo curso de Especialização em Saberes e Práticas na Educação Básica (CESPEB), com ênfase em Alfabetização, Leitura e Escrita pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Maristela é professor I, concursada da Rede Municipal de Educação de Niterói desde 2004 e foi componente da Coordenação de 1º e 2º ciclos de 2011 a 2014. A entrevista aconteceu no dia 24/10/2014, na Biblioteca Popular Municipal Cora Coralina, localizada no centro de Niterói-RJ. O local não foi escolhido antecipadamente, muito menos o dia ou o momento da conversa. Aproveitei que estávamos participando como orientadoras de estudos de uma formação e perguntei se poderíamos conversar por alguns minutos. Como ouvi da professora um “sim”, sugeri o lugar do encontro. A biblioteca aqueceu e aconchegou aquele momento,

assim como um cobertor pode aquecer na noite fria. Lembro-me de que estava ansiosa e preocupada com um turbilhão de emoções dentro de mim, afinal, seria minha primeira entrevista. Os minutos passaram e mais do que simples relatos de leitura, ouvi histórias de vida, de luta e de conquistas. Por mais que os papéis pudessem parecer delimitados: pesquisadora/entrevistada, penso que não fomos só ouvintes. Conversamos e intercambiamos palavras.

Fotografia 6 – Prof^ª. Maristela Fontes



Fonte: A autora, 2014.

A professora Fernanda de Araújo Frambach também ajudou a compor esta dissertação com sua narrativa. Ela é mestrande em educação na UERJ, professor I concursada da Rede Municipal de Educação de Niterói desde 2004 e foi componente da Coordenação de 1º e 2º ciclos de 2010 a 2013. A entrevista com a docente aconteceu no dia 01/04/2015. O encontro também se deu na Biblioteca Popular Municipal Cora Coralina. Outra vez, sem programar, tivemos esse espaço convidativo à leitura como cenário para nossa conversa. Viver a experiência de mais uma entrevista trouxe-me à responsabilidade de tentar transformar aquele espaço/tempo em um momento de interação, carregado de sentidos. Se ao narrar recordações somos convidados a ressignificar a história, estaríamos nós vivendo esse convite?

Fotografia 7 – Prof^ª. Fernanda Frambach (à esquerda)



Fonte: A autora, 2015.

Mestre em Educação pela Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), a professora Liliane Balonecker Daluz também fez parte dessa investigação como sujeito da pesquisa. Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), é professor I concursada da Rede Municipal de Educação de Niterói desde 2004 e foi componente da Coordenação de 1º e 2º ciclos, no biênio 2013-2014. A entrevista aconteceu no dia 04/12/2014, na Biblioteca Popular Municipal Cora Coralina. Encontramo-nos nesse local fértil de histórias, em uma tarde ensolarada, para compartilhar e ouvir palavras. O fato de não ter sido um encontro marcado previamente e a proximidade com os livros levam-me a imaginar que tais iniciativas corroboraram para que o encantamento e o lirismo inundassem os minutos de diálogos que se desenrolaram. Não senti o tempo passar nem a possível frieza peculiar de uma entrevista, ao contrário, fui tocada e embevecida pelo relato compartilhado. Aquele encontro de vozes provocou a formação de uma arena enunciativa, onde buscamos estabelecer tessituras dialógicas, ora concordando, refletindo, ora discordando, refratando.

Fotografia 8 – Prof^ª. Liliane B. Daluz

Fonte: A autora, 2014.

A professora Célia Claudia Wolf também deixou suas “marcas” neste texto. Com pós-graduação em Alfabetização de Classes Populares pela Universidade Federal Fluminense (UFF), ela é docente e supervisora pedagógica há mais de 10 anos na Rede Municipal de Educação de Niterói. A entrevista aconteceu no dia 03/03/2015, em uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI), localizada no centro de Niterói-RJ. Pude reconhecer, mais uma vez, o encontro de vozes como possibilidade de (auto)conhecimento. Lembrei-me do pensamento bakhtiniano de que numa situação dialógica, eu me projeto no outro que também se projeta em mim e, assim, podemos conviver e dialogar igualmente. Tivemos minutos de interação em que buscamos reconhecer a unicidade, infinitude e o inacabamento das duas multiplicidades de “eu” existentes naquele encontro. Foi uma manhã de encontros: encontro com as histórias, as memórias e as experiências.

Fotografia 9 – Prof^a. Célia Wolf

Fonte: A autora, 2015.

Se concebo a pesquisa como possibilidade de formação pessoal, profissional e acadêmica; se reconheço que o movimento investigativo sobre/com o outro é também a investigação sobre mim e comigo; ousar dizer que, ao narrar minha trajetória, as histórias de leitura que fazem parte do meu percurso, ao compartilhar momentos de entrevista com os outros sujeitos da pesquisa, busquei viver esse processo formativo como professora da Rede Municipal de Educação de Niterói desde 2007 e componente da Coordenação de 1º e 2º ciclos no biênio 2013-2014, pesquisadora e também sujeito desta investigação. A narrativa sobre as minhas *experiências* (BENJAMIN, 1994; LARROSA, 2002) e a escuta dos relatos dos sujeitos, fizeram-me revisitar os sentidos das vivências e aprendizagens. Pude perceber a existência de mim nos outros e dos outros que habitam em mim. Por isso, procurei dialogar minhas experiências com as histórias narradas, não como verdade absoluta, mas ancorando-me na dimensão discursiva da linguagem (BAKHTIN, 2011; 2014). Afinal, muitos podem ser os sentidos dos enunciados próprios e alheios, da palavra e a sua compreensão, quando estes são entendidos como construções que se dão historicamente.

Fotografia 10 – Prof^a. Jacqueline M. da Silva

Fonte: A autora, 2014.

2.3 O contexto da investigação: o lado avesso do bordado

O mais importante do bordado

É o avesso

É o avesso...

Jorge Vercillo e J. Veloso

No trecho da composição musical acima epigrafada, o avesso do bordado é visto como o mais importante da obra estética. O avesso da roupa, os avessos da vida, o avesso de nós mesmos nem sempre é querido ou percebido com atenção e, assim, pode ser também com o contexto de uma investigação. O lócus, por vezes, pode parecer o avesso, o lado sem beleza e formosura, pouco poético, pouco notado. Todavia, seduzida pela letra da canção, optei por tentar apresentar o contexto desta pesquisa como o lado avesso do bordado nem mais nem menos importante, mas tanto quanto se comparado ao processo de escrita e de busca pela compreensão da temática da dissertação e das problemáticas que a moveram.

Perspectivei, com isso, pensar o contexto como fios espaços-temporais que ajudam a compor esta pesquisa. Objetivei também que a abordagem do contexto não parecesse alheio ao meu próprio texto, como um apêndice. Essas foram intenções desafiadoras, porém perseguidas por esta professora-pesquisadora. Então, a pergunta que move esta parte do texto é: como esse avesso [do bordado], ou seja, o contexto desta pesquisa se constitui?

A princípio, para tentar responder esta questão trago referências sobre o município de Niterói. Logo, considero interessante pontuar que em relação ao nome da cidade⁷, no livro “Niterói pede passagem: antologia de uma cidade”, organizado por Luiz Antônio Barros (2013), encontrei que não há um consenso com relação ao significado da palavra “Niterói”, tendo como aceção mais provável o sentido: “águas escondidas”. Ao ler tal proposição, pus-me a pensar: estaria o município de Niterói realmente escondido? O que podemos encontrar ao visitar a cidade? Quais histórias de leitura estariam submersas nessas *águas escondidas*? Muitas podem ser as indagações e os sentidos que a expressão referente à cidade provoca, mas o interesse desta investigação é resgatar as histórias de leitura de cinco professoras que trabalham neste município, bem como singularidades da cidade e seu contexto educacional perspectivando fazer conhecido os sujeitos da pesquisa e potencializar suas histórias.

A cidade de Niterói tem servido de inspiração para muitos escritores e artistas. O poeta, professor, jornalista e memorialista brasileiro Luís Antônio Pimentel escreveu, no poema intitulado “Niterói”, publicado no Jornal de Icaraí, em novembro de 2008, os versos:

Era uma terra morena
cheia de luz e de cor.
Uns índios contemplativos
nela amarraram suas tabas.
Bebiam de suas águas.
Pescavam nas suas praias.
Grandes planícies bordadas
de estranhas flores silvestres
brincavam de esconde-esconde
nas montanhas de Tupã. [...]
Pedaço do Pindorama,
na orla da Guanabara.
Assim nasceu Niterói.

Niterói, ou água oculta,
Profundo nome tupi,
insinuava lagoas,
dizia das suas angras,
sempre rendadas de espumas
pela ternura do mar. [...]

De forma poética, Pimentel brinda-nos com versos que trazem à cena a origem indígena e as belezas naturais presentes na formação da cidade niteroiense. Quando caminho pelo centro da cidade ou por bairros do município, encontro nomes de edifícios, monumentos, nomes de ruas e bairros que não nos deixam esquecer a presença indígena na história deste

⁷ Para fazer referência à Niterói, utilizo tanto *cidade* quanto *município*. Essa opção justifica-se por considerar que tais termos são complementares, já que o primeiro se refere, sobretudo, ao aspecto socioeconômico e o segundo, aos aspectos geopolíticos.

lugar. Belas paisagens, além de prédios históricos, ajudam a compor a cidade presenteando niteroienses e visitantes com uma bonita arquitetura. Todavia, o município que em 2015 completou 442 anos de fundação apresenta desafios em diversas áreas, além de situações e lugares em que o belo já não existe há tempos; quem sabe por serem considerados como *avessos* pelos órgãos do poder público.

Niterói é um dos 92 municípios que compõe o Estado do Rio de Janeiro e tem por vizinhos os municípios de São Gonçalo e Maricá. Integra a Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro e é separado do município do Rio de Janeiro pela Baía de Guanabara. A ligação entre a capital do Estado e o município niteroiense se dá prioritariamente por meio da Ponte Presidente Costa e Silva, mais conhecida como Ponte Rio-Niterói. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) disponibiliza diversos dados sobre Niterói, dentre eles os que comprovam um crescimento populacional no município entre 2010 e 2014⁸. Diante disso, pus-me a pensar que em meio a tantos habitantes, há os que estão em idade escolar. Por isso, senti-me provocada a pesquisar no *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) o número de matrículas realizadas em Niterói no ensino fundamental no ano de 2014 e na esfera pública municipal. Encontrei como resposta para minha provocação o quantitativo de 18.228 matrículas realizadas⁹.

Respeito as possíveis considerações que podem emergir do número apresentado e reconheço que não contemplarei as discussões que tal pensamento poderia desencadear. Entretanto, trago essa informação a fim de suscitar como desdobramento o desejo de estarmos mais atentos às questões educacionais em nossa sociedade. Penso que cada indivíduo pode questionar e/ou investigar, a partir de dados publicizados, o modo como a oferta de ensino público tem se constituído em sua cidade. Para mim, nesse momento, o que fica é: apesar de ter o apelido de *cidade sorriso*¹⁰ de que maneira o município de Niterói tem feito suas crianças sorrirem, garantindo a elas o direito a uma educação pública e de qualidade?

Analisando documentos, encontrei que o município niteroiense instituiu seu próprio Sistema Municipal de Ensino, obedecendo os dispositivos legais provenientes da União (LDB nº 9.394/96) e do governo estadual (lei nº 4.528/05), e com base no decreto municipal nº

⁸ De acordo com o Censo Demográfico realizado pelo IBGE em 2010, havia em Niterói 487.562 habitantes. Já em 2014, a população do município estava estimada em 495.470 habitantes. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/painel/painel.php?lang=&codmun=330330>>. Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais. Estimativas da população residente com data de referência 1º de julho de 2014 publicada no Diário Oficial da União em 28/08/2014. Acesso em: 11 out. 2014.

⁹ Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>>. Acesso em: 22 jun. 2015.

¹⁰ Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Niter%C3%B3i>>. Acesso em: 22 jun. 2015.

9.820/2006. Este último documento mencionado, apresenta, dentre outras abordagens, o que compete ao município e às instituições que compõem o sistema. Ainda de acordo com o decreto, cabe ao município organizar, autorizar, credenciar e fiscalizar as instituições que integram o seu sistema, bem como baixar normas que lhe sejam complementares, buscando consolidar no âmbito de sua atuação, o regime de colaboração com a União e/ou com o Estado do Rio de Janeiro.

Nesse sentido, de acordo com o artigo 5º do decreto nº 9.820/2006, integram o Sistema Municipal de Ensino:

- I – as instituições de educação infantil, de ensino fundamental e de ensino médio mantidas pelo Poder Público Municipal;
- II – as instituições de educação infantil mantidas pela iniciativa privada, incluídas as particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas, na forma da Lei;
- III – a Secretaria Municipal de Educação de Niterói;
- IV – a Fundação Municipal de Educação de Niterói;
- V – o Conselho Municipal de Educação de Niterói;
- VI – o Conselho Municipal de Acompanhamento do Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério de Niterói;
- VII – o Conselho Municipal de Alimentação Escolar de Niterói. (NITERÓI, 2006).

Além de apresentar os órgãos integrantes do Sistema Municipal de Ensino, o referido decreto sinaliza no artigo 2º uma conceituação para educação. Tal conceito extrapola o espaço da educação formal, ao afirmar que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, a convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.” (NITERÓI, 2006).

Ter uma legislação apontando para um discurso que reconhece a educação como processo que se constrói para além dos espaços formais de ensino não traz em si a garantia pelo direito à educação pública e de qualidade, mas penso que já se apresenta em diálogo com as determinações presentes na LDB nº 9.394/96 e em abertura para compreender o outro como ser social, participante de diversos processos formativos e, portanto, em potencial construção de conhecimentos. Diria também que traz a possibilidade da relação ensino-aprendizagem ser discutida e concebida por vieses mais contextuais, de forma holística, podendo suscitar uma “educação estimulante do pensar autêntico” (FREIRE, 1987, p. 34).

Ainda sobre o Sistema Municipal de Ensino de Niterói, volto ao artigo 5º do decreto nº 9.820/2006, pois este sinaliza a FME de Niterói como integrante do referido sistema. Faço este destaque, pois, de acordo com o *site* da fundação, esta teve no recorte temporal desta pesquisa (biênio 2013-2014) a seguinte estrutura administrativa: presidência, assessoria de

comunicação e superintendências. Essa informação ajuda porque o contexto investigativo desta pesquisa, ou seja, a Coordenação de 1º e 2º ciclos¹¹ fez parte de uma das superintendências: a Superintendência de Desenvolvimento do Ensino (FSDE), já que esta constituía-se por diretorias, coordenações e assessorias¹².

Antes de abordar demais referências com relação à educação municipal de Niterói e também discorrer sobre a coordenação supracitada como contexto desta investigação, trago possíveis vertentes a respeito do processo de criação da FME. A fundação foi criada com base na lei nº 924/91 e no decreto nº 6.172/91, visando “garantir o aperfeiçoamento da gestão educacional e a autonomia necessária para a efetivação de atos administrativos ágeis, especialmente no tocante aos processos relativos às unidades municipais de educação.”¹³ As legislações – lei e decreto – que instituem a FME declaram que a fundação está vinculada à Secretaria Municipal de Educação (SME), que em 2013 passou a se chamar Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia (SEMECT). A fundação é a autarquia detentora dos recursos financeiros e administrativos necessários à gestão do Sistema Municipal de Ensino e a quem estão subordinadas as escolas e a quase totalidade dos funcionários.

Diante das múltiplas formas de inter-relacionar conhecimentos, sem que um se sobreponha ao outro, mas como enunciações reflexivas; e compreendendo o conflito como constitutivo das relações sociais, ouvi de uma colega de trabalho que a recordação que tinha sobre a criação da FME era de um processo conflituoso, longe de ter sido consensual entre os participantes do campo da educação na cidade de Niterói. Que a possibilidade de transferência não só de pessoal, mas de toda a administração da educação da SME para a fundação foi muito questionada, pois, segundo a funcionária, faltavam esclarecimentos, os servidores não tinham clareza de que forma e com que proporção aquela mudança poderia afetar suas vidas profissionais.

Diria que também movido pelas nossas inúmeras formas de conhecer, Pustiglione (2014), em sua dissertação de mestrado a respeito da FME que:

O SEPE, por exemplo, não só se posicionou contrário à criação da fundação, como iniciou uma greve para evitá-la. Intelectuais ligados à Faculdade de Educação da UFF foram chamados aos debates e em ampla maioria também se posicionaram contra essa ação. A própria ex-secretária Satie Mizubuti, então vereadora,

¹¹ Esta pesquisa teve a devida autorização do Núcleo de Estágio e Pesquisa da Fundação Municipal de Educação de Niterói (NEST).

¹² Para maiores informações sobre a FME/Niterói, disponível em: <<http://www.educacaoniteroi.com.br>>.

¹³ Disponível em: <<http://www.educacaoniteroi.com.br/category/menu-principal/historico/>> Acesso em: 10 out. 2014.

posicionou-se e votou contra a aprovação da fundação pela Câmara dos Vereadores, mesmo sendo da bancada governista e do partido do prefeito que enviou o projeto ao Legislativo e tendo sido pressionada a não comparecer à sessão. (PUSTIGLIONE, 2014, p. 77).

Ter ouvido parte desse acontecimento pelo olhar de uma profissional com mais 20 anos de rede e, por isso participante daquele processo, além de ter encontrado em um trabalho acadêmico referências similares, fez-me conhecer um lado da história que os documentos oficiais não contam. Não quero dizer com isso que o que ouvi ou li seja a verdade, ao contrário, considero tais fatos como constitutivos das verdades que formam toda a trama histórica sobre o tema.

De volta à urdidura mais específica sobre a educação no município niteroiense, foi possível encontrar que a educação municipal abrange vários níveis e modalidades (infantil, fundamental e de jovens e adultos). A portaria FME nº 087/2011 explicita em seu parágrafo único que: “A Rede Municipal de Ensino de Niterói, de acordo com o Decreto nº 9.820/2006, é composta por Unidades de Educação Infantil e de Ensino Fundamental; Creches Comunitárias vinculadas ao Programa Criança na Creche.” (FME/Niterói). Diante dessas informações, uma pergunta me sobreveio: qual seria o quantitativo de crianças matriculadas na Rede Municipal de Ensino de Niterói?

No *site* da fundação encontrei somente os dados estatísticos¹⁴ referentes aos meses de março e abril de 2015. De acordo com esses dados, disponibilizados pela Assessoria de Estudos e Pesquisas Educacionais (AEPE) da FME, a Rede Municipal de Ensino, no mês de abril de 2015, tinha um total de 28.219 alunos matriculados, distribuídos na educação infantil, ensino fundamental regular e de jovens e adultos em 113 unidades escolares.

A observação dos quantitativos apresentados e o esforço em tecer reflexões para além de formas numéricas, levaram-me a considerar que independentemente de quantificações, o município de Niterói pode apresentar no contexto do ensino público municipal peculiaridades administrativas e pedagógicas comuns a qualquer rede de ensino. Portanto, seja com 113 unidades escolares, seja com 1.461¹⁵, como apresentava-se a Rede Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro em junho de 2015, situações que, resguardadas as diferenciações possíveis, dizem respeito à necessidade de ampliação do número de professores regentes e de apoio para atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, ampliação do

¹⁴ Os dados estatísticos são produzidos a partir do conjunto dos mapas estatísticos elaborados mensalmente pelas unidades escolares e enviados à AEPE.

¹⁵ Dado divulgado em junho de 2015 e disponível em: < <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?article-id=96310>.> Acesso em: 25 jun. 2105.

quadro de funcionários, como: merendeiros, auxiliar de portaria, auxiliar de serviços gerais, entre outros, compõem a complexa trama do sistema educacional e, por isso, podem ser facilmente encontradas nas realidades educacionais em várias localidades e instâncias. Todavia, para ofertar uma educação pública, gratuita e de qualidade, penso que os sistemas de ensino precisam encontrar caminhos, pois não se pode tornar o avesso do bordado esquecido e/ou não percebido.

Ainda na tentativa de compreensão das nuances que compõem a Rede Municipal de Educação, de acordo com o sistema de RH da Superintendência de Gestão de Pessoas da FME, em setembro de 2015, a rede contava com o total de 156 pedagogos, 1.945 professores I e 457 professores II efetivos. Com relação ao nível de formação por titulação desses profissionais, apresento, a seguir, uma tabela com dados referentes aos professores I, ou seja, aqueles que atuam na educação infantil e/ou no ensino fundamental (1º e 2º ciclos) e/ou na educação de jovens e adultos (1º e 2º ciclos).

Quadro 1 – Nível de formação por titulação (PI)

TITULAÇÃO	QUANTITATIVO
Ensino Médio	305
Ensino Superior	607
Especialização	976
Mestrado	50
Doutorado	7
Total de professores I efetivos: 1.945	

Fonte: Sistema de RH/FME (set./2015).

Além de mostrar o perfil acadêmico dos professores I da rede, a realidade numérica da tabela provocou-me a pensar como a oferta de ensino médio e superior tem se configurado no município de Niterói. Nesse sentido, na cidade niteroiense, o Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho (IEPIC), pertencente à Rede Estadual de Ensino, é destinado à formação inicial de professores para os anos iniciais do ensino básico. Já o ensino superior, na modalidade presencial, está representado no município por uma universidade federal e por, aproximadamente, oito instituições da rede privada¹⁶.

Essas instituições de ensino superior oferecem cursos de graduação e de pós-graduação aos interessados em participar do seu processo seletivo. Outro aspecto no tocante à formação de professores diz respeito ao fato da FME possuir convênio com algumas universidades privadas, sob a responsabilidade do NEST, um dos setores que compõem a

¹⁶ Dados fornecidos pelo E-MEC. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>> Acesso em: 12 jun. 2015.

Fundação. Essa parceria dá aos servidores municipais a possibilidade de contar com desconto nas mensalidades, podendo ser extensivo ao(a) companheiro(a) e aos seus dependentes.

Manusear fio a fio as tramas do *lado avesso do bordado*, gerou provocações e linhas de história. Nesse sentido, prossigo na escrita de certos aspectos que podem nos ajudar a compreender o contexto desta investigação: a Coordenação de 1º e 2º ciclos. Reafirmo que escolhi esse espaço, em particular, por ter sido o meu local de trabalho e dos demais sujeitos da pesquisa. Além disso, identifiquei por meio de observação, conversas e reuniões de equipe, o fomento à leitura como tema de interesse, tendo a leitura de textos literários lugar de destaque em propostas formativas que envolviam os sujeitos da pesquisa.

Onze servidoras públicas municipais compuseram a Coordenação de 1º e 2º ciclos, no biênio 2013-2014. Inclusa nesse total, pude averiguar que éramos, em sua maioria, ocupantes do cargo de professor I da rede. As nossas atribuições e ações pautavam-se em dois documentos norteadores: “Planejamento Estratégico” e “Plano de Ações”¹⁷ que abordavam as ações de formação e organizavam as demandas de nosso trabalho. Neles encontrávamos discriminados, por exemplo, atividades como: acompanhar permanentemente as unidades escolares de 1º e 2º ciclos para apoio às ações pedagógicas cotidianas; cuidar da separação, envio de material e ofício com orientações referentes à aplicação da Provinha Brasil às escolas, acompanhar a aplicação desta avaliação externa e posteriormente tabular e analisar os resultados; promover formação continuada de professores, podendo ser a pedido das escolas ou por iniciativa da coordenação. No que tange à formação continuada de professores da rede, esta podia acontecer tanto nos espaços físicos da FME, quanto nas unidades escolares.

Entender como e quando as cinco professoras/sujeitos da pesquisa iniciaram suas trajetórias na coordenação poderia me auxiliar na compreensão dos processos e movimentos que as constituem, e também integram um recorte de seus percursos na profissão docente. Também poderia me ajudar a compreender o contexto investigado, o que é característico deste grupo de docentes – o texto literário – e que, portanto, se correlacionam com as razões que pautaram a escolha que fiz. Por isso, entre fala e escuta, pensamentos e interrupções pertinentes e pertencentes aos encontros dialógicos das entrevistas, fui apresentada às histórias.

Maristela diz:

Eu vim em janeiro de 2011 para a Coordenação de 1º e 2º ciclos. Devido o meu trabalho intensificado justamente com leitura, na área de alfabetização, eu fui

¹⁷ Documentos construídos coletivamente pelos componentes das Coordenações Pedagógicas e Diretoria de Ensino Fundamental da FME.

convidada a participar da equipe de 1º ciclo – antigamente era 1º ciclo - pra acompanhamento nas escolas e formação.

Liliane afirma:

Nas escolas onde eu trabalhei, eu sempre gostava de desenvolver com os alunos projetos e atividades que chamavam a atenção por serem diferentes daquelas realizadas normalmente pelos outros professores. Fui ganhando espaço na escola e a direção me indicou pra vir trabalhar na fundação e, chegando aqui, eu comecei a trabalhar com os alunos da aceleração, com aqueles que estão à margem da sociedade, em distorção idade/série e na formação com os professores que atuam junto com esses alunos. O texto literário, a leitura, é sempre colocado como primeiro plano. Aqui na fundação, estou há dois anos.

As professoras compartilham em seus relatos o modo como puderam viver a experiência de compor a Coordenação de 1º e 2º ciclos. Com relação ao convite que recebeu para participar da Coordenação, Maristela o justifica, dizendo: *devido o meu trabalho intensificado justamente com leitura, na área de alfabetização* (Maristela). Com base nesta declaração, pus-me a pensar: seria o trabalho desenvolvido no âmbito da alfabetização/leitura/escrita considerado como critério para compor a coordenação?

Não encontrei documentos oficiais que pudessem ajudar-me a responder essa indagação, mas penso que, pelo menos nesse caso específico, o fato da docente debruçar-se sobre questões que envolvem os assuntos apresentados recebeu um peso valorativo, tanto que, para ela, foi razão para ter sido convidada. Atuar com formação de professores aparece nas narrativas das duas docentes como uma ação constitutiva daquele espaço de trabalho e, portanto, passível de ser desenvolvida por elas. Seria, assim, uma das formas possíveis de atuação dentro da coordenação e não a única.

O texto literário, a leitura, é sempre colocado como primeiro plano. A afirmação dita por Liliane traz o uso do verbo *ser* e do advérbio *sempre*, podendo simbolizar que, para ela, o texto literário encontra-se não como anexo ou acessório, mas é visto como presença prioritária. Lajolo (1997) observa que “a formação de um leitor exige familiaridade com um grande número de textos. É preciso, pois, que haja espaço para leitura nos cursos destinados a profissionais de leitura.” (LAJOLO, 1997, p. 108). Apoiando-me na observação da autora e na fala de Liliane, reflito que perspectivando contribuir para o desenvolvimento de professores leitores e mediadores de leitura nos cotidianos escolares, torna-se importante legitimar espaços para leitura em formações. Espaços para que o texto literário possa ser lido pelas significações que traz dentro de si, lido pela estética, linguagem que o constitui; e para ser lido na relação com outros textos, como intertexto.

Ao narrar sobre alguns aspectos que compõem sua trajetória como professora na Rede Municipal de Educação de Niterói, Fernanda comentou como chegou à coordenação:

Minha vida sempre foi rodeada de livros e eu sempre dei muito valor a isso na prática com as crianças, como uma atividade permanente com elas. Nessa 2ª escola em 2010 eu desenvolvi um trabalho com a questão da leitura literária, participando do Projeto Magia de Ler e a partir do trabalho que foi desenvolvido, eu fui convidada como representante dos professores da Rede pra fazer um relato de como tinha sido esse trabalho e no evento que teve essa apresentação, a professora que era assessora da superintendente de educação na época precisava de uma formadora para o Programa Pró-Letramento, uma formadora de linguagem, e eu fui indicada. A partir desse trabalho como formadora eu fui convidada a trabalhar na fundação, na Coordenação de 2º ciclo. Era separada da Coordenação de 1º e de 2º ciclos. Então, eu fiz parte da Coordenação de 2º ciclo, acompanhando algumas escolas e trabalhando com formação.

As palavras da docente trazem pistas do seu envolvimento com os livros, com a leitura literária, assim como sua participação em projetos e programas de fomento à leitura e formação docente. Fernanda diz: *Minha vida sempre foi rodeada de livros e eu sempre dei muito valor a isso na prática com as crianças, como uma atividade permanente com elas.* Dizendo isso, a professora compartilha conosco uma experiência do seu passado – uma vida com livros – e a carga valorativa que essa situação exerce. Segundo suas palavras, que esse tempo denso de muitos livros se reverbere em atividade permanente com as crianças. Nota-se que Fernanda nomeia o que faz como “atividade permanente”, e qual o sentido disso? Entendo que remete a ideia de pensar a leitura de textos literários ou não como parte integrante das ações a serem propostas, indo para além do cumprimento de uma finalidade ou como pretexto para um determinado fim. No contraponto desse bordado reflexivo, penso que é possível tencionar a declaração da professora no sentido de considerar que a relação com os livros, com a leitura de literatura e a reverberação dessas ações na prática docente, não se constitui de forma linear, mas pode haver múltiplos desdobramentos. Mais uma vez, a ida para a coordenação é atribuída a um convite e o acompanhamento de escolas da rede, bem como o trabalho com formação como constituintes desse espaço.

Sobre sua trajetória na coordenação, Célia narra:

Surgiu o Programa de Reorientação da Aprendizagem que era como a Aceleração atual. Eu fazia um trabalho de reagrupamento com os alunos que não aprenderam a ler e a escrever. Eu já tinha feito muitos cursos na fundação porque a fundação sempre oferece, mesmo que mude o governo ela sempre oferece muita coisa. Então, eu sempre ia aos cursos e, nesse processo, eu conheci a Selma que coordenava o programa e ela me convidou pra trabalhar na equipe dela na fundação. Então, com todos os medos e receios, eu aceitei. O governo mudou. E com a mudança de governo, ele acabou com o programa e juntou tudo na Coordenação de 1º e 2º ciclos.

E eu fiquei durante 10 anos. Então, eu pude acompanhar o trabalho da rede como um todo, em especial, os grupos de alfabetização.

A professora atribui sua ida à coordenação ao convite que lhe foi feito em meio a participações em cursos e em um programa com vistas ao ensino-aprendizagem dos alunos. O relato de Célia traz ainda os sentimentos que a habitaram, mas que não a impediram de viver a “nova” experiência profissional. Logo em seguida, a docente relaciona a mudança de governo com a extinção de um programa e uma possível forma de reestruturação no âmbito da Coordenação de 1ª e 2º ciclos. Essa fala pode aguçar olhares mais atentos e reflexivos com relação às discontinuidades pedagógicas e formativas que mudanças de/no governo podem desencadear, gerando rupturas, retrocessos e/ou fragmentação das ações.

Os relatos das professoras/sujeitos da pesquisa sobre fios de suas trajetórias e como a ida de cada uma para a Coordenação de 1º e 2º ciclos aconteceu, levam-me a compartilhar como passei a fazer parte deste contexto. Foi também por meio de um convite, feito pela coordenadora, na época, que em 2013 passei a integrar aquele espaço. A pessoa que me convidou havia trabalhado comigo por alguns anos, podendo acompanhar as leituras que fazia com relação à leitura, escrita e alfabetização, e o modo como buscava aproximar aquilo que lia da prática docente. Atuar na coordenação tem trazido contribuições para meu desenvolvimento profissional, acadêmico e pessoal na medida em que formo e me formo nas relações que vivo.

Bakhtin (2014) considera aquilo que o ser humano constrói o “eco” de outras construções. Nesse sentido, as linhas produzidas e as que virão podem ser consideradas como ecos que na trama enunciativa nos convidam a conhecer, compreender, dialogar e refletir. Por isso, ao olhar para esta parte dissertativa como o *lado avesso do bordado*, fiz uma escolha, em parte subjetiva. Tal decisão levou-me a trazer alguns aspectos a respeito da cidade de Niterói-RJ, da FME e do contexto da investigação: Coordenação de 1º e 2º ciclos a partir dos escritos que se aproximaram, dialogaram e podem nos ajudar a compreender os referidos assuntos e o foco desta dissertação: as histórias de leitura.

Na tessitura que se segue, busco discutir a formação de professores por um viés em particular e apresentar considerações a respeito da formação continuada de professores no contexto da investigação. Reafirmo que me baseei nas contribuições que dialogicamente foram aproximando-se da pesquisa em seu decorrer, a fim de ressignificar o vivido e trazer à centralidade os sujeitos envolvidos na investigação.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: TESSITURAS EM PROCESSO

Dias e dias, semanas e meses trabalhou a moça tecendo tetos e portas, e pátios e escadas, e salas e poços. A neve caía lá fora, e ela não tinha tempo de chamar o sol. A noite chegava, e ela não tinha tempo para arrematar o dia.

Marina Colasanti

A epígrafe acima me convida a pensar que a correria cotidiana, os muitos “afazeres” da vida, a volatilidade das relações e ações podem fazer com que deixemos de ter momentos primordiais de experiências. Ora, se encontramos-nos, assim como a mulher da história, com muito trabalho e sem tempo, podemos ficar, como diria Benjamin (1994), mudos, sem conseguir nos expressar e, sobretudo, narrar os acontecimentos vividos. Buscando relacionar essas reflexões com a discussão sobre formação de professores, reflito que em meio à fluidez das situações encontram-se ainda as tantas propostas de formação que ao visarem melhoria na qualidade do ensino, deixam de considerar os interesses dos professores, de oportunizar momentos de falas ou de contribuir para a formação destes como “profissionais reflexivos” (SCHÖN, 1995).

Fernanda, sujeito da pesquisa, no decorrer da entrevista mostrou-se reflexiva sobre esse aspecto. Ao falar sobre um levantamento bibliográfico que havia realizado com pesquisas no tocante à leitura, identidade docente e formação de professores, ela aproveitou para relatar suas impressões, dizendo:

Tem um número muito grande de pesquisa sobre leitura literária tendo o professor como sujeito, mas poucas em que o sujeito é instigado a falar sobre o seu processo formativo, sobre analisar sua prática como formador de outros leitores. Porque se a gente for pensar em como esse profissional é formado, no sentido mais amplo de formação e pensar nas formações que ele faz parte, de forma ou de outra, influencia essa identidade. Se a gente for pegar Bakhtin, por exemplo, ele diz que nenhum discurso é neutro. Eu acho que a formação de professores tem uma influência muito grande na construção desse profissional. É pensar essa formação não como uma frequência a cursos, mas pensá-la como experiência vivida, em como essa identidade foi sendo forjada. De uma forma ou de outra, o que me constituiu vai estar imbricada de alguma forma em minha prática, mesmo que seja no movimento de negação. Pensar na leitura, na literatura, a minha vivência vai refratar de alguma forma, positiva ou negativamente. De repente como eu tive uma vivência, eu busco

formar outras pessoas; ou não. Eu acho que a constituição identitária influencia no meu fazer.

O relato acima permitiu-me observar que, para Fernanda, os processos formativos podem influenciar o fazer docente, pois corroboram para a constituição identitária do indivíduo. A fim de respaldar seu modo de pensar, ela traz em seu discurso Bakhtin, para quem “a enunciação é produto da interação social” (BAKHTIN, 2014, p. 126), portanto, os discursos não são neutros, mas são carregados de valores ideológicos e vivenciais. Nesse sentido, a fala de Fernanda traz pistas para pensarmos que “a linguagem nos constitui e que [...] precisamos, como professores, tomar consciência de que os conceitos e preconceitos historicamente vividos pela sociedade em que estamos inseridos vão se agarrando em nossos diálogos.” (KRAMER, 2002, p. 2). Por isso, mesmo considerando que não há uma relação linear entre o vivido e o fazer atual, penso que ao trazer à cena histórias de leitura e alguns dos processos formativos das professoras, esta investigação se propõe a pensar os caminhos percorridos por um sujeito de histórias e também na formação de professores para além de cursos e certificações.

Por isso, penso que na contramão de concepções e políticas de formação que tentam apagar as nossas inúmeras histórias e zerar trajetórias e práticas que, de alguma maneira, ajudaram a construir a história do país e da educação, pois são produções de sujeitos que fazem a história e se constituem nela, proponho trazer à cena histórias de leitura e a possibilidade de concebermos a formação de professores como aquela que ao se dar cotidianamente, nos múltiplos espaços/tempos, relaciona-se com o *desenvolvimento pessoal e profissional* (NÓVOA, 1995, p. 15).

Além disso, as narrativas que ouvi das professoras entrevistadas contribuíram para que este capítulo pudesse compor a investigação. Um ponto em comum que as une e também favoreceu a escrita desta parte, diz respeito à atuação das docentes com formação continuada de professores na Rede Municipal de Educação de Niterói. Ao atuarem com formação docente desenvolviam ações de fomento à leitura e tinham também a leitura de texto literário como situação integrante das propostas formativas, ocupando lugar especial.

Buscando ir para além da lógica dos que entendem *formação* como termo ligado à “intencionalidade de *dar a forma a*” (SÜSSEKIND; GARCIA, 2011, p. 17), esta pesquisa busca compartilhar um outro olhar em relação à formação de professores. Um olhar que possa nos levar à perspectiva de formação que “se estabelece num continuum.” (NÓVOA, 2001, p. 2)

Nesse sentido, venho compreendendo a formação de professores como rendados no tempo, que podem acontecer nos encontros e desencontros dos fios da vida, no ponto a ponto cotidiano, no entrelace das multiplicidades de sentidos e das subjetividades que perpassam o caminhar. Entender a formação de professores não como intenção de formatar, mas como bordados de diversas linhas e tons, podendo constituir-se continuamente nos mais variados fios, pontos, cores e padronagens, permite-nos ir tecendo e destecendo na trajetória da vida, individual e coletivamente, conhecimentos, reflexões, teorias e práticas.

A escrita na parte introdutória desta dissertação das memórias que compõem minha história contribuiu para esse movimento de compreensão da formação como processo que se desenvolve para além de ações sistematizadas e instituídas. O próprio processo de escrita foi para mim formativo, bem como a percepção de que em minha trajetória, diversos foram os momentos em que pude formar formando-me. Entendo, portanto, a formação de professores como tecido entremeado de forma longitudinal, nas múltiplas trajetórias da vida e da carreira docente, podendo até mesmo anteceder “a opção pela docência como ofício e a formação acadêmica propriamente dita.” (SÜSSEKIND; GARCIA, 2011, p. 10).

Freire (1997) defende a ideia da formação como processo permanente, pois, para ele, aquele que ensina, ao mesmo tempo, aprende não existindo, portanto, ensinar sem aprender. Ainda segundo o autor, a “experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática.” (FREIRE, 1997, p. 19). Vemos neste autor a defesa por uma formação docente que não seja fragmentária ou de maneira estanque, mas que aconteça de forma contínua e que provoque reflexões a respeito de práticas.

O enfoque freireano remeteu-me aos escritos do professor António Nóvoa, pois este defende que a “formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva” (NÓVOA, 1995, p. 25). Entendo que para os dois autores a formação se constrói por meio de reflexão crítica. Dizendo de outra maneira, penso que tanto um quanto o outro apostam na ideia de formação como construção que provoque no sujeito movimentos de busca por diferentes perspectivas. Que a nossa *formação permanente* possa gerar dúvidas, questionamentos, incertezas e incômodos. Nóvoa (1995) ainda salienta que o acúmulo de cursos, conhecimentos ou técnicas não leva à construção da formação. Desse modo, a defesa que o autor faz juntamente com a ideia de formação de professores aqui defendida podem também nos ajudar a problematizar os termos: formação inicial e formação continuada, assim como os modos de compreensão destes.

A esse respeito, compartilho, abaixo, a narrativa de uma das professoras entrevistadas:

A gente também precisa pensar o que tem sido a formação de professores, como vem sendo encarada. Acho que vem muito de um discurso que a formação, principalmente a continuada, que é a formação que eu atuo; é para suprir uma necessidade, uma deficiência do professor e muitos discursos sempre vinculando a salvação da qualidade da escola pública, no sentido de propor um direcionamento para as atividades do professor. Sendo este muitas vezes desconsiderado nas formações, vem sempre como uma coisa imposta, como se as novas teorias, métodos fossem dar conta, mudar. (Fernanda).

A fala de Fernanda, em um dos momentos da entrevista, traz aspectos que dizem respeito ao modo como a formação de professores pode ser ou vem sendo compreendida. Para ela, há proeminência de discursos que referem-se aos professores participantes de formação continuada como aqueles que possuem carências ou necessidades na trajetória profissional, que precisam ser supridas. De acordo com Fernanda, atribui-se, então, às propostas formativas a ideia de salvação para os problemas e conflitos que perpassam a educação ou ainda valor de instrumentalização para as práticas docentes.

Além dessas questões, a fala acima aponta para o fato de, muitas vezes, o professor ser desconsiderado nas formações. Kramer nos adverte que:

Seria fundamental se pudéssemos generalizar e introduzir no processo de formação de professores a prática de ouvir o outro, o que exigiria que os próprios formadores aguçassem seus ouvidos, que as próprias secretarias e universidades aprendessem a escutar e reconhecer as trajetórias vividas. Isso, além de favorecer que levassem essas histórias em conta, as posicionaria num plano diverso, exatamente contrário, aliás, à ideia e à prática tão nefastas — ainda frequentes — de colocar professoras e professores em ponto morto, fora de qualquer marcha. (KRAMER, 1998, p. 32).

Diante disso, no tocante às ações formativas e/ou programas de formação docente que podem ser ofertados nos níveis federal, estadual e/ou municipal, e que se constituem como formação continuada de professores, cabe questionar em que medida tais formações dialogam e, conseqüentemente, contribuem com os processos formativos dos professores. Como essas ações têm oportunizado o compartilhar e a produção de conhecimentos e práticas?

Em que medida os professores continuam sendo reduzidos à condição de audiência passiva, já que o que ouvem distancia-se de suas práticas, vidas, histórias e trajetórias de formação? Estariam essas vozes subjulgadas às *palavras autoritárias* (BAKHTIN, 2014a) que, constituídas sócio-historicamente, caracterizam-se por serem impositivas, com sentidos cristalizados e resistentes às relações dialógicas, podendo ocupar os espaços e as ações formativas? Como diluir cristalizações que tornam os espaços de formação continuada em espaços de uma única voz detentora da palavra? Esses discursos autoritários e monológicos inviabilizam diálogos e experiências de (trans)formação, pois procuram impor-se em relação

aos demais, demarcando posições hierárquicas e não permitindo a existência de questionamentos ou abertura para negociações de sentidos. Refletir sobre essas questões contribui para que eu exerça uma postura crítica, de reflexividade e uma prática consciente. Além disso, fortaleço a luta por ações e políticas formativas em que os sujeitos e suas vozes ocupem lugar de centralidade nas discussões.

Süssekind e Garcia (2011) dão a entender que tanto a formação inicial quanto a formação continuada são termos “precários e cunhados a partir da compreensão linear de formação e da crença nos “atos inaugurais” e, com frequência, restritos aos processos de certificação e treinamento.” (SÜSSEKIND; GARCIA, 2011, p. 10). Portanto, ter um olhar atento para o modo como os termos têm sido pensados e propagados pode nos ajudar na construção do entendimento da formação como processo que se constitui e permanece ao longo do percurso de cada um como tessituras sem meio ou fim.

Em Kramer (1998), também tenho ancorado os meus processos de compreensão a respeito da formação de professores, visto que a autora defende que:

[...] uma perspectiva para a formação na qual não seja perdida a dimensão de experiências recontadas e ressignificadas; onde a formação seja praticada de maneira não mecânica, impessoal, a-histórica e linear, mas como experiência compreendida e criticada, com possibilidade de transformação, como criação de linguagem humana, como produção de homens que se fazem sempre na história e que fazem a história. (KRAMER, 1998, p. 28 e 29).

Eu diria que o viés defendido pela autora nos permite conceber a formação como experiência dialógica permanente. Isso significa que, como acontecimento não linear em um infundável processo, conhecimentos podem ser revisitados, incluídos e dialogados. Nesse sentido, Bakhtin (2011) também nos ajuda, pois leva-nos a entender que os indivíduos, de forma mútua, se constituem, sendo ainda marcados por suas histórias, concepções e experiências vividas.

Quando a formação de professores é concebida como permanente, o indivíduo passa a ser compreendido como sujeito em constante processo de construção de conhecimento. Essa concepção pode favorecer que o sujeito pense reflexivamente a respeito dos processos de formação vividos como (auto)formativos. Além disso, a ideia da formação docente como contínua pode contrapor a teoria de formação que defende o professor como mero espectador, que necessite esquecer ou substituir tudo o que já sabe. Por esse viés, encontramos a formação docente sendo entendida como possibilidade para “reciclar”, “atualizar”, “formatar”, “capacitar”, e assim por diante. Kramer, Jobim e Souza (1996) alertam que:

A ideia de capacitar parte do princípio de que alguém é incapaz. Assim como a ideia de reciclar parte do princípio de que alguém vai jogar fora o velho e absorver o novo. Essas propostas geram no professor reações de descrédito, de cansaço, de aversão. (KRAMER; JOBIM e SOUZA, 1996, p. 156).

Como se vê, as autoras tecem comentários sobre os sentidos que podem ser associados aos termos *capacitar* e *reciclar*, quando relacionados ao campo da formação docente. Penso que Kramer, Jobim e Souza (1996) trazem um discurso em que as noções apresentadas podem desprivilegiar o sujeito, além de colocá-lo numa posição de passividade. Além disso, quando os sentidos trazidos na citação permeiam a formação de professores, esta, por vezes, é entendida como espaço/tempo que parte de um marco zero de conhecimento, como se os docentes fossem “tábulas rasas”, ou seres descartáveis que não trazem em si contribuições e que as propostas da formação naquele momento se tornam as únicas consideradas legítimas.

A formação de professores não se limita a *saber algo*, nem fixa-se a contextos sistemáticos de ensino e aprendizagem, ao contrário, para Garcia (2012):

[...] se inicia antes mesmo da entrada em um curso destinado a formá-lo como professor (e que habituamo-nos a chamar como “formação inicial”), estende-se continuamente nas redes que tece e nas quais se encontra enredado, com suas atuações, saberes e valores – permanentemente tecidos e destecidos. (GARCIA, 2012, p. 28).

Como vemos, é uma formação que extrapola o percurso profissional, por isso na linha do vir a ser pode simultaneamente e de forma aglutinada se construir fruindo-se, como processo nunca concluído, sendo tecido e entretramado nas múltiplas trajetórias da vida. Conceber a formação docente por esse viés é defendê-la como permanente, que acontece de forma não linear diante da complexidade e do dinamismo inerentes a nossa subjetividade.

Por entender que por meio de movimentos (auto)formativos venho constituindo-me e construindo a minha carreira docente, optei por trazer a este texto alguns fios reflexivos que podem nos ajudar a complexificar olhares simplificadores com relação à formação de professores, a fim de nos fazer repensá-la pelo viés da continuidade e como experiência dialógica.

Intentando construir um olhar que nos ajude a superar a “curiosidade ingênua que caracteriza a leitura pouco rigorosa do mundo” para uma “curiosidade exigente” (FREIRE, 1996, p. 11) que nos permita perceber e tencionar a formação [continuada] de professores e os espaços/tempos formativos, encontro-me a criar, nas linhas que se seguem, tessituras que possam mostrar mesmo que minimamente a formação continuada de professores no contexto

desta investigação, ao mesmo tempo em que suscitem reflexões tendo inerente a esse tecer o recorte temporal de 2013-2014 e o viés da leitura de textos literários nas ações formativas.

3.1 A formação continuada no contexto da investigação

Por buscar tratar da formação continuada de professores em um contexto específico, não tenho como objetivo apresentar aqui uma revisão de literatura a respeito de teorias e tendências que permeiam o campo educacional no tocante à formação continuada. Então, diante do contexto apresentado em capítulo anterior, sabendo que a formação continuada de professores da Rede Municipal de Educação de Niterói se constitui como ação pertencente à coordenação e, portanto, como atribuição de suas componentes, fiquei a indagar-me: poderiam as iniciativas formativas da Coordenação de 1º e 2º ciclos serem consideradas como uma política municipal de formação?

A formação continuada de professores na Rede Municipal de Niterói tem sido o foco de investigação de muitos trabalhos acadêmicos¹⁸. Nesses trabalhos, os autores em geral debruçaram-se a tentar entender, por meio dos vieses histórico, político e pedagógico em que medida as ações formativas da rede voltavam-se para a construção de um trabalho contínuo e com propósitos para além do período de criação e de governo. Se por um lado já existe no campo acadêmico pessoas refletindo sobre políticas de formação no município e a formação continuada de professores na rede, por outro a pergunta anterior ainda me intriga.

A realidade existente no biênio 2013-2014 provocou-me a considerar iminente a descontinuidade e a transitoriedade das propostas formativas da Coordenação de 1º e 2º ciclos. As observações nesse recorte temporal e as considerações das pesquisas acadêmicas realizadas sugerem que suspensões de formações em detrimento de outras demandas, por vezes de cunho administrativo ou mudanças de propostas em função de alterações de governo, são alguns exemplos ainda fortemente existentes. Portanto, penso que a existência de ações formativas como parte da organização de uma coordenação e o envolvimento dos que dela fazem parte são “marcas” importantes, mas não bastam para caracterizar o município como aquele que possua efetivamente uma política municipal de formação.

¹⁸ Destaco a dissertação “A formação profissional e continuada de professores da Rede Municipal de Niterói: reflexões acerca da primeira década do século XXI”, da professora Fernanda Carielo (UFRJ – 2011) e a tese “A formação continuada de professores da Rede Municipal de Educação de Niterói: desafios para a construção de uma política pública”, da professora Vania Laneuville Teixeira (UFF – 2009).

Ressalto que, como no percurso da vida muitos são os processos formativos por nós vivenciados, múltiplos também são os avanços, impasses e desafios na trajetória da educação municipal de Niterói, sobretudo a respeito da formação continuada de professores. Entretanto, nesta pesquisa, precisei fazer escolhas que se aproximassem do assunto em questão sem distanciar-me do foco desta investigação. Embora a abordagem que se segue não contemple minuciosamente as discussões sobre a formação continuada na rede, não tenho a pretensão de provocar um apagamento das lutas, conquistas e entraves que permeiam sua história.

Penso que os sistemas educacionais públicos têm, em geral, buscado implementar “inovações” e “reformulações” com vistas, supostamente, a estabelecer “novas práticas” de ensino. Essas ações podem se configurar como um riscado (de)formado, haja visto que as histórias de cada indivíduo em formação são tecidas nas múltiplas diferenças e nas experiências únicas. Programas/propostas/projetos públicos de formação que desconsideram as subjetividades e histórias construídas interferem nos aspectos organizacionais da escola, e também no processo identitário e no fazer docente.

É possível encontrar na portaria FME nº 087/2011 alguns indicativos da presença da formação continuada de professores da Rede Municipal de Niterói como assunto que transita na pauta de ações e reflexões da rede. A portaria mencionada aponta o aperfeiçoamento das condições de trabalho e de formação dos profissionais da educação como resultado de uma necessidade permanente de aprimorar, reorganizar e qualificar a Rede Municipal de Educação de Niterói (NITERÓI, 2011). Ainda, no mesmo documento é possível encontrar nos artigos 22 e 52 inciso V, respectivamente, as seguintes orientações:

As reuniões semanais de avaliação e planejamento devem ser de caráter informativo, organizacional, reflexivo e avaliativo, com foco na elaboração, implementação e acompanhamento do Projeto Político-Pedagógico, do Plano de Ação Anual e do Plano de Trabalho do Ciclo, bem como na formação continuada dos profissionais da Unidade de Educação. (NITERÓI, 2011).

A FME elaborará o Calendário Escolar para cada Período Letivo, sendo permitido as Unidades de Educação efetuar as adequações necessárias ao seu Projeto Político-Pedagógico, desde que considerem o que se segue: [...] previsão do calendário de Formação Continuada, de acordo com o quantitativo de sessões definido no Calendário da FME; (NITERÓI, 2011)

Considero que os dois artigos supracitados nos dão pistas, assim como outros documentos, de que a Rede Municipal de Educação de Niterói tem sinalizado, por meio das legislações, a caracterização de espaços/tempos para formação continuada. Tal ação não basta como garantia para que efetivamente ações formativas de cunho contínuo aconteçam, mas

coloca-se como uma boa iniciativa com vistas à reflexão. No contexto dessas ideias, qual poderia ser o papel de uma política de formação?

Kramer (1998) ajuda-nos a refletir sobre essa questão, ao discutir a compreensão que se tem de formação em âmbito geral e suscitar como crítica em relação às estratégias de formação permanente ou em serviço, a ideia de serem, segundo a autora, desvinculadas de uma efetiva política que resulte em “benefícios na carreira, no avanço de escolaridade, e que reconheça o esforço objetivo que significa para os professores investir na qualificação.” (KRAMER, 1998, p. 27). Mais de uma década depois, as palavras de Kramer mostram-se atuais na discussão em uma área aparentemente repleta de contribuições, mas efetivamente com muitos bordados a (re)bordar.

[...] políticas de formação efetiva precisam garantir tais benefícios concretos aos professores, aliando formação com aumento de salário e progressão na carreira, pois a formação é um direito, um direito do professor e não um favor concedido por uma secretaria de um determinado governo. Nenhum projeto gera transformação se não garantir concretamente reconhecimento da condição de cidadania e de humanidade. (KRAMER, 1998, p. 27).

A afirmação acima atraiu minha atenção pelo fato de tão enfaticamente defender a ideia da formação como um direito. Direito que ao ser respeitado e legitimado em legislações pode fortalecer a profissão docente e promover transformação, no sentido de dar visibilidade e reconhecimento às ações formativas vividas pelos professores.

E em Niterói, o que existe como possível *benefício na carreira*?

O Novo Plano Unificado de Cargos, Carreira e Vencimentos dos Servidores da FME instituído sob a lei nº 3.067, de 12 de dezembro de 2013, consiste em um documento que traz em seu bojo uma série de medidas que buscariam a valorização dos servidores da rede, entre elas o adicional por formação continuada (6% para 100 horas de cursos, 9% para 200 horas, 12% para 300 horas e 15% para 400 horas de estudos). A remuneração do titular de cada um dos cargos do plano é constituída pelo vencimento, acrescido de vantagens pecuniárias. O adicional por formação continuada se constitui dessas vantagens pecuniárias que podem ser concedidas ao servidor que comprovar uma soma de carga horária em cursos, oferecidos pela FME e por outras instituições, afins à função exercida e em consonância com o previsto no referido plano.

Ter instituído uma legislação específica que contemple a valorização do percurso de desenvolvimento profissional dos servidores da rede configura-se um ganho substancial para os profissionais. No entanto, uma discussão importante a ser feita é pensar a formação

continuada para além da oferta de cursos, seminários, oficinas e outros, bem como uma formação que não tenha como ponto mobilizador a possibilidade de adendos financeiros a salário, mas a defesa por uma política de formação continuada em que as ações formativas possibilitem não só a sistematicidade e organicidade do fazer pedagógico, mas também continuidade daquilo que está sendo realizado ou proposto. Para tanto, é preciso que haja simultaneamente articulação com políticas mais amplas e com os interesses dos profissionais da educação.

No ano de 2014, a FME, por meio da portaria nº 126/2014, criou alguns programas de cunho pedagógico. Ao que pude averiguar, a ideia era conferir maior organicidade às ações desenvolvidas pela Superintendência de Desenvolvimento de Ensino e, conseqüentemente, às atividades das diretorias, assessorias e coordenações que a compunham. O artigo 2º dessa portaria informa que:

Os programas relacionados nesta Portaria constituem propostas de ação que estruturam a política educacional do Município, visando à sistematização, à modernização e ao aperfeiçoamento continuado do trabalho pedagógico na Rede Municipal de Educação. (NITERÓI, 2014).

Entre as propostas de ação apresentadas nessa portaria, encontra-se instituído no artigo 11º o Programa de Formação Continuada.

O Programa de Formação Continuada (PFC) visa a oferecer estratégias diversificadas para o aperfeiçoamento dos profissionais de educação, por meio de diferentes ações formativas, tais como cursos, seminários, oficinas, entre outras, que contribuam para a consolidação de saberes e práticas comprometidas com a qualidade da educação pública municipal. (NITERÓI, 2014).

A portaria em análise explicita que o objetivo era trazer organicidade aos programas do município. Além disso, o que se dizia à época da publicação desse documento era que, posteriormente, os programas instituídos seriam regulamentados por atos específicos. Considero que tal ação poderia deflagrar um processo de constituição de uma política de formação no município. Contudo, em conversa com pessoas da FME, constatei que até o final de 2015 essa segunda parte não havia acontecido.

Sobre a formação continuada de professores na Coordenação de 1º e 2º ciclos no biênio 2013-2014, entendo que, durante este recorte temporal, a coordenação buscou desenvolver ações formativas com temáticas variadas, incluindo leitura e escrita. Organizadas e sob a responsabilidade dos componentes da coordenação, essas ações aconteciam, sobretudo, nas unidades escolares conforme estas desejassem e mediante solicitação. No

diálogo com as professoras/sujeitos da pesquisa sobre as ações formativas da Coordenação de 1º e 2º ciclos, elas informaram que:

Em 2013, tivemos uma nova configuração onde nós estávamos envolvidas em formações, mas de forma esporádica. Não havia um cronograma certo. Fizemos algumas a partir de temáticas que estavam sendo solicitadas, por exemplo: a gente fez formações a respeito de descritores, de avaliação, de material que estava sendo elaborado e algumas outras formações mais localizadas nas escolas, nos momentos de planejamento em que nós tínhamos uma abordagem mais específica e a possibilidade de tratar de temas mais específicos. (Fernanda).

Eu acho que o papel dessa formação da coordenação, que é ir à escola, contribui muito, é muito interessante, mas ainda é muito pouco. A gente sabe que atinge um número muito pequeno. São ações pontuais. Em proporção de quantitativo de professores que nós temos... Eu acho que, ainda assim, caminha muito lentamente, mas também é fundamental que isso esteja acontecendo nas escolas. (Maristela).

Eu acho que esses espaços são muito importantes, porque o professor não pode se encarcerar em sala de aula, embora a prática seja extremamente importante. A garantia desses espaços de formação é fundamental pra que o professor possa crescer e ir cada vez melhorando, refletindo sobre sua própria prática. Então a Coordenação de 1º e 2º ciclos tem proporcionado esses momentos, em que a gente, enquanto professor que estava em sala de aula e atualmente está em formação, reconheça esse espaço de formação como tão importante na prática do professor. (Liliane).

Fernanda, Maristela e Liliane, sujeitos desta investigação, relatam como se deu o trabalho de formação desenvolvido na Coordenação de 1º e 2º ciclos. Elas apontam os atravessamentos pouco favoráveis, como: ausência de um cronograma e ações pontuais, impossibilitando um alcance maior. Todavia, também sinalizam contribuições positivas, como: formações a partir de temáticas solicitadas e reconhecimento dos espaços formativos como sendo de suma importância para o desenvolvimento pessoal e profissional dos participantes. Tais reflexões trazem pistas de que ouvir a comunidade escolar faz parte do repertório de trabalho desta equipe, assim como esforços em garantir a existência de espaços de formação.

As formações ocorriam, sobretudo, nas escolas no horário da reunião semanal de avaliação e planejamento, de caráter coletivo, visto que, conforme consta no artigo 54 da portaria FME nº 087/2011, “A reunião semanal de avaliação e planejamento terá duração de 2 (duas) horas e ocorrerá, obrigatoriamente, em todas as Unidades de Educação, às quartas-feiras.” (NITERÓI, 2011).

Entretanto, cabe salientar que ações formativas podem acontecer dentro do espaço escolar sem que, necessariamente, haja a presença dos profissionais da coordenação de 1º e 2º ciclos. Nesse sentido, a escola pode contar, conforme consta no artigo 17, parágrafo 2º, inciso

V da portaria FME nº 087/2011, com o pedagogo, orientador educacional e/ou supervisor educacional para coordenar a ação de formação continuada para os professores da unidade escolar. Além disso, penso que compartilhar saberes, histórias e experiências entre os pares na escola pode também contribuir para o desenvolvimento formativo do profissional. Ainda sobre a formação continuada de professores, Nóvoa (2001) esclarece que a lógica da formação continuada deve ser centrada nas escolas e deve estar centrada numa organização dos próprios professores. São as escolas e os professores organizados nas suas escolas que podem decidir quais são os melhores meios, os melhores métodos e as melhores formas de assegurar essa formação continuada. Nesse sentido, o trabalho desenvolvido pela Coordenação de 1º e 2º ciclos é importante e colaborativo, mas outras lógicas podem coexistir.

Também acredito que, nos espaços de formação, ao narrar suas histórias, os professores à medida que se (re)encontram com as experiências e as (re)elaboram criticamente, podem ressignificar a consciência a respeito do vivido. Essa situação pode ainda favorecer a construção de conhecimentos que arraigados na vida e nos enfrentamentos do cotidiano escolar suscitem para além da reflexão na/da prática a dimensão sociocultural e histórica inerente aos processos formativos. A experiência de narrar o passado e poder compartilhá-lo como citação traz à tona a ideia da educação como parte da história cujas variadas posições políticas e expressões humanas podem dialogar e gerar (trans)formação.

No mesmo bastidor de bordado, vejo a potência da memória, que pode trazer ecos de vozes emudecidas, em um encontro com possibilidades de inquietar o futuro e potencializar a formação continuada como espaço dialógico, de produção coletiva de saberes e negociação de sentidos. Espaços de formação que promovam múltiplas aprendizagens, podendo ter a presença da leitura e da literatura. Kramer (2011) diz que “trabalhando com leitura e formação, com literatura e poesia, este precisa ser o nosso horizonte: humanização, resgate da experiência humana, conquista da capacidade de ler o mundo, de escrever a história coletiva, de expressar-se, criar, mudar.” (KRAMER, 2011, p. 47).

Lembro que as formações mais solicitadas pelas escolas eram as relacionadas à leitura e escrita e discutir assuntos ligados a essa temática e promover o fomento à leitura de texto literário compunham nosso objetivo. Além disso, creio que havia como intuito contribuir com possibilidades de elaboração de ações que pudessem potencializar os processos de ensino e aprendizagem e a produção de conhecimento de forma mais coletiva e solidária. Nos espaços de formação, buscávamos, por meio da dialogia, ou seja, do diálogo eu/outro em atividade, legitimar e visibilizar os conhecimentos que os professores haviam produzido na vida e no

exercício docente como aqueles que fazem parte e, por isso, constituem a formação de cada um como ser humano e profissional. Dessa forma, os professores eram provocados a interagir com as propostas e discussões, permitindo que as palavras circulassem. Fernanda, uma das professoras entrevistadas, discorre sobre essa questão com clareza e sensibilidade:

Quando a gente trabalha com formação de professores a gente tem uma responsabilidade muito grande. De alguma forma, a gente tem a possibilidade de dialogar com os pares mesmo sem ter a pretensão de estar ensinando alguma coisa. Eu pelo menos não assumo esse lugar de, como formadora, estar impondo uma teoria, mas acho que a gente tem uma responsabilidade em relação àquilo que a gente fala, aquilo que a gente apresenta na formação.

O relato de Fernanda pode nos ajudar a compreender o espaço de formação de professores como um lugar que fomenta diálogos. Assim, o sujeito no papel de formador pode entender que “a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor.” (BAKHTIN, 2014, p. 117). Não sendo, portanto, a palavra exclusividade daquele que fala, este não pode pretender assumir-se como aquele que sabe mais ou como único detentor de conhecimentos. Todavia, como sinaliza Fernanda: *Quando a gente trabalha com formação de professores a gente tem uma responsabilidade muito grande*. Eu diria que a responsabilidade, no sentido bakhtiniano de ato responsável, é de cada sujeito participante da formação continuada. Nesse sentido, cada indivíduo se assume responsável por aquilo que diz/faz, além de responder responsivamente às propostas e teorizações promovidas. Dessa forma, há ainda oposição às ações formativas que se distanciam ou negam a presença do outro, rico em *experiências comunicáveis* (BENJAMIN, 1994), gerando cansaço, descrédito e aversão às propostas.

3.2 O texto literário nas formações

A leitura de texto literário foi o fio constitutivo das formações em que atuei como formadora em parceria com os sujeitos da pesquisa, ou que aconteceram sem minha presença, mas com a participação das professoras/sujeitos dessa investigação. O uso do artigo definido em “o fio” deve-se ao fato de a leitura de texto literário ou a reflexão sobre a importância da leitura e da literatura como atividade em si no processo de formação do leitor serem partes que constituem os momentos formativos em que estávamos envolvidas. Nesse sentido,

compartilho, a seguir, as falas das professoras entrevistadas. Respeitando a construção de sentidos e o processo enunciativo, optei por trazer enunciados mais longos de modo a não provocar cortes ou supressões daquilo que foi dito. Liliane declarou o seguinte:

A Coordenação de 1º e 2º ciclos tem essa característica especial, porque ela não seria obrigada a trabalhar com o texto literário e a gente enquanto formadora sempre recorre a ele pra mostrar para os professores a importância de levar a eles o encantamento, não só a aproximação com o texto literário, mas que eles possam se encantar pelo texto e multiplicar isso junto aos seus alunos. Então, não sendo uma obrigatoriedade, por exemplo: se a gente for dar uma formação de matemática, não teria a necessidade de trabalhar um livro de literatura, mas a gente enquanto grupo acaba sempre recorrendo a um livro, pra mostrar aos professores como a literatura pode ser um caminho de múltiplas possibilidades. Eu leio porque o texto literário sensibiliza. Ele tem essa capacidade de fazer com que as almas conversem e, muitas vezes, a palavra em si, a palavra mais utilitária, mais pragmática não teria esse poder do convencimento. O texto literário por conversar com a alma de quem está lendo ou ouvindo tem essa capacidade de fazer com que você se achege ao seu público e, juntos, possam partilhar de um momento bom.

Liliane se refere à leitura de texto literário nas formações como ação não obrigatória, por isso traz a possibilidade de a compreendermos como prática que advém de iniciativas pessoais. Não encontrei registros oficiais que pudessem comprovar uma situação contrária ao que foi exposto pela professora, ou que seguissem em direção ao que foi dito pela docente. Nas narrativas dos sujeitos desta pesquisa, o que encontramos são referências que dialogam com o que foi dito por Liliane, como veremos mais abaixo. O relato acima aponta ainda para a leitura de literatura como aquela que pode encantar os professores e seduzi-lo a ler para seus alunos. Entendo, com base nesta fala que, nesse caso, a leitura de texto literário adquire dupla importância: para si próprio e para o outro. Uma referência para essa discussão sobre a centralidade da literatura na formação do professor pode ser encontrada nos escritos de Kramer (2002), que diz:

A literatura ocupa um papel central nesse processo, porque ela 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).

Essas palavras inspiram-me a pensar a literatura como obra de arte e *caminho de múltiplas possibilidades* (Liliane). Diante disso, ela pode contribuir para o diálogo entre as pessoas, para olharmos para dentro de nós mesmos, para tentar compreender o outro ou simplesmente para compartilhar e provocar uma boa ideia e emoções. A literatura pode oportunizar todas essas ações porque, por exemplo, com ela “aprendemos a ver os detalhes que não estão visíveis, ouvir os sussurros, sentir as dobras, as rugas.” (KRAMER, 2002, p. 2).

Ou ainda porque, de acordo com Liliane, o texto literário tem o poder de sensibilizar, de fazer com que as almas conversem e de promover aproximações mais íntimas. Por isso, penso que vivo ricas experiências e percebo certos disfarces, apagamentos e desaparecimentos que a vida no mundo contemporâneo tenta impor, no encontro que a literatura pode suscitar com o outro e comigo mesmo.

Fernanda, outra entrevistada, afirma:

Desde os primeiros movimentos de formação, atuando como formadora, eu sempre priorizei a leitura. Eu sempre priorizei iniciar com uma leitura literária. Assim, nos movimentos em que eu era a pessoa que estava responsável pela organização da formação, pelo planejamento, a partir de uma consciência, de um reconhecimento pessoal, eu assumi isso como estratégia, como proposta de formação. Em outros momentos em que eu tive parceiros pra desenvolver, isso foi uma questão dialogada, discutida. E a gente sempre tentou colocar isso em prática não me recordo de nenhum momento em que isso não tenha sido colocado, mas a partir dessa proposta minha, enquanto indivíduo, mais pessoal porque eu acho que isso faz parte da minha identidade profissional. As pessoas que me conhecem ou que já fizeram parte das formações reconhecem isso: a questão da leitura, da literatura. Elas brincam: “Lá vem Fernanda com mais um livrinho.” Então, eu acho que é muito intrínseco mesmo. Eu sempre priorizei a questão da leitura e da literatura por acreditar no potencial que a literatura tem não só de fruição estética, mas da gente verificar que é a língua no seu estado mais concreto. E também pensar um pouco em discutir em como é que essa leitura acontece, principalmente, como é que o trabalho da literatura acontece, porque a gente vê que muitas vezes ela está presente no cotidiano escolar, mas como pretexto e não com a função humanizadora que a literatura tem, de possibilitar esse encontro primeiro com a gente mesmo e depois com o outro, de pensar as questões do mundo. Por isso que a literatura sempre esteve muito intrínseca a esses processos de formação, mesmo quando o tema não era a leitura literária, mas ela sempre esteve presente em todos os encontros; mesmo que fosse apenas inicial.

Fernanda diz priorizar a leitura de texto literário, assumindo-o como proposta de formação. Ela também relaciona essa tomada de decisão a uma opção pessoal, devido a sua identidade profissional. Nóvoa (1992) pontua que a identidade não é um dado adquirido, é antes um lugar de tensões e conflitos. É espaço onde se constroem os diversos modos como podemos ser e estar na profissão. Para o autor, “a maneira como cada um nós ensina está directamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercermos o ensino.” Daí, ser “impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal”. (NÓVOA, 1992, p. 17). Essa relação inerente entre processo identitário e as ações profissionais aparece, mais uma vez, na fala da professora.

Na narrativa de Fernanda, não encontrei referência explícita à leitura de literatura como ação que se constitui de modo não obrigatório, porém penso que o relato traz pistas, quando ela declara: *Desde os primeiros movimentos de formação, atuando como formadora, eu sempre priorizei a leitura. Eu sempre priorizei iniciar com uma leitura literária.* Ou ainda:

a partir de uma consciência, de um reconhecimento pessoal, eu assumi isso como estratégia, como proposta de formação. A fala sugere uma decisão de cunho, sobretudo, pessoal e que considerações por parte da chefia da Coordenação de 1º e 2º ciclos ou demais integrantes participantes não vigoraram como decisivas ou impositivas.

Assim como vimos em Liliane, no relato acima temos a literatura associada à ideia do encontro com si próprio e com o outro, além de a termos como contribuição para pensarmos o mundo. Ribas (2008) assinala que “fazendo leituras e leituras de literatura, é possível a quem lê renascer para além das velhas expectativas, dentro e fora das trilhas previsíveis, arriscar-se nas rotas e desvios, produzir sentidos para além das possibilidades usuais.” (RIBAS, 2008, p. 75). As palavras da autora levam-nos a pensar que aquele que lê tem a possibilidade de trilhar outros caminhos, reviver para além do que já é conhecido, produzindo sentidos outros. Por isso, penso que, ao reservar um espaço para leitura de literatura é possível tecer inúmeras contribuições que vão além do simples ato de ler, significando o fomento de entrelaces de pontos em comuns, que não se sobrepõem, mas se articulam.

Ainda no contexto de discussões sobre a leitura de texto literário nas formações, Maristela expressou que,

O texto enriquece muito uma formação. Às vezes ele descontraí, às vezes ele serve para uma reflexão, outras vezes ele aguça a imaginação como realmente acontece com as crianças, que elas tem essa facilidade de viajar na imaginação. E quando você traz esse texto para uma formação de professores, você também mostra para eles que viajar no sonho, na imaginação é possível sim, mesmo não sendo criança. Também vai depender muito de como o formador apresenta o texto literário para o professor. Quando o formador acredita na riqueza que tem aquele texto, ele passa isso para o professor e isso é contagiante. Porque isso o professor vai passar para o seu aluno. O professor precisa estar sempre envolvido, atraído, é uma forma dele passar isso adiante, esse contato, essa alegria. Então, eu penso que o texto literário já conquistou um espaço nas formações, já é um momento garantido. Entre os erros e acertos que eu fui me constituindo como formadora e apreciadora de texto literário, agora é um vício que eu não sei mais viver sem ele.

Penso que as palavras de Maristela dizem respeito às suas crenças e convicções naquele momento de entrevista. É um relato carregado de sentidos que tende a apresentar o texto como instrumento enriquecedor e a literatura como convite para viagens reais ou fictícias. A relação que tenho buscado estabelecer com a leitura, bem como as narrativas ouvidas nesta pesquisa têm contribuído para o entendimento de que “na leitura, somos menos sós.” (YUNES, 2003, p. 50). A solidão não resiste à leitura que tem como mote o diálogo entre as vozes que vão e vêm do texto. Expressar interesses para seduzir, contagiar o outro

com a leitura que fazemos pode também partir da ideia de promover menos solidão e mais interação. A fala de Maristela provocou-me ainda a refletir de modo que professores e alunos

[...] leiam não para conhecer escolas, estilos ou correntes literárias, mas que leiam para nada. Apenas para usufruir, desfrutar, saber sentir o gosto da aventura, deslumbrar-se com a poesia, para aprender valores, para conhecer a si e aos outros. (KRAMER, 2002, p. 4).

Essa leitura aparentemente “descompromissada” pode levar também a sedução, ao desejo de transpor aquilo que se vive em uma formação de professores para a prática docente. Todavia, penso que essa relação em nada é biunívoca e simples, ao contrário, envolve contextos maiores e mais complexos. A imagem do professor como aquele que vai passar para seu aluno uma suposta paixão pelo mundo da leitura e da literatura é, para mim, aceitável, porém cabível de desconfiança. Os relatos desta investigação têm trazido pistas que corroboram para este pensar, já que apontam para os processos formativos e identitários como aqueles que se constroem na relação com demais nuances e no sujeito como ser sócio-histórico e cultural.

Maristela nomeia de vício o fato de não conseguir mais viver sem o texto literário. Pergunto: pode o encontro com a literatura promover algo mais? Queirós (1999) afirma desconhecer “liberdade maior e mais duradoura do que esta do leitor ceder-se à escrita do outro, inscrevendo-se entre as suas palavras e os seus silêncios.” (QUEIRÓS, 1999, p. 22). Para além de vício, há liberdade. Essa preciosidade que pode ser sentida e vivida por mim e por você, por cada indivíduo que se permite articular no texto, junto com o outro – o autor – sua própria voz, sem menosprezar ou deixar de dar atenção aos pensamentos e vozes que por ali já passaram ou que ainda passarão. Ceder-se a si próprio e ao outro é um exercício formativo e desafiante e, ao vivê-lo, vivo a experiência e tenho chances para reescrever o mundo.

O relato de Célia, a seguir, traz outro olhar a respeito da leitura de texto literário nas formações sob a responsabilidade da Coordenação de 1º e 2º ciclos:

A gente acha assim, o texto literário ele tem que estar presente, até porque é uma demanda da própria escola. A escola tradicionalmente sempre trabalhou com texto literário. Isso é uma coisa que eu coloco entre parênteses, porque eu acho também que a gente tem que expandir isso. Então, assim, por acreditar que esse era um caminho que a escola já reconhecia e que também era importantíssimo para as pessoas se apropriarem disso na formação do leitor, especialmente, um leitor que trabalha com educação, a gente sempre fez esse movimento de em cada reunião começar com um texto literário. Então, assim, isso era uma coisa que a gente sempre fazia. E, aí, o percurso disso foi mudando um pouco ao longo do caminho, porque teve um momento em que a gente já observou que as pessoas trabalhavam o texto

literário só como uma forma de fruição, só para o deleite e depois aquelas perguntas do texto: “Qual é o autor?” E aquelas perguntas óbvias do texto. Então, a gente percebeu que não era o caminho. Também, ao contrário, não era legal porque se você trabalhasse o texto literário com uma proposta fechadinha, você acabava utilizando o texto como pretexto. E estou usando “a gente”, mas sou eu. Essas impressões são minhas. Eu, particularmente, tive uma época que eu fiquei com muita implicância com isso. Ao longo do processo você vai vendo que as pessoas acabam escolhendo... “Ah, eu vou trabalhar com Matemática”. Então, tem que trazer um texto literário relacionado à Matemática pra abrir o encontro e a literatura vira uma alça. Eu não gosto disso e comecei a perceber que se a gente também traz o texto de literatura pra isso, parece que a mensagem que fica é: “O texto é pra isso”. E não é. Então, eu penso que a literatura tem que fazer parte, mas não do jeito que nós estávamos fazendo, como um acessório, como alguma coisa pra ilustrar, só pra abrir ou só pra diversão, pra criar empatia com as pessoas daquele grupo que você está entrando, mas é o que eu vejo sendo feito até hoje, inclusive como uma prática formativa. Eu leio, mas não há, de fato, uma proposta para a formação do leitor. De problematizar, refletir, até de dizer: “Não gostei”, mas por quê? Na escola, ninguém diz: “Não gostei por isso, isso.” A gente começa a fazer isso na faculdade.

A narrativa de Célia é marcada, como ela disse, por suas impressões. Repleto de fios provocadores, o relato da professora traz aspectos importantes que podem oportunizar modos outros de se pensar. De início, Célia sinaliza que o trabalho com textos literários na escola tem sido alvo de seus pensamentos e acha que *a gente tem que expandir isso*. Kramer (2002) diz que “não só a literatura, mas toda a produção cultural – a música, o cinema, a pintura, a fotografia etc. – quando revestida de sua dimensão de arte possibilita esse encontro com o outro e, portanto, consigo mesmo.” (KRAMER, 2002, p. 2). Por isso, refletindo sobre o que foi dito por Célia e as palavras de Kramer, penso que na busca por romper com os excessos ou a escassez de relações com literatura, um caminho possível seja reconhecer e tornar visível no *sujeito de experiência* (LARROSA, 2002) que se abre, que se põe disponível para viver as surpresas da vida, a multiplicidade de linguagens existentes nele e no mundo por ele habitado.

Outro ponto que considero marcante na narrativa acima diz respeito ao modo como a literatura reverbera na escola. Para Lajolo, “ou o texto dá um sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum.” (LAJOLO, 1997, p. 15). Talvez, distante dessa ideia caminham algumas tristes realidades, pois de acordo com Célia há situações em que o texto literário se reduz a *acessório* ou *vira uma alça*. Diante disso, a professora diz adotar uma postura crítica com relação ao tratamento dado à leitura de texto literário. Tal movimento discordante, questionador e de incômodo resulta, segundo ela, em percepções diferenciadas.

Penso que o relato de Célia evoca inúmeras provocações. Algumas caminham em direção à ideia de que projetar a literatura, o trabalho com texto literário somente para fins de deleite e fruição, ou como pretexto traz incompletudes. Aliás, se “a literatura não serve para nada; não serve no sentido de que ela não é servil.” (KRAMER, 2002, p. 3), tentar aprisioná-la em certas ações pode ocasionar o esquecimento de sua desobediência e insubordinação,

pois quando leio/ouço um texto literário posso aprender tanto quanto se estivesse lendo/ouvindo um texto científico. E é neste contexto que também encontramos a magnitude da literatura, pois não cabe exclusiva e unicamente dentro de regras e estilos.

Outras provocações apontam para a importância da leitura de texto literário em formações, com a ressalva implícita de que desenvolver tal ação não garante que haja transformação do trabalho pedagógico, o (re)pensar da prática e possibilidades de (re)significações no outro. Entendo, de acordo com o relato, que a leitura pela leitura não é o suficiente, sendo pertinente, segundo a professora, a existência de uma *proposta de formação do leitor* (Célia). Uma proposta que porventura coloque o presente numa posição crítica para que se construa caminhos alternativos que levem, de fato, à formação.

Na luta contra a falta de tempo para *arrematar o dia* (COLASANTI, 2004), ao avesso da aceleração que o mundo tenta nos impor e ao definhamento das narrativas, trago no capítulo seguinte algumas das muitas tessituras que *nos acontece* (LARROSA, 2002) e que podem oportunizar reinvenções próprias e alheias.

4 HISTÓRIAS DE LEITURA: POR ENTRE FIOS E TONALIDADES

Mas se durante muitos dias o vento e o frio brigavam com as folhas e espantavam os pássaros, bastava a moça tecer com seus belos fios dourados para que o sol voltasse a acalmar a natureza.

Marina Colasanti

Início este capítulo trazendo como epígrafe mais um trecho do texto de Marina Colasanti. Na história, a moça podia, a partir dos fios de que dispunha, criar distintas imagens, configurando outros sentidos e, portanto, narrativas outras para aquilo que vivia ou desejava viver. Tomo essa ideia como metáfora da ação que fiz nesta parte da pesquisa: a partir dos fios que recebi (os relatos das professoras com as quais conversei), busquei tecer (ou melhor: compreender) as histórias de leitura tecidas em cada vida por perspectivas que pudessem potencializar diferentes olhares e reflexões.

Nesta investigação, tematizo as histórias de leitura dos sujeitos da pesquisa a partir de relatos orais e pelo viés memorialístico. O objetivo foi buscar entender como as professoras/sujeitos da pesquisa foram construindo – ao longo de suas trajetórias – sua relação com a leitura e a literatura. Em vista disso, a escolha metodológica está ancorada na dimensão discursiva da linguagem (BAKHTIN, 2011; 2014). Para Bakhtin, a linguagem “está impregnada de relações dialógicas” (BAKHTIN, 2008, p. 209), sendo, portanto, prática social que comporta o verbal e o extraverbal. Dizendo de outra maneira, é resultante da interação humana, do diálogo entre o eu e o outro. Optar pelo caminho discursivo levou-me a ter como foco os efeitos de sentido presente nos discursos dos sujeitos. Por isso, procurando refletir acerca dos movimentos de formação das professoras como leitoras, debrucei-me sobre os textos, buscando compreendê-los na relação com outros sentidos já produzidos socialmente e sob o viés de que não há sentidos fixos, e sim, uma multiplicidade deles. Como unidades abertas para as diferentes possibilidades de leituras, os enunciados orais das professoras comportam outras significações, não sendo as palavras aqui explicitadas as únicas possíveis, mas as que também dialogam com as vozes dos sujeitos.

Por conseguinte, mesmo tendo escolhido a entrevista como procedimento metodológico – opção esta explicitada em capítulo anterior –, busquei vivê-la como espaço

dialógico em que “não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites).” (BAKHTIN, 2011, p. 410). Dessa maneira, assegurar os diálogos nas entrevistas constituiu-se em compromisso e esforço contínuo, no intuito de provocar contextos em que as palavras pudessem circular, os discursos fossem intercambiados e os sentidos postos em movimento, não sendo, portanto, estáveis.

Conceber a entrevista pelo referencial dialógico estimulou-me a compreender as *falas vivas* dos sujeitos da pesquisa, acompanhando-a com uma *atitude responsiva ativa*, pois “toda compreensão da fala viva, do um enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva [...]; toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante.” (BAKHTIN, 2011, p. 271). À luz dos estudos bakhtinianos, tentei entender as histórias narradas como narrativas vivas, perspectivando-as como espaço/tempo polifônico, de diálogos e reflexões sem que houvesse o predomínio de uma única voz, de um único indivíduo detentor da palavra.

Além disso, entendo em Bakhtin (2014) que “a compreensão é uma forma de *diálogo*; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor a palavra do locutor uma *contrapalavra*.” (BAKHTIN, 2014, p. 137). Nesse sentido, a compreensão se dá na interlocução enunciativa dos participantes do discurso, ao concordarem, discordarem e interagirem entre si. Além disso, há o reconhecimento de que uma série de fatores pode influenciar as respostas, não sendo estas, portanto, representativas de uma verdade absoluta, mas das verdades que formam a cada um. Afinal, Bakhtin (2011) nos faz lembrar que as condições de produção dos discursos, os seus destinatários e o contexto das enunciações, podem determinar as palavras que são ditas no ato comunicativo, bem como seus significados.

Após a transcrição e leitura das entrevistas realizadas, optei por cotejar as falas a fim de identificar nos relatos das professoras a produção de diálogos que se relacionavam entre si e que fossem ao encontro das perguntas que moveram esta investigação. Concomitantemente, passei a refletir sobre como poderia trazer os enunciados das docentes, de modo a potencializar os relatos e possíveis contribuições que estes poderiam suscitar no terreno de discussões sobre a temática da pesquisa: *histórias de leitura*. O processo de cotejamento das narrativas trouxe à tona algumas questões para estudo que descrevo, a seguir, por considerar que dialogam com as ideias e preocupações acima expostas:

O que as professoras entrevistadas leem?

O que as professoras narram sobre suas relações com o universo da leitura, das histórias e/ou dos livros?

Ainda com base nas reflexões sobre como compartilhar as narrativas dos sujeitos da pesquisa, escolhi apresentar as falas transcritas em trechos narrativos mais longos. Essa decisão não elimina a possibilidade de apagamentos de certos dizeres ouvidos e transcritos, também não traz a garantia de que a esfera verbal e não verbal das enunciações possa apresentar-se por inteiro. Todavia, a decisão por compartilhar os relatos da maneira mencionada veio como tentativa de respeitar todo o processo enunciativo.

Procurei *bordar* as narrativas, ao invés de *abordá-las*, pois as histórias narradas no processo de investigação não surgiram do nada, não são produções isoladas e descontextualizadas, mas encontram-se ligadas a enunciados anteriores e posteriores, portanto, passado e futuro podem impregnar infinitamente as narrativas produzidas no presente. Nesse sentido, tecer as falas com o cuidado de quem manuseia uma preciosidade, suscetíveis ao que pode ter acontecidos e ao que poderá vir a ocorrer, torna-se mais coerente do que somente referir-se a elas.

Durante o percurso de investigação, as histórias narradas encontraram-se, por vezes, como bordados não muito nítidos, como paisagens tingidas de cores muito opacas. O momento do Exame de Qualificação, por exemplo, ajudou-me a ver fios escondidos, possibilitou-me a entremear novas paisagens solares ou a entender que o vento e o frio não são estados de pura negatividade. Nessa lógica, a ideia de bordar discursivamente os relatos possibilita-nos entender a tessitura das narrativas neste texto como uma entre as muitas composições possíveis, dada a multiplicidade de olhares e interpretações que elas podem suscitar. Ao mesmo tempo, a acepção do bordado discursivo apresentou-se como desafio metodológico na medida em que procurei tecer uma linguagem feita de muitos fios: linguagem científica e linguagem literária. Linguagem que é, por muitos e por mim também, “concebida não apenas como meio de comunicar o pensamento, não só como reflexo indireto do vivido, mas também como experiência humana, como expressão e produção de sentidos.” (KRAMER; JOBIM e SOUZA, 1996, p. 39).

Ouvir as histórias de leitura das quatro professoras e (re)encontrar minha própria história de leitura neste movimento de pesquisa, permitiu-me tentar entender os rastros, as marcas que a leitura e a literatura têm deixado em nossa trajetória. Nas entrevistas, as professoras/sujeitos da pesquisa narraram seus percursos, suas histórias e experiências de leitura, além da relação que elas têm tido com os textos no cotidiano.

Ao buscar refletir sobre o que as professoras entrevistadas leem, não estou inaugurando um discurso, mas busco resgatar uma questão que me parece fundamental ser discutida quando temos um contexto que, direta ou indiretamente, afirma a docência como lócus de pouca ou nenhuma experiência de leitura. Esse pensamento também foi compartilhado por uma das professoras entrevistadas enquanto conversávamos. Fernanda mostrou-se atenta aos discursos que buscam apregoar a ideia que professores não são leitores, pois relatou:

Falar que o professor não lê, pensando que ele precisa estar em constante formação, e precisa estar atuando com a formação de leitores e escritores, então dizer que ele não lê, é meio falacioso. Mas eu acho que é perguntar o que ele lê, por quê? Nesse sentido, a gente tem colocado que embora a gente tenha pouco tempo, uma carga horária de trabalho extensa, mas quem se forma leitor, é leitor sempre. Então, consegue buscar diferentes espaços nos tempos que tem pra fazer uma leitura, independente de estar ligado a um mestrado, a uma formação. Por mais que as pesquisas apontem que a maior parte da leitura dos professores tem sido pedagógica, mas ainda assim a gente acredita que aquele que se forma leitor, ele está sempre buscando um livro, um texto, uma situação pra ler. Por isso que onde eu estou, eu estou lendo. Nos ônibus, nas viagens, em casa.

Neste relato, a professora diz considerar falacioso pensar o professor como não leitor. Concomitantemente, ela busca, no decorrer da fala, explicitar seu entendimento com relação ao sujeito que se forma leitor. Para a docente, o indivíduo leitor busca estratégias para manter-se em atividade leitora, tanto que sinaliza que com ela não é diferente, pelo contrário, mostra-se disposta a criar espaços/tempos para leitura.

Pensando sobre o mesmo viés das leituras que têm sido feitas pelos professores, temos as pesquisas sobre leitura, escrita e formação de professores desenvolvidas pela professora Sônia Kramer. Em seus estudos, Kramer também indagava o que os professores participantes de sua investigação liam, o que a leva a apontar certa preocupação em aprofundar reflexões sobre a questão acima exposta, sobretudo com professores em formação:

Estudando o que leem e escrevem os professores, entrevistando-os, ouvindo seus relatos, registrando suas falas, tenho buscado compreender as relações que foram estabelecendo com a escrita ao longo de suas trajetórias de vida e de trabalho. Muitos falavam da importância da família na criação do gosto de ler e do papel secundário desempenhado pela escola; alguns diziam já ter gostado de ler um dia, outros relatavam as muitas lembranças – boas ou más – que a conversa sobre leitura e escrita neles suscitava, do dever de ler imposto pela escola em que tinham sido alunos. Ficamos conhecendo histórias de desprazer, imposição, obrigatoriedade. (KRAMER, 2000, p. 17).

Mais uma vez, penso que trazer à cena uma questão já existente, porém potencialmente discutível, dialoga com os pensamentos de Kramer e também da

professora/sujeito da pesquisa. Além disso, articula-se com a temática desta investigação (as histórias de leitura) e leva-nos a compreender que aquilo que leem ajuda a compor os processos formativos das professoras/sujeitos. Portanto, trago a questão a seguir.

4.1 O que as professoras entrevistadas leem?

Anteriormente, Fernanda relatou que lê em diversas circunstâncias e espaços. Ainda durante a entrevista, ela narrou as leituras que fazia e suas preferências, ao dizer:

A leitura infantil acho que está mais presente como leitura literária do que um romance ou outros... Mas eu acho que o fluxo de leitura, no momento, é muito mais teórico e também não acho que isso seja ruim. Acho que é o momento, o movimento. Até por conta desse momento de formação, de atuação como formadora de linguagem. Acho que a intensidade de leituras em relação à formação de leitores, a questão da história e do trabalho com a literatura na escola, isso tem sido uma leitura mais recorrente e a leitura literária, nesse momento, está mais a partir da literatura infantil. Às vezes, um livro de literatura infantil mexe mais com a gente do que um romance de muitas páginas, acho que a literatura tem esse poder. Acho que isso que faz o texto literário ser literário, as possibilidades de diferentes leituras, de diferentes sentidos. Nesse momento de literatura infantil, eu gosto das narrativas, dos contos, porque acho que vem um movimento interessante de ir fazendo recontação, e a gente tem obras hoje muito interessantes. Acho que é mais presente a narrativa do que poesia e outros gêneros, tipos de texto.

Tecido entre as muitas articulações que faz e a expressividade com que justifica as escolhas e os acontecimentos nesse momento da vida, a professora em um trecho da narrativa faz referência às diversas possibilidades de leituras e sentidos que, para ela, o texto literário reserva e isso o caracteriza. Para Lajolo:

[...] a leitura, principalmente a literária, parece constituir um tecido ao mesmo tempo individual e coletivo. Cada leitor, na individualidade de sua vida, vai entrelaçando o significado pessoal de suas leituras com os vários significados que, ao longo da história de um texto, este foi acumulando. (LAJOLO, 1997, p. 106).

Como se vê, a leitura preñe de significados pode ser tecida individual e coletivamente na relação que o leitor estabelece com o texto, visto que nesse processo de interação os sentidos não se excluem, mas se complementam. Lembrei-me do escritor uruguaio Eduardo Galeano (2002) que na obra “O livro dos abraços” conta a história da personagem Lúcia Peláez. Após ter roubado um romance da biblioteca de cedro do tio, Lúcia leu o livro escondida. “Leu aos pedaços, noite após noite, ocultando o livro debaixo do travesseiro.”

(GALEANO, 2002, p. 14). A menina cresceu, caminhou por muitos lugares e não tornou a ler aquele livro, mas não havia necessidade, pois “o livro cresceu tanto dentro dela que agora é outro, agora é dela.” (GALEANO, 2002, p. 14). A personagem Lúcia, assim como qualquer outro leitor que se permite enamorar-se com as palavras, envolver-se com o que está sendo lido/apreciado, possivelmente tornará a leitura como parte de si, deixará entranhar-se pelo lido, pertencendo à leitura e deixando-a pertencer dentro de si, criando nesse espaço de interação uma pluralidade de significações.

Liliane, outra entrevistada, expressou-se dizendo:

Eu gosto de tudo que toque a alma. Tudo o que beira o poético, o encantamento. Que fala realmente à alma. Então, vários gêneros têm essa capacidade. Amo a poesia. Se eu tivesse que enumerar, a poesia viria em primeiro lugar e a poesia pode estar em um romance ou em uma narrativa maravilhosa. A poesia está em todo lugar. Um livro tem que ter um “Q” que a gente não consegue nem explicar muito bem. Ele tem que tocar a alma de alguma maneira. Ele tem que atrair a mim e aos outros leitores, através de uma linguagem que toque o coração, então eu diria que a poesia me chama em primeiro lugar, seria o gênero que mais me encanta. Eu leio, escrevo e suspiro poesia.

Riscado e tecido entre expressões de amor à poesia e palavras carregadas de emoções, ideias e concepções o relato de Liliane é, para mim, um convite a inúmeras reflexões. Nessa acepção, encontrei-me, por vezes, nesta narrativa, porque também vejo-me seduzida pela poesia, assim como encantada por livros que na capa ou nas páginas tem aquele “Q”, como dito acima, que não consigo materializar, mas que me toca profundamente. Reflito que esta narrativa traz explicitamente uma particularidade da professora quanto ao que diz gostar, tenta aproximar no contínuo do discurso o poético e o encantamento e também traz a presença e repetição da palavra *tudo* no início.

Tudo que não é banalização, não sendo, portanto, qualquer coisa, pois vem acompanhado de complementação e, nesse caso, é o que encanta e toca a alma. *Tudo* que, para mim, na fala desta professora não estratifica ou segrega as múltiplas formas de manifestação do poético ou de apropriação dele. Pelo contrário, traz pistas que me levam a entender que a docente abre-se para as diversas linguagens, podendo ainda transitar entre o que é considerado erudito ou popular. Abreu (2000) observa que “a diversidade é constitutiva do ato de ler” e que “as formas de ler e avaliar os textos variam se se considerarem diferentes classes sociais, regiões, etnias, etc.” (ABREU, 2000, p. 121 e 123). Por isso, reconheço que os olhares do sujeito leitor podem ser concordantes ou antagônicos nas leituras que faz e em relação às apreensões deste texto, e nisso reside a beleza dos variados modos de ler e a interação dialógica da/na leitura.

Dando continuidade ao exercício de reflexão da narrativa de Liliane, resgato uma de suas falas: *a poesia pode estar em um romance ou em uma narrativa maravilhosa. A poesia está em todo lugar.* (Liliane). Entendo que o que foi dito pela docente traz uma concepção implícita de poesia e com ela a possibilidade de a compreendermos de maneira mais ampla, na transcendência de uma forma estética. Entendida assim, a poesia pode, de fato, estar em toda parte, como também no poema e em outras obras de arte. Nesse sentido, enquanto o poema pode ser concebido como a obra, o texto em si; ou ainda como “um jogo com a linguagem”, com “palavras soltas, palavras empilhadas, palavras desenhadas... em ritmo diferente da fala do dia a dia.” (LAJOLO, 2001, p. 5), a poesia caracteriza-se, segundo o poeta e crítico mexicano Octavio Paz, como “*un hacer*” (PAZ, 2009, p. 5). E como *un hacer*, pode ser pensada como uma atividade diária, um labutar cotidiano que convida o leitor/espectador/ouvinte a tornar algo poético. Dessa maneira, a poesia ganha amplitude de sentido, pois não se limita a expressar-se em uma única forma estética ou a manifestar-se somente na acepção de poema.

Sinto-me também amante da poesia, da arte poética que encontro nos poemas de Carlos Drummond de Andrade, Cecília Meireles e tantos outros, na orquídea recebida de presente que desabrocha em minha sala, nas cenas de filmes, nas músicas, enfim, nas miudezas do dia a dia. Quando a poesia está em forma de texto, fico a sonhar de olhos abertos com a imagem poética construída em palavras. Quando a poesia se expressa na simplicidade da caminhada diária, busco despojar-me da agitação da vida moderna, tornando-me mais sensível para sentir a sutileza dos acontecimentos. E assim os processos formativos têm se constituído, me constituindo.

A narrativa da professora provocou-me a pensar em três vertentes: a linguagem poética, o poeta e a leitura de poemas. Quanto à linguagem poética, tenho buscado entendê-la como aquela que podendo distanciar-se dos percursos da lógica, aproxima-se da linguagem do devaneio e do sonho. Torna-se uma tessitura de palavras que não se gastam, mas se ressignificam, falando à nossa subjetividade e emoção. Já o poeta parece que “consegue dizer o que a gente sente mas não consegue exprimir. Ou então parece que o poeta diz o que a gente nunca tinha pensado em dizer.” (LAJOLO, 2001, p. 6). Ele pode contemplar o mundo com um olhar inaugural, como se o visse pela primeira vez, com esse olhar e ao “brincar com as palavras” (LAJOLO, 2001, p. 6) pode transcender as banalidades cotidianas reinventando o mundo. Com relação à leitura de poemas, esta, por trazer a possibilidade de fazer borbulhar emoções, por vezes silenciados, pode suscitar em nós sentimentos de prazer e deleite,

fazendo-nos reconhecer naquele estilo literário a expressividade daquilo que pensamos, mas não expomos.

Ribas (2008) aponta que “a leitura de poesia constitui(-se) um terreno pantanoso, fluido, polissêmico.” (RIBAS, 2008, p. 70). Pelas palavras da autora, entendo que ler esse terreno movediço – a poesia – requer um movimento de interação entre os participantes envolvidos no ato de ler: autor/texto/leitor. A leitura não é uma via de mão única em que o sentido e a “verdade” do que está escrito pertence ao autor; ao contrário, ler pressupõe uma relação dialógica entre as partes envolvidas. Essa ação pode favorecer a metamorfose das formas discursivas, e o não aprisionamento dos sentidos. Há a abertura para enamoramentos com as palavras, podendo suscitar afetos e inúmeras interpretações. Interpretação que, segundo Bakhtin (2011), pode ser concebida como “correlacionamento com outros textos e reapreciação em um novo contexto (no meu, no atual, no futuro).” (BAKHTIN, 2011, p. 401). Não sendo a interpretação fruto de um vazio, mas das relações estabelecidas; cabe ao leitor de literatura, de poesia perceber-se como transeunte em um terreno instável, porém repleto de significados.

Liliane disse que *um livro tem que ter um “Q” que a gente não consegue nem explicar muito bem. Ele tem que tocar a alma de alguma maneira. Ele tem que atrair a mim e aos outros leitores, através de uma linguagem que toque o coração* (Liliane). Esta declaração me dá pistas de que um livro pode suscitar muitas sensações e, como leitora, posso sentir o pulsar mais forte do coração ou o sentimento de bem-estar ao lê-lo, folheá-lo, no encontro com as ilustrações ou no simples toque na capa. Não saber explicar o que se sente ao encontrar-se com um livro e com as histórias que nele habitam faz parte do processo de formação do sujeito-leitor.

Quando encontro-me com livros de literatura infantil, por exemplo, vou a cada página vivendo emoções. Viajo com a história, sinto minha alma sendo tocada e envolvida pelas palavras e ilustrações. Essa relação de amor com o livro vai para além do conteúdo gráfico ou imagético existentes. A meu ver, diz respeito ao que foi dito por Liliane: simplesmente não conseguimos explicar.

Ao envolver-se com a leitura, o leitor pode viver com as personagens e dividir anonimamente com elas o mesmo espaço. Além disso, pode mergulhar tão intensamente no texto que transparece essa paixão por meio do olhar, das atitudes e da fala. Sente a necessidade de compartilhar o que leu, quer que o outro, assim como ele, seja de certo modo afetado e contagiado pela magia daquelas palavras. Para Bartolomeu Campos de Queirós, “texto e leitor ultrapassam a solidão individual para se enlaçarem pelas interações. Esse

abraço a partir do texto é soma das diferenças, movida pela emoção, estabelecendo um encontro fraterno e possível entre leitor e escritor.” (QUEIRÓS, 1999, p. 23).

O autor aponta a interação como possibilidade para vivermos com o texto um grande diálogo, em que, como leitor, posso simultaneamente envolver-me e distanciar-me do que leio, concordando e discordando, dentro e fora da história. Esse movimento entre leitor e texto é resultante das muitas relações que nos acontecem na trajetória de vida e de leituras. À luz dessa hipótese, posso supor que envolvo-me com os textos que leio e interajo com o(s) escritor(es) que os escreveram porque ao ler na perspectiva das interações, não o faço como um leitor passivo, ao contrário, assumo-me *responsivamente*, no sentido bakhtiniano de entender o termo, e por isso vivo uma relação dialógica com o texto.

Quando li “Livro: um encontro com Lygia Bojunga” (1988), experimentei, como fruto da interação que vivi com esta literatura, concordâncias, lembranças, aproximações e negações que foram, em parte, expressas por palavras e expressões nos espaços em branco das páginas. Muitas palavras foram escritas à medida que lia, lia e refletia sobre o relato da autora sobre sua ligação com o livro, desde tenra idade. Nesse sentido, penso que, mais uma vez, o texto e eu ultrapassamos a *solidão individual*, como diria Queirós. Por isso, optei por também trazer em partes deste texto dissertativo, trechos do livro de Lygia Bojunga Nunes que li e me encantei.

Maristela foi outra professora que também relatou na entrevista que tivemos o que naquele momento lia:

Agora eu tenho lido muito biografia. Estou lendo uma do Guimarães Rosa que a filha escreveu. Eu gosto muito de biografia. Eu estou até procurando uma do Martin Luther King. Então assim, eu vario muito. Não tem uma linha específica. Tudo, assim, o que for... O que chama minha atenção, que tem uma história envolvente, eu gosto.

Maristela declara, sem rodeios, tanto o gosto por biografias quanto o que estava lendo na ocasião. A narração da professora fez-me lembrar de Abreu (2000) para quem “o gosto e a apreciação estética não são universais, mas dependem do universo cultural no qual se inserem os sujeitos.” (ABREU, 2000, p. 129). Não posso aqui afirmar quais diferentes formações culturais têm perpassado a trajetória de Maristela, porém as palavras da docente em articulação com a citação da autora ajudam-me a pensar na importância de se respeitar os variados gostos e apreciações estéticas como formas legítimas de apropriação e pertencimento no mundo literário, sem que as escolhas feitas representem linearmente a ausência ou recusa de outras leituras ou que algumas sejam legitimadas em detrimento de outras. Além disso,

penso que quanto maior for meu espectro cultural, mais histórias e experiências de leitura eu poderei ter para contar, sendo por isso importante que haja o favorecimento de acessos e formas de interação.

Assim, fico a indagar: qual tem sido o papel da escola no processo de formação do leitor? A escola tem respeitado os gostos e os modos de apreciação estética? Longe de querer traçar generalizações, penso que a autonomia para escolhas de leituras não tem sido uma opção ou exercício efetivo no processo formativo. Em um livro que reúne textos escritos ao longo de quase 20 anos, Sônia Kramer chama a nossa atenção para essa discussão ao afirmar que

Professores e professoras, alunos e alunas têm o direito de ler e de escrever, têm o direito de gostar e de não gostar de ler. Precisam, pois, de acesso a textos dos mais diferentes tipos e a práticas reais de leitura e escrita, práticas revestidas de significado e que se consolidem como experiências efetivas, e não como meros exercícios para prestar contas à contabilidade escolar e suas exigências burocráticas. [...] Nem imposição, nem deixar frouxo, mas sim convite à leitura e escrita. Por que todos devem ler um mesmo livro com dia certo e marca de página (ler para o dia tal, até a página tal)? Por que não substituir essa prática por situações reais de leitura e escrita em que professores e alunos podem ler diferentes livros, poemas, romances, ficção? (KRAMER, 2010, p. 192).

Como pude compartilhar em capítulo anterior, no período de escolaridade básica, vivi a experiência de ter as leituras literárias escolares como aquelas em que as escolhas se deram sem que eu tivesse a oportunidade de optar por leituras que desejava ou não fazer. Tanto tempo depois, ainda observo certa predominância quanto ao cerceamento do gosto e apreciação, na medida em que as leituras a serem feitas continuam sendo, em grande maioria, escolhas verticalizadas e impostas por profissionais da educação. Reflito que ações como essas podem invisibilizar os sujeitos, como também impossibilitar de sermos, por meio da leitura, devolvidos ao mundo de maneira mais autônoma, como intentava Paulo Freire.

Assim se refere Maristela às suas escolhas de leitura: *Eu vario muito. Não tem uma linha específica*. Essa fala provoca-me a refletir que, pelo menos nessa situação em particular, as possibilidades de relação com variados textos não são excluídos, mesmo declarando gostar muito de biografias, como destacou anteriormente. A tentativa de aproximação com os variados gêneros e tipos textuais que a docente esboça em seu discurso vai ao encontro das palavras de Lajolo quanto à relação do professor com a leitura:

A discussão sobre leitura, principalmente sobre a leitura numa sociedade que pretende democratizar-se, começa dizendo que os profissionais mais diretamente responsáveis pela iniciação na leitura devem ser bons leitores. Um professor precisa

gostar de ler, precisa ler muito, precisa envolver-se com o que lê. (LAJOLO, 1997, p. 108).

Esta enfática colocação mostra-se provocativa, pois, de acordo com a autora, familiarizar-se com diversos textos, gostar de ler e envolver-se com o que lê constituem condições importantes para o desenvolvimento do professor como mediador na relação com a leitura, seja como leitor, seja como responsável por mediar iniciação ou ações de leitura. Não percebo o que Lajolo explicita como meios únicos, mensuráveis e com certificação de garantia, mas como elementos que corroboram para a formação de profissionais leitores. Desta feita, busco, assim como Maristela, percorrer os vários gêneros discursivos, não fixando-me em um único. Leio da notícia ao romance, do poema ao texto científico para “ter ‘hálito’ de leitura” (QUEIRÓS, 2007, p. 5) e estabelecer relações com as possibilidades enunciativas. Tarefa essa nada simples, mas penso ser enriquecedora, principalmente, quando vemo-nos no papel de mediadores de leitura e aprendizagens, seja com alunos, seja com nossos pares: os professores.

As duas professoras, Liliâne e Maristela, expressam como um livro pode atraí-las. A primeira narra que um livro precisa atraí-la e aos demais leitores por meio da linguagem. Na mesma direção, a segunda professora diz: *Tudo, assim, o que for... O que chama minha atenção, que tem uma história envolvente, eu gosto.* (Maristela). Essas declarações são para mim semelhantes na medida em que me levaram a refletir sobre a importância dos elementos próprios que ajudam a compor uma narrativa ou um texto poético, a estética de uma obra que envolve a qualidade das ilustrações, o material de impressão e também a linguagem que mova o leitor a adentrar a história e permanecer nela pelas páginas que se seguem.

Célia, outra professora participante da pesquisa, ao relatar sua relação com a leitura e os livros, presenteou-me com uma bela narrativa:

Então, assim, nas férias a gente sempre arruma a estante e, sempre tem aquele livro que está te chamando, e meu marido, por incrível que pareça, apesar de falar que ele gosta mais de livro técnico, me deu um livro há muito tempo que, quando eu fui arrumar a estante, recuperei ele. É um livro que relata a história de Cristóvão Colombo, mas na perspectiva dos judeus porque também coloca que ele era judeu. Então assim, é um livro que é um romance, mas que também é baseado na história de Cristóvão Colombo. Agora eu estou lendo. Então, o livro é: “A verdadeira história da descoberta das Américas”, mas com muito mais emoção, inclusive. Eu gosto de livros assim, que misture a história com a literatura. Eu gosto de ler livros que façam a mistura das duas coisas. Livros que abordam situações históricas pelo viés literário. Por exemplo, essa semana, eu fui procurar um livro e entrei num sebo. E, eu encontrei um livro que são os maiores contos da história. Foi caro pra caramba, mas comprei. E é um livro que traz contos consagrados mundialmente. Desde a Antiguidade até a Idade Contemporânea, quais os textos literários que são muito próximos aos textos da história e que traduzem uma perspectiva literária, mas

que contam um momento histórico. O primeiro texto dele é uma carta da Bíblia. E tem um texto do Machado de Assis em outra parte que vai falar do período da escravidão. Então, são vários textos da literatura. Eu gosto desse tipo de literatura.

A professora compartilha conosco algumas de suas histórias e nelas os livros possuem moradia – a estante. Organizar esse espaço aparece como parte do contato que ela estabelece com eles. Ouvir esse relato fez-me recordar das arrumações que eu fazia com os livros na estante da minha antiga casa no período de férias escolares. Nos dias atuais, mesmo não tendo mais a estante como suporte, revivo frequentemente o movimento de (re)organizá-los. Percebo essa ação como potencialmente formativa, pois ao fazê-la, vejo-me com possibilidades de leituras, reinvenções e apreensões, pois como diz Célia: *sempre tem aquele livro que está te chamando*. E, para mim, este [o livro] pode ser um ainda não lido ou um já “velho” conhecido a ser relido; e, se porventura não nos “chama”, pode ao menos ter *a cara da paciência* e por isso, “ele espera pela gente. Feito coisa que ele sabe que o caso com a nossa imaginação vai ser tão mágico, tão sem limite, que vale a pena mesmo esperar.” (NUNES, 1988, p. 29).

Um aspecto que destaco também na fala de Célia diz respeito ao termo *a gente*, na frase: [...] *nas férias a gente sempre arruma a estante*; e o pronome *eu*, em: [...] *eu fui arrumar a estante*. A alternância desses elementos, nesta narrativa, fez-me pensar que, mesmo de forma intuitiva, o individual e o coletivo se interpenetram. Por isso, investigar essas histórias de leitura possibilita trazer à cena a centralidade das professoras como sujeitos protagonistas dos múltiplos processos formativos que vivenciam. Além disso, pode nos fazer entender que as escolhas na vida e de leitura não são aleatórias, pelo contrário, perpassam o viés interno e externo; subjetivo e coletivo.

Outro aspecto que, a meu ver, marca a fala de Célia diz respeito à opção que faz por livros que tecem articulação entre a história e a literatura. A entrevistada diz: *Eu gosto de livros assim que misture história com a literatura. Eu gosto de ler livros que façam a mistura das duas coisas*. Logo em seguida ela reafirma: *Livros que abordam situações históricas pelo viés literário*. E finaliza, dizendo: *Eu gosto desse tipo de literatura*. A declaração da docente fez-me pensar: como temos concebido a literatura? Que literatura temos considerado legítima nos espaços de formação e/ou nas escolas? Em uma sociedade letrada, elitista, buscando democratizar-se, mas ainda com significativo índice de analfabetismo e limitações de acesso a bens culturais; indagações e colocações como estas parecem peculiares. Kramer (1998) afirma que

[...] a leitura e a consequente concepção de leitor incluem mais do que apenas a grande literatura: agregam todas as categorias de material impresso, através de seus diferentes acessos (feiras de livro, bibliotecas, livrarias, sebos, bancas de jornais e revistas, internet etc.). (KRAMER, 1998, p. 24).

Entender a leitura e a literatura da maneira como a autora preconiza, supõe vê-las como possibilidade para estabelecer relações e ruptura com concepções e críticas literárias que legitimam certas obras e autores, mas não reconhecem outros. Kramer (1999) em um de seus textos traz a seguinte indagação: “ler Dostoiévski tem o mesmo valor do que ler gibis?” (KRAMER, 1999, p. 135). Rememorei esta pergunta, pois trouxe à baila pensamentos que me levam a entender que a formação do leitor pode se dar por vias complexas e não lineares, nas teias de relações que este estabelece e nas diversas práticas e espaços/tempos que vivencia. Portanto, classificar como mais ou menos favorecido certa leitura, literatura e não outra; soa incoerente e um tanto perturbador.

A ação de reconhecer como legítimo somente as obras que conseguem pertencer à chamada “grande literatura” pode transformar-se em atitude excludente e pouco favorável a ideia de uma nação leitora, pois pode limitar acessos e relações de leitura. Além disso, pode ainda significar a inserção da literatura dentro de uma concepção educacional colonizadora, em que os processos elitistas e hegemônicos afastam o leitor. No entanto, concordo com Abreu (2000) quando afirma que “não se está propondo, como se vê, que se abandone o estudo do texto literário canônico, e sim que a escola – e também a universidade e a crítica literária – garanta espaço para a diversidade de textos e de leituras; que garanta espaço para o outro.” (ABREU, 2000, p. 133).

Penso que a literatura participante ou não do cânone nos oferece a história do outro que em alguma medida é a minha também. Ela “permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano.” (TODOROV, 2009, p. 24) e por isso posso ampliar a minha compreensão e minha inserção no mundo. Além disso, a literatura pode nos conduzir para além das páginas escritas, permitindo-nos, pela interação e por meio da ficção, espiar para dentro e olhar para as complexidades das relações internas e externas, sem que fiquemos paralisados diante de movimentos existenciais e relacionais. A este respeito, Kramer (2011) afirma que:

Ao ler, nos apoderamos daquilo que está longe dos nossos sentidos. Introduzimos nosso mundo e os sentimentos numa série de relações e, portanto, transformamos a ordem. É na literatura que esse ato ganha mais força. A relação do leitor com a linguagem simbólica possibilita o conhecimento de outra dimensão da realidade que rompe com a lógica da modernidade baseada em classificações e sistemas explicativos. (KRAMER, 2011, p. 43).

A leitura que fiz das palavras da autora provocou-me a pensar que a leitura de literatura nos ajuda a indagar o mundo para além das questões existenciais e também a refletir sobre o meu modo de estar no mundo. Optar, por exemplo, por trazer na pesquisa trechos de um conto de Marina Colasanti e/ou citações literárias de outros autores, entendendo-os como literatura, parte da compreensão que tenho de que a “a história da literatura de um povo é a história das leituras de que foram objeto os livros que integram o *corpus* dessa literatura.” (LAJOLO, 1997, p. 107). Os textos que compartilho constituem o *corpus* da minha história da literatura.

Em outras palavras, o campo da literatura se expandiu para mim, porque passou a incluir, ao lado dos poemas, romances, novelas e obras dramáticas, o vasto domínio da escrita narrativa destinada ao uso público ou pessoal, além do ensaio e da reflexão. (TODOROV, 2009, p. 23).

Nesse terreno instável que é a compreensão que se pode ter de literatura, o caminho que busco é a possibilidade de se viver a experiência estética, a relação com os textos literários sem que haja a prevalência de uma determinada obra ou autor, de um único modo de ler e apreciar. Que a literatura não sofra um reducionismo para qualquer coisa ou coisa nenhuma, que não seja isto sim e aquilo não, mas que seja oportunidade para “o leitor imaginar sua própria humanidade e apropriar-se de sua fragilidade, com seus sonhos, seus devaneios e sua experiência.” (QUEIRÓS, 1999, p. 24).

Nos relatos das professoras, encontro aspectos de semelhança com as articulações e escolhas que venho fazendo no campo da leitura. Vejo-me, assim como as docentes, envolvida com textos literários. Encanta-me poder tocar em um livro, folheá-lo lentamente, ler/ouvir histórias ou de sentir, por *empatia estética* (BAKHTIN, 2011), as emoções expressas. Por isso, os relatos, bem como as minhas próprias histórias e experiências de leitura, além da história contada por Galeano e a citação de Queirós, levam-me a perceber que somos constituídos como leitores por movimentos formativos que podem ser contínuos, múltiplos, complexos e irrepetíveis.

Por esse viés, para cada indivíduo há um contexto de vida e, conseqüentemente, múltiplos processos de formação como leitor. Kramer (1998) afirma: “A heterogeneidade humana marca a multiplicidade de sujeitos-leitores e se reflete na diversidade de práticas sociais de leitura.” (KRAMER, 1998, p. 24). Entendo, portanto, que os processos podem acontecer em meio à complexidade e tensões vividas, na multiplicidade dos espaços/tempo e na tessitura das relações. Para este tecer não há receita, muito menos linearidade nas

trajetórias percorridas, por isso alguns podem relatar experiências de formação leitora cujo pano de fundo é o seio da família, em que há ou não a figura de uma pessoa como incentivadora desse processo. Outros podem narrar a escola como lugar de encontro com a leitura, às vezes prazerosa, outras vezes ou quase sempre obrigatória; e outros, ainda, podem dizer que se formam leitores vida afora.

Nessa linha, aponto para a próxima questão.

4.2 O que as professoras narram sobre suas relações com o universo da leitura, das histórias e/ou dos livros?

Com as entrevistas, pude escutar palavras que contavam da relação que as professoras possuíam com leitura, na tenra idade, de histórias e livros. Em narrativas cheias de sentidos, sentimentos e emotivas recordações, cada uma a seu modo narrou momentos e experiências que permanecem dentro de si.

Diz Maristela:

Eu lembro, assim, da minha família. Não tive incentivo pra eu ler, mas eu lembro que, com 12 anos, eu lia livros que estavam além da minha faixa etária. E era assim, foi uma busca muito independente, porque eu não era estimulada. Eu, inclusive, lia escondido, porque minha mãe, quando via que eu estava acordada, mandava eu levantar pra ajudar a arrumar a casa, e eu ficava no quarto escondida lendo. E, à noite, quando eu lia minha irmã brigava comigo porque ela queria apagar a luz pra dormir. E eu estava lendo e aquilo era motivo de briga. Então, assim, isso vem muito de mim, essa busca.

No caso dessa professora, a relação com a leitura pode ser compreendida como aquela que se deu de forma clandestina, pois ela diz que lia escondido e dava-se, por vezes, em um contexto tenso e conflituoso com membros da família. Essa narrativa fez-me recordar que “o leitor, portanto, se constrói de forma complexa, nas práticas reais de leitura, com gestos, materiais impressos, desejo de ler, através do contato físico e íntimo com o livro.” (KRAMER, 1998, p. 24). Nesse sentido, inerente à fala de Maristela, observo que havia uma ânsia pela leitura, por poder sonhar com os livros mesmo pertencendo a uma família que, segundo o relato que faz, não tinha a leitura como prática, como prioridade. Esse relato nos possibilita problematizar discursos que defendem a existência de relação biunívoca entre contexto social e/ou familiar e a formação de um sujeito-leitor. Penso que a narrativa de

Maristela abre precedente para tornarmos questionáveis certas colocações que atribuem ao meio social e/ou familiar a característica de ser considerado como um fator determinante no desenvolvimento do processo de formação de um indivíduo leitor.

Apesar da história de Maristela não apresentar subsídios que nos ajudem a entender quais outros processos contribuíram para sua relação com a leitura, compreendo que diferentes relações podem permear a construção de um indivíduo leitor. Kramer (1998) observa que “a entrada no mundo da leitura depende de relações simbólicas, sociais e econômicas; em outras palavras, refere-se à cultura popular, erudita e de massa; à família, escola e a outras instituições.” (KRAMER, 1998, p. 24). Em concordância com estas palavras, acredito que vários caminhos podem contribuir para uma pessoa se formar leitor e que não há uma só maneira de vivenciar a experiência formativa da leitura.

Liliane contou o seguinte:

Eu sonhava em trabalhar com livros. Então, desde cedo eu já fui me aproximando deles. Desde bem novinha, embora os meus pais não sejam leitores. Eles não foram os principais formadores que me conduziram nesse caminho da leitura e não foi nenhuma avó. Foi na escola mesmo que eu tive o contato com a leitura. E, a partir dali, eu fui trilhando os meus caminhos. Comecei com as histórias em quadrinhos, gibis, que eram algo acessível que eu tinha e a sala de leitura da minha escola sempre foi um refúgio pra mim, sempre tinha graça, era muito melhor eu estar acompanhada dos livros do que às vezes de pessoas, dos colegas. Os livros sempre foram meus companheiros. Então, desde nova, eu já tive esse sonhar através da literatura, desse imaginário, de ir vivendo mundos e reinos, cenários e personagens, através dos livros. Então, quando eu descobri os livros, eu mesma pegava o dinheirinho que eu tinha e ia à banca de jornal e comprava os gibis da turma da Mônica. Ia ao sebo e comprava só livros usados porque não tinha como comprar livros novos. E descobria bibliotecas e ia à sala de leitura da minha escola, pegava os livros emprestados e eu ia lendo.

A ideia de ter os livros como companheiros, acompanhada pelo desejo de trabalhar com eles conduz a narrativa da professora e reascende pontos importantes. Uma questão que se coloca é o interesse e a aproximação pelo mundo da leitura, da literatura e dos livros. Essa relação pode se dar por diferentes vias e cada indivíduo pode construir ou desvendar o seu caminho, porém a escola pode e deve assumir o compromisso de possibilitar ao aluno espaços/tempos de relação com os diferentes textos que circulam socialmente, de posicionar-se como um lugar de encontros. Encontro com o outro, com a experiência estética, com as ideias sobre as leituras realizadas.

Desse ponto de vista, como nota Lajolo (1997), “a prática de leitura patrocinada pela escola precisa ocorrer num espaço de maior liberdade possível.” (LAJOLO, 1997, p. 108). Em outras palavras, as ações da escola não podem ser escolhas que cerceiam as possibilidades de

expressão do leitor. A escola como um dos lugares em potencial para formação do sujeito-leitor precisa romper com posicionamentos que obrigam, por exemplo, os alunos a lerem um mesmo livro, não respeitando a relação de prazer ou aversão que cada um pode estabelecer com aquilo que lê. Ao caminhar no sentido defendido por Lajolo, a escola poderá contribuir significativamente para a formação de leitores críticos, reflexivos e conscientes.

Quando Liliane diz que desde nova sonhava por meio da literatura e dos livros permite pensar, mais uma vez a literatura como aquela que “amplia nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo [...] ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo.” (TODOROV, 2009, p. 23-24). Literatura que como construção histórica, social e discursiva é diversa em gêneros e estilos, e pode permitir que encontremo-nos conosco e com o outro. Para Bartolomeu Campos de Queirós (2007), “o mundo é movido pelo afeto e pela fantasia. Tudo o que está a nossa volta um dia foi a fantasia de alguém. É a fantasia que cria o mundo.” (QUEIRÓS, 2007, p. 7). A literatura nos ajuda a conhecer o mundo imaginário e a compreender quem somos, pois rompe com a língua pragmática e oferece, mesmo que em forma de indagações, a língua que sonorize a vida. A relação com o livro e a literatura como alimento para imaginação e meio que produz conhecimento e prazer foi narrada por Nunes (1988):

Pra mim, livro é vida; desde que eu era muito pequena os livros me deram casa e comida. Foi assim: eu brincava de construtora, livro era tijolo; em pé, fazia parede; deitado, fazia degrau de escada; inclinado, encostava num outro e fazia telhado. E quando a casinha ficava pronta eu me espremia lá dentro pra brincar de morar em livro. De casa em casa, eu fui descobrindo o mundo (de tanto olhar pras paredes). Primeiro, olhando desenhos; depois, decifrando palavras. Fui crescendo; e derrubei telhados com a cabeça. Mas fui pegando intimidade com as palavras. E quanto mais íntimas a gente ficava, menos eu ia me lembrando de consertar o telhado ou de construir novas casas. Só por causa de uma razão: o livro agora alimentava a minha imaginação. (NUNES, 1988, p. 7).

Ao narrar sua ligação com o livro, Lygia Bojunga Nunes compartilha momentos em que brincou com os livros, tendo a oportunidade de imaginar, de adentrar nas histórias, assim como Liliane também contou que fazia. Essas histórias e experiências de leitura evocam acontecimentos da minha trajetória existencial em que a leitura de histórias sacudiu a minha imaginação, alimentando-a com invenções, descobertas e suspiros. Recordar dos dias e noites que tenho a felicidade de sonhar, imaginar e apreciar as palavras de um livro traz pistas da existência de similaridades entre as narrativas aqui trazidas e de marcas indeléveis que cada um a seu modo carrega consigo.

Célia compartilhou uma parte de sua história, ao dizer:

A minha mãe é que foi a minha formadora. A minha mãe, Jacque, ela tem pouca escolaridade, mas ela teve uma infância tão rica em termos dessa coisa da oralidade que eu acho que ela é mais leitora do que muitos leitores. Ela tem uma alma narrativa tão forte, que eu acho que veio desse mundo da oralidade. O tempo todo, a mãe dela contava aquelas histórias de assombração, daqueles “causos” do interior e o pai dela também que daí vinha trazendo até casos ligados à escravidão, porque o avô dele era escravo. Então, assim, uma coisa que era da tradição oral e que também tem do acontecimento. Então, minha mãe foi formada nesses “causos”. Quando a gente nasceu, ela acabou fazendo isso com a gente também. Assim, eu sei historinha de “Joãozinho e Maria” muito, muito mais legal do que qualquer “Joãozinho e Maria” que você possa ouvir (risos). O “Joãozinho e Maria” dela é riquíssimo. Antes de dormir, minha irmã e eu falávamos, que eu lembro até hoje: “conta, conta, conta”, e ela tinha que contar a história do “Joãozinho e Maria”. Quando ela achava que a gente já estava dormindo, começávamos a pedir outra: “conta, conta, conta”, e ela tinha que contar outra história. A minha mãe é muito boa contadora de história. Eu acho que esse universo narrativo veio dessas histórias. É um universo da oralidade que minha mãe nunca me deu um livro propriamente, assim porque a gente sempre ganhava os livros, mas eu acho que foi desse universo da oralidade e com esses livros que a gente foi ganhando que eu e minha irmã íamos lendo do nosso jeito e eu fui caminhando pra gostar.

Acredito que a nossa subjetividade vai sendo formada pelas histórias que narramos ou ouvimos, sejam elas reais ou imaginárias. Por isso, penso que o exercício que nós – sujeitos da pesquisa – fizemos de pensar as histórias que nos aconteceram, trazem pistas das diversas narrativas construídas ou ouvidas que vêm nos ajudando a ser o que somos. Walter Benjamin é um autor que faz com que percebamos o passado como uma *experiência única* (BENJAMIN, 1994) e as narrativas como possibilidade para intercambiarmos experiências. Desse modo, o ato de ouvir e contar histórias pode propiciar reconhecimento, autoconhecimento ou até estranhamento. Partindo desse referencial, proponho diálogos com as histórias narradas, pois por ser constituída na e pela linguagem, não posso prescindir delas.

Para Kramer, Jobim e Souza (1996) “todo processo de criação tem uma história singular em que se entrecruzam pessoas, eventos, diálogos.” (KRAMER, JOBIM e SOUZA, 1996, p. 147) e no relato de Célia não poderia ser diferente. Na história narrada pela docente, pude perceber um acontecimento único que favoreceu a existência de processos formativos e criativos e que foi tecido no encontro com outras pessoas, narrativas, conversas. A docente explicita uma forte presença das histórias orais em sua trajetória, já que havia quem preservasse a “arte de narrar” (BENJAMIN, 1994, p. 197). Aproveita, ainda, para declarar que a mãe foi sua formadora. Aquela que contribuiu para que se tornasse leitora, visto que narrava histórias, “causos” da cultura popular. As pessoas que contam “causos”, como diria Galeano, “conta acontecidos. Os acontecidos aconteceram alguma vez, ou quase aconteceram, ou não aconteceram nunca, mas tem uma coisa de bom: acontecem cada vez que são contados.”

(GALENO, 2002, p. 38). Permeada por *acontecidos* a história de Célia, de sua mãe, de uma geração está sendo feita e refeita. Bakhtin (2011) afirma que:

Tudo o que me diz respeito, a começar pelo meu nome, chega do mundo exterior à minha consciência pela boca dos outros (da minha mãe, etc.), com a sua entonação, em sua tonalidade valorativo-emocional. A princípio eu tomo consciência de mim através dos outros: deles eu recebo as palavras, as formas e a tonalidade para a formação da primeira noção de mim mesmo. (BAKHTIN, 2011, p. 373).

A relação com o outro, com o mundo exterior e com as palavras contribuem para a construção da representação que vamos tendo de nós mesmos e, conseqüentemente, da consciência que em nós vai se formando. Essa percepção bakhtiniana ajudou-me a compreender que Célia evoca em sua narrativa a marcante presença da mãe como contadora de histórias orais e faz referência a ela como sua formadora, pois são referenciais que constituem a leitora Célia e que vieram de fora, da boca de sua mãe etc. Todorov (2009) diz que “somos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente.” (TODOROV, 2009, p. 24).

Por esse viés, permito-me inferir que as interações com as narrativas orais, com um sujeito disposto a conservar a arte de se contar histórias e demais relações de leitura podem ter contribuído para a formação de Célia como leitora, como apreciadora da oralidade no processo de constituição de leituras. Com isso, a narrativa da professora aponta para a direção que “a narrativa procede da tradição oral e a alimenta, retira seu conteúdo da experiência do narrador ou da relatada por outros, diferentemente do romance.” (BENJAMIN, 1994, p. 201). Assim, vemos que as palavras da docente se referem às narrativas ouvidas como sendo, por vezes, fictícias e, por outras, fruto de um “acontecimento”, pois eram memórias de um passado vivido. Dessa maneira, aprende-se não só a história, mas com a história que está sendo narrada, pois “aquele que conta transmite um saber, uma sapiência, que seus ouvintes podem receber com proveito.” (BENJAMIN, 1994, p. 11).

A história de Célia provoca-me a pensar que as histórias, as narrativas podem tornar-se importante tanto para quem narra/lê quanto para quem ouve. Esse aspecto esteve presente também quando a docente disse:

É muito engraçado, a minha filha sabe umas histórias de cor. Ela fala: “Mamãe, você está dormindo.” “Você está lendo tudo errado.” – quando eu falo alguma palavra diferente. Eu faço com minha filha os dois caminhos porque eu não largo as narrativas orais que minha mãe me contava. Ela adora.

Reflijo que aquilo que se conta ou lê tem seu valor e como elemento intrínseco na nossa trajetória como sujeito-leitor, podem repercutir em nossa vida. E no tocante à construção de um percurso leitor, em seu relato, Célia sinaliza que a experiência vivida quando criança de ouvir histórias, não ficou no passado, mas atualmente ocupando o lugar antes de sua mãe, ela conta/lê histórias para sua filha. Compreendo que, pelo menos no caso de Célia, a ação vivida é por ela narrada, compartilhada para além do tempo de sua realização, constituindo-se experiência, como diria Benjamin. E como experiência tem provocado reverberações, tornando-se infinita.

[...] *eu fui caminhando pra gostar* (Célia). Essa é a última frase do trecho narrativo da professora. Essa enunciação em que a ação é exposta verbalmente como gerúndio, como processo e não como pretérito perfeito com início e fim no passado, provocou-me a pensar que as primeiras aproximações com a leitura de textos escritos, bem como a relação com eles não se exaure no próprio ato de ler ou em um tempo determinado, mas pode dar-se sem pressa e sem fim. Fui eu caminhando também? Penso que sim, pelo menos essa é a ideia que tenho. De um percurso leitor construído aos poucos e com a participação de outros, que contou com o fato de ter uma mãe que não só gostava de ler, mas que lia para mim e da proximidade com livros, revistas, histórias infantis, gibis e outros que compunham os espaços da minha casa.

Quando vasculho as reminiscências do meu passado, tenho a ideia de ter vivido envolvida numa atmosfera de livros e leituras, como em certa medida, compartilhei em capítulo anterior. Lembro que, certa vez, pessoas próximas à minha família estavam de mudança para outra cidade. Antes de irem embora, elas me deram uma coleção de gibis. Que alegria! Por um bom tempo eles me fizeram companhia. As lembranças que carrego comigo juntamente com a narrativa de Célia remeteram-me a outras histórias de leitura. Uma delas é contada pela escritora Lygia Bojunga Nunes (1988): “O meu pai e a minha mãe liam história pra mim numa coleção de livrinhos pra criança que tinha lá em casa...” (NUNES, 1988, p. 12). Freire (2003) é outro autor que narra suas memórias, dizendo: “Os ‘textos’, as ‘palavras’, as ‘letras’ daquele contexto [...] se encarnavam numa série de coisas, [...] eu ia apreendendo no meu trato com eles nas minhas relações com meus irmãos mais velhos e com meus pais.” (FREIRE, 2003, p. 12). As escritas memorialísticas que aqui compartilhei me fazem pensar que os processos formativos podem possuir aspectos de semelhanças, porém nos diversos fios entremeados na trajetória de vida dos sujeitos é possível encontrar diferenças, particularidades peculiares às subjetividades existentes.

Conforme destaquei, Célia contou uma parte significativa de sua vida com relação à leitura e o modo como as histórias passaram a fazer parte de sua trajetória. No momento da

entrevista, ela ainda narrou, da maneira como lembrava, suas memórias sobre a leitura nos anos de escola:

Eu fico depois pensando o quanto a escola pode ter contribuído ou não e a gente, às vezes, acha que não contribui, mas eu percebo assim: eu tenho duas lembranças que são, sabe aquela coisa de só se sobrar tempo e porque sobrou então vamos preencher esse espaço? As minhas duas lembranças de criança desse tempo de sobrar tempo e de literatura, foi uma professora que eu tive. Eu acho que eu estava na quarta série e que ela contou “Bola de Gude” pra gente de Leir Moraes, mas ela levou praticamente o ano inteiro pra contar porque pouco sobrava tempo (risos). E eu acho que era a coisa que eu mais gostava, nem me lembro o que ela fazia na escola, mas isso eu me lembro, que foi o que sobrou tempo, depois eu comprei esse livro, reli o livro. E uma outra professora chamada Renata que ela também quando sobrava tempo contava, mas ela contava histórias que ela achava que eram mais adequadas pra gente (risos). Eram livros de uma coleção que acho que nem existe mais, mas bem autoajuda. Assim: “ter um amigo”, “ser um amigo do outro” (risos), mas as ilustrações eram muito boas. Ela leu pra gente essa coleção e eu lembro. Então, eu acho que o que a escola faz, esse “plus” é o que fica às vezes. E esse “plus” podia ser mais constante. São essas duas parcas lembranças. Quantos anos eu fiquei na escola e quão pouco leram pra mim (risos). Porque eu esperava um pouco mais. Eu tinha uma mãe que lia pra mim. Oralmente, mas eu tinha. Eu digo lia, porque se ela mudasse uma palavra do que ela disse, eu sabia que ela tinha mudado, e que ela tinha que falar do jeito que ela falava. Então eu esperava um pouco disso, e a escola nunca fez a não ser esses dois momentos, que eu me lembre. Que podem ter acontecido outros, mas não me marcaram tanto.

A história de Célia, assim como outras, vai se pendurando nas palavras, nos não ditos, na entonação. Por isso, mais do que relatar as *duas parcas lembranças* da relação vivida entre escola e literatura, a fala da professora se expressa no *tom emocional-valorativo* (BAKHTIN, 2011), trazendo consigo reflexões, críticas e incômodos. A partir de sua própria trajetória e de experiências vividas, a docente diz que põe-se a pensar quanto às contribuições que a escola pode ou não favorecer no tocante à formação do leitor literário. Penso que a escola exerce um papel significativo no processo de formação do sujeito leitor, podendo a leitura e a literatura ocupar o lugar do pertencimento e da essencialidade. Lajolo (1997) diz que “a literatura constitui modalidade privilegiada de leitura.” (LAJOLO, 1997, p. 105). Nesse sentido, diferentemente da forma como Célia diz lembrar-se, a leitura de literatura pode sair do lugar escuso, da “sobra de tempo”.

O modo como a própria docente analisa as situações de leitura por ela vividas atraiu minha atenção. Diz Célia: *Eu acho que era a coisa que eu mais gostava, nem me lembro o que ela fazia na escola, mas isso eu me lembro, que foi o que sobrou tempo.* Em outro momento, ela expressa: *Quantos anos eu fiquei na escola e quão pouco leram pra mim* (Célia). Essa fala me lembrou o que diz Kramer (1996) ao discutir a institucionalização dos espaços/tempos na escola, apontando que esta “estabelece uma hora e um lugar para cada

coisa.” (KRAMER, 1996, p. 50), oportunizando a fragmentação das ações e pensamentos. Esse é um ponto profícuo de discussão. Contudo, as palavras de Kramer e a fala de Célia levaram-me a pensar que mesmo com horários pré-estabelecidos para tantas atividades, não é com frequência que vemos os tempos e os espaços escolares sendo pensados para leitura, para se ouvir histórias.

De forma alguma desejo associar a leitura com o princípio de que necessite de local e tempo específicos para acontecer. Ao contrário, meu intuito é, de acordo com o universo que investiguei, expressar que a leitura de literatura ainda não ocupa centralidade nas rotinas escolares. Além disso, as declarações de Célia fizeram-me pensar: em que medida se tem lido na escola hoje? Estariam as crianças, assim como Célia, esperando um pouco mais? Lamentavelmente, ainda faz parte da realidade de nosso país, escolas em que as crianças precisam contar com a “sobra de tempo” para relacionar-se com a leitura, com as histórias. Há, também, aquelas em que as crianças se tornam reféns das palavras acartilhadas e sem sentido, ou signos neutros, como diz Bakhtin (2014). Queirós (2007) afirma que “não acho que vamos resolver o problema da leitura deixando responsabilidade para escola. A sociedade inteira deveria abraçar esta causa.” (QUEIRÓS, 2007, p. 8). Apesar de concordar com o autor, visto que também acho que não cabe somente à escola cumprir com o papel de democratizar e interagir com a leitura, penso que a escola precisa tornar o “plus”, dito por Célia, como parte de si. Em outras palavras, é preciso investir em atividades de/com a leitura que permita o sujeito “pensar, ser crítico da situação, relacionar o antes e o depois, entender a história, ser parte dela, continuá-la, modificá-la. Desvelar.” (KRAMER, 2000, p. 20).

Outro aspecto presente no relato da professora refere-se ao riso em diversas partes da narrativa. Os risos de Célia trazem sentidos ao texto, dialogando com suas palavras. Risos que no contexto da conversa podem ter sido a expressão de um desabafo, de insatisfação com relação ao vivido. Também ao dizer que *esperava um pouco mais*, Célia dá margem para inferirmos que o que viveu, do modo como viveu e naquelas proporções, não atingiu suas expectativas. Ela desejava mais, muito mais leitura de histórias.

Quando busco rememorar o período escolar que vivi, o tempo que passei na escola, sinto-me como Célia, com a sensação que pouco leram para mim. Por mais que eu tente relembrar momentos de leitura de histórias com o professor lendo e eu, como aluna, ouvindo, interagindo, sonhando e imaginando, somente imagens não muito claras aparecem como resquícios em minha memória. Por quê? Ponho-me a pensar. Por que a leitura de textos literários para os alunos pode ainda ser vista como raridade na escola? Sem pretender simplificar uma discussão tão rica e complexa, lembro, por enquanto, que por inúmeras razões

incluindo a imediata necessidade em se cumprir conteúdos escolares, a escola adota “um modelo único de conhecimento” (KRAMER, 1996, p. 50). Esta ação pode ser uma das que favorece para que pouco se leia na escola. Penso que a leitura de literatura torna-se tão importante a ponto de sentirmo-nos incomodados com a sua escassez porque “as palavras são portas e janelas. Se debruçamos e reparamos, nos inscrevemos na paisagem. Se destrancamos as portas, o enredo do universo nos visita. Ler é somar-se ao mundo, é iluminar-se com a claridade do já decifrado.” (QUEIRÓS, 1999, p. 23).

Mesmo reconhecendo que pode ter havido outros momentos de leitura, Célia diz lembrar-se somente dos dois episódios narrados: [...] *a não ser esses dois momentos que eu me lembre. Que pode ter acontecido outros, mas não me marcaram tanto.* Lembrei-me, mais uma vez, do conceito de experiência defendido por Larrosa (2002). As lembranças relatadas pela professora constituem-se experiências, pois, como dito por ela, a marcaram. Aquelas duas situações de leitura e as leituras em si tocaram-na, uma inclusive a move a comprar o livro posteriormente. Esse encontro com a literatura, com a leitura, pode nos permitir recontar, re-fazer, re-aprender e nisso consiste a defesa por se ter ao longo da vida, sobretudo escolar, mais de duas lembranças marcantes a se narrar.

Todavia, considero que refletir e considerar as lacunas, os vazios como parte integrante da nossa constituição com sujeito-leitor pode contribuir para a construção da identidade profissional, além de favorecer o reconhecimento das tensões, dos conflitos e das rupturas como constituintes dos processos de autoformação. A narrativa de Célia provocou-me a compreender que olhar para o vivido com as leituras e as experiências do hoje trazem consigo a oportunidade não só de ressignificação, mas também, de forma exotópica, entender que é possível construir práticas diferentes.

Ainda no contexto das narrativas sobre as relações com o universo da leitura, das histórias e/ou dos livros, Fernanda também narrou suas memórias:

Eu sempre tive contato com as histórias, com narrativas orais. Minha avó como toda boa avó contava muitas histórias e minha mãe também, mesmo não tendo tanto estudo, ela só estudou até o primeiro segmento do ensino fundamental, mas essas narrativas eram muito presentes. A valorização que os meus pais tinham, a importância da leitura, da literatura até de repente como uma questão de não ter tido acesso e reconhecer a importância de se esforçar pra dar esse acesso. Eles sempre se esforçaram muito em fornecer esses livros, esses materiais. Eu lembro de uns disquinhos com histórias, gibis, assim nada muito dispendioso, mas sempre que eles podiam era nisso que eles investiam. Acho que meus brinquedos de infância eram livros, mas a questão da leitura, de alguém lendo eu não tive isso, tive as narrativas orais que também me ajudou muito a gostar de histórias, das fábulas, dos contos.

Outra entrevistada fala das narrativas orais como contribuição para o gosto que desenvolveu pelas histórias e livros. Mais uma vez, é citada a presença da mãe, de um ente familiar na figura do *narrador*, daquele que conserva *a arte de narrar*, como diria Benjamin. Para Abreu (2006), “não se encontrou, até hoje, nenhum povo que não contasse histórias ou que não cantasse, mas cada povo, ou cada grupo, tem um jeito próprio de fazer isso e uma maneira peculiar de apreciar essas produções.” (ABREU, 2006, p. 111). Talvez por essa razão, eu também tenha lembranças dos meus avós narrando suas peraltices e experiências de crianças e jovens. Lembro deles cantando louvores que, recheados de simbolismo, representavam os sentimentos e crenças que carregavam dentro de si. E, como bem disse Abreu, cada um do jeito que desejar pode ir ressignificando, reescrevendo, compartilhando e apreciando suas histórias.

Enquanto Fernanda relatou momentos vividos com histórias orais, a existência de pais que esforçavam-se para contribuir com a sua formação como leitora e ainda disse achar que os livros eram seus brinquedos, Queirós (2007) faz um alerta: “Nós falamos para a criança ler, mas ela não tem livros em casa. Como se não bastasse, o pai, a mãe, os avós só assistem à televisão.” (QUEIRÓS, 2007, p. 8). Essa citação provoca-me a discutir que para além do que o autor já sinaliza como situações que em nada favorecem a formação do sujeito-leitor, temos outras questões já denunciadas por Benjamin. Não se narram mais histórias, não há intercâmbios de experiências, não há mais tempo para conversas. As narrativas das professoras, em especial de Célia e Fernanda, move-nos a repensar o tempo presente como aquele que tem nos empobrecido de experiências contáveis.

Seduzida pelas histórias narradas, compartilho mais um trecho da entrevista com Fernanda. Falando ainda sobre suas interações com os livros e histórias, ela disse:

Desde a minha alfabetização, eu sempre estive muito envolvida com isso na escola. Eu sempre tive professores que... Eu tive muita sorte nisso, de ter professores que valorizavam essa questão da leitura, da literatura. Escolas em que havia espaço para acesso a esse material, as salas de leitura, bibliotecas – meus lugares preferidos na escola. Por exemplo, uma professora de português no 6º ano que era apaixonada, trabalhava muito leitura, a gente tinha um horário pra ir pra sala de leitura, mas esse movimento individual mesmo de gostar de ler, entre brincar e ler, eu estava lendo, não sei por quê. [risos]. Na infância, eu lembro de um livro que eu adorei por conta da ilustração que era “O barba azul” e era uma edição diferente que tinha na sala de leitura e eu lembro que sempre que eu ia lá eu ia conferir se o barba azul estava lá. Eu ficava na hora do recreio ou quando tinha aula vaga, eu estava sempre lá. Então eu tenho essa imagem memorialística da pessoa largada assim nas almofadas, no chão lendo “O barba azul”. E na época da adolescência um livro que marcou muito, talvez pelo período da adolescência, aquela fase menina, moça, que não sabe muito bem o que acontecesse, essa questão da identidade que foi “A marca de uma lágrima” do Pedro Bandeira. Nossa, eu me envolvi com aquele livro de uma tal forma e foi muito interessante porque no ano de 2012 eu atuei também como

mediadora de leitura dentro de um projeto da FME que se extinguiu, que foi “A voz e vez do leitor” que era um projeto que as escolas recebiam alguns livros e tinham sempre um dinamizador e eu me lembro que um dos livros selecionados foi “A marca de uma lágrima” e nós, enquanto dinamizadores de leitura, tínhamos que ler todos os livros até pra conseguir dinamizar. E quando eu li “A marca de uma lágrima” já adulta foi uma experiência singular, porque era um outro momento, uma outra leitura, mas eu me recordei do momento de lê-lo quando adolescente e passei essa experiência.

A narrativa desta professora parece estar ligada à ideia de que “cada palavra descortina um horizonte, cada frase anuncia outra estação. E os olhos, tomando das rédeas, abrem caminhos, entre linhas, para as viagens do pensamento. O livro é passaporte, é bilhete de partida.” (QUEIRÓS, 1999, p. 23-24). Considero que as leituras que Fernanda fez, assim como as que tenho feito, têm sido passaportes para experiências únicas. Segundo as palavras da docente, posso imaginar que, como leitora, ela não tem saído dos momentos de leitura do mesmo modo como os iniciou. Pelo contrário, tem levado do que foi lido inquietações que a permitem pensar a vida, a história, o antes e o depois. Ainda nesse sentido, a literatura como “palavras que ajudam a viver melhor” (TODOROV, 2009, p. 94) pode favorecer o encontro com o outro, enfim, com a alteridade, no sentido bakhtiniano. Encontro com aquilo que é diferente, contraditório, inquietante ou harmonioso; e é sobre esses encontros singulares que esta pesquisa teve por proposta. O relato de Fernanda fez-me também resgatar algumas palavras de Kramer (2002):

A leitura pode ser passatempo, diversão, distração, informação, aprendizagem, pode ser feita como hábito ou gosto. Há várias formas de se ler; diversas práticas e modos de ler. Para mim, sem excluir as demais maneiras de compreender e praticar a leitura, conceber a leitura como experiência é entender que mais do que passatempo ela pode significar aquilo que não passa, mas ao contrário que permanece, que fica em mim, que em mim é deixado, marcado, pelo lido, o que se planta em mim das leituras que fiz. (KRAMER, 2002, p. 4).

Assim, compreendo que o que pode fazer a leitura ser uma experiência é a possibilidade que tem de provocar o leitor, fazendo-o sair da mesmice, da inércia intelectual que a modernidade pode acentuar, posto que aproxima-o do outro. E diante da oportunidade de deparar-se com o *Outro* (BAKHTIN, 2014), no sentido bakhtiniano de entender o termo, a leitura não se encontra nem no texto, nem fora dele, mas na relação e interlocução entre aquele que escreve e aquele que lê, mediado pelo texto.

A narrativa de Fernanda levou-me a pensar na importância de resgatar essas histórias como meio de legitimar a presença social dessas professoras como participantes dos processos históricos e socioculturais em que se inserem. Além disso, penso que contribuiu para trazer à cena que “cada leitor tem a história de suas leituras, cada texto, a história das suas.”

(LAJOLO, 1997, p. 106). Portanto, as leituras podem ser variadas e cada uma, uma *experiência singular*, como dito por Fernanda, pois as interpretações se dão a cada diálogo com o texto.

Nas minhas memórias de leitura posso encontrar pistas que ajudam-me a compreender a leitora que tenho sido e, também, a tentar entender as relações de/com a leitura que podemos refratar no outro. Havia, em meus primeiros anos, a participação da família e apropriar-se das palavras, da leitura, era um ato compartilhado com os outros que comigo estavam. Minha mãe lia para mim, contava histórias e essa relação ajudou-me na interação com mundo da leitura e da escrita. Contudo, reafirmo que as narrativas das professoras que ouvi durante a pesquisa permitiram-me perceber que os processos formativos são diversos, pois a história não se constitui como “um processo essencialmente automático, percorrendo, irresistível, uma trajetória em flecha ou espiral.” (BENJAMIN, 1994, p. 229). Pelo contrário, as nossas histórias de leitura são construídas, tecidas de forma diferenciada e por diferentes fios e tonalidades.

CONSIDERAÇÕES POR ORA TECIDAS

Estava justamente acabando de entremear o último fio da ponta dos sapatos, quando bateram à porta.

Marina Colasanti

Para entremear as últimas e (in)conclusivas linhas deste texto, escrevo, na epígrafe acima, mais um trecho da história de Marina Colasanti. Diferentemente da moça tecelã, não estou a urdir o “último fio”, mas vejo-me entrelaçando as linhas que são possíveis para arrematar os pontos tecidos sem, contudo, cessar a tessitura, pois para mim pode haver mais para conhecer do que o que consegui registrar nas linhas anteriores.

Por isso, o objetivo desta parte final, é explicitar algumas compreensões para além das que já foram apresentadas. A ideia não é ofertar respostas irrefutáveis, mas, a partir das considerações por ora tecidas, suscitar mais diálogos. Esta pesquisa foi movida por indagações que nasceram dos processos formativos e experiências vividas, da atuação profissional e, sobretudo, da experiência de escrita memorialística. Rememorar minha trajetória me fez perceber que se somam às nossas trajetórias de vida e de formação as experiências e histórias que nos acontecem. Buscar saber sobre as trajetórias formativas de cada professora/sujeito da pesquisa, suas relações com a leitura, com os textos literários ou não no cotidiano e também sobre como narram seus processos de formação como leitoras foram as questões orientadoras da pesquisa.

Nesse sentido, as *histórias de leitura* foram o foco da minha investigação, que teve como objetivo:

- conhecer e tentar compreender as histórias de leitura de cinco professoras/sujeitos desta pesquisa, suas relações com a leitura e a literatura e as razões que movem esses sujeitos a lerem textos literários em ações formativas.

A pesquisa permitiu-me perceber que as experiências individuais ou coletivas, quando narradas, podem criar possibilidades de encontros e de diálogos com o outro e com outras histórias. Investiguei histórias de leitura por acreditar que, por empatia, o leitor pode identificar-se com as narrativas compartilhadas, encontrando na relação com elas similaridades e contradições, mas sobretudo, (re)encontrando-se como sujeito e leitor. Também considerei que cada história por mais singular e particular que seja, carrega um

potencial formativo e, por isso, compartilhá-las pode simbolizar a reinvenção do outro e do mundo. Além disso, com a pesquisa aprendi que as experiências vividas contribuem para a construção pessoal e profissional do indivíduo. Portanto, a identidade docente se constrói em íntima relação com os acontecimentos da vida. Penso ainda que trazer narrativas docentes na pesquisa é assumir como aspectos centrais, os sujeitos e suas histórias de leitura e de vida. É, ainda, caminhar na contramão do imediatismo cotidiano que tem nos levado ao empobrecimento de histórias e extinção da arte de narrar.

Narrar alguns fios da minha trajetória e entrelaçar as histórias de leitura entre si e com os demais textos levaram-me (re)inventar sentidos, responder algumas perguntas, criar outras, tencionar afirmações e abrir-me para que o texto pudesse falar comigo. Muitos autores têm se debruçado sobre o registro escrito e a escrita de narrativas (auto)biográficas. Todavia, destaco a escrita sobre si como uma narrativa com potencial reflexivo, podendo possibilitar aos educadores assumirem a palavra e compartilharem experiências e memórias a respeito dos processos de formação e prática profissional. A narrativa não se constitui a partir de um amontoado de palavras escolhidas aleatoriamente, tendo como preocupação informar o leitor a respeito de algo, mas é resultante de tessituras simbólicas e prehe de sentidos que o narrador vai enredando ao se dispor a narrar, contar o que lhe pertence.

Narrar situações circunscritas historicamente e de inestimável valor e importância para minha vida e formação trouxe a possibilidade de articular escritas e diálogos, além de ter instigado-me a produzir esta investigação. Nesse sentido, registrar com palavras acontecimentos e reflexões significou perceber-me como sujeito constituinte e participante de um processo histórico inacabado, passível de outros significados e sentidos.

Inscrever-me nas linhas que tecem momentos da minha história constituiu um movimento de ressignificação, pois ao rememorar o vivido fui redescobrimo-me. Como diz Kramer (2010): “Aprender com a experiência, rever as trajetórias com a leitura e a escrita, reler aquilo que foi escrito em cada um – e não só o que aprendemos a ler e a escrever – pode ter importante dimensão formadora.” (KRAMER, 2010, p. 186). Narrar-me, tornando coletivo aquilo que tem contribuído para o meu percurso formativo, fez entender que os acontecimentos lembrados e/ou esquecidos tecem diálogos com o meu modo de ser e estar no mundo. Segundo Benjamin (1994), o narrador deixa sua marca na narrativa como as mãos do oleiro na argila do vaso, portanto, esta escrita traz as marcas com as quais tem buscado construir conhecimentos e o fazer docente.

A pesquisa foi sendo construída no trabalho com as brechas, as narrativas, com a possibilidade de interações com o outro e, sobretudo, como produção coletiva de

conhecimento, como oportunidade para criações e aproximações do campo acadêmico e os profissionais da educação. Os caminhos vividos na pesquisa colocaram-me em um movimento de *interação* (BAKHTIN, 2011) com os sujeitos e com os textos, levando-me a viver a investigação como experiência. Além disso, busquei nos estudos bakhtinianos o conceito de dialogismo (interação) para fundamentar a ideia dos sujeitos serem considerados em sua dimensão histórica e social, definidos na relação com os outros, quer esses outros sejam reais ou imaginários. Essa relação eu/outro, constitui o ser humano e faz com que nossa fala, mesmo quando pensamos estar falando com nós mesmos ou em um monólogo, seja sempre provocada por outros, vindo e dirigindo-se a interlocutores reais ou não. Essa interlocução entre os sujeitos pode contribuir para a formação pessoal, profissional e acadêmica.

No que diz respeito a viver uma pesquisa como experiência, fundamento essa escolha no conceito de experiência de Larrosa (2002) e Benjamin (1994), conforme explicitado em páginas anteriores. Todo o processo investigativo e de escrita me tocou, me aconteceu e por isso, tenho me permitido estar atenta e sensível à reflexões que contribuam para o campo da educação e a busca constante por expressar as histórias dos sujeitos da pesquisa como conhecimento e não informação, constituindo-se assim, como experiência, como saber partilhado no/pelo coletivo.

Por isso, optar por caminhos teórico-metodológicos que reconhecem o outro como sujeito de histórias, de discursos, a linguagem como construção histórico-cultural e social e a entrevista como lócus privilegiado para diálogos, possibilitou traçar percursos que não estavam previamente definidos. Significou também a procura pelo exercício contínuo do olhar investigativo. Em outras palavras, permitiu um olhar mais sensível que pudesse promover a construção de outros sentidos e possibilidades para o conhecimento.

Ricas e transbordantes de sentidos, as narrativas compartilhadas trouxeram valiosas contribuições para a construção deste texto. Os relatos das professoras levam à reflexão de que não é possível conferir linearidade aos múltiplos processos que podem contribuir para a formação do sujeito leitor. Nesse sentido, a relação com a leitura e a literatura na infância, com a família, na escola e nos vários espaços/tempos que habitamos são importantes e favoráveis, porém não são determinantes. Além disso, as histórias e experiências aqui explicitadas provocaram-me a refletir sobre a construção do conhecimento na dimensão polissêmica, na centralidade dos sujeitos desta pesquisa e de suas trajetórias com a leitura e a literatura como potências (auto)formativas.

Outro aspecto observado no encontro com as narrativas diz respeito à literatura como presença crucial na vida dos sujeitos. Os relatos cheios de riquezas individuais e coletivas levam-me a entender a leitura e a literatura como encontro capaz de oportunizar reinvenções. Mais do que apreciação estética ou deleite, percebo a literatura como fonte de reflexão para entender a nós mesmos, o mundo e nosso modo de ser e estar nele. Como já discutido em páginas anteriores, as professoras/sujeitos da pesquisa narraram seus percursos, suas histórias e experiências de leitura, além da relação que elas têm tido com os textos no cotidiano, com isso, foi possível reconhecer o caráter formativo que cada experiência vivida e narrada possui. Assim, a pesquisa permitiu tentar compreender as particularidades que formam cada história, como processos únicos e singulares, visto que constituímos-nos a partir de movimentos formativos múltiplos, contínuos e complexos que vão acontecendo em nossas trajetórias de vida e profissional.

A pesquisa permitiu-me observar também que as experiências com a leitura e a literatura vividas no decorrer da vida, nas relações familiares e escolares, somam-se ao percurso profissional. Desse modo, as práticas no cotidiano docente podem ser refletir e refratar acontecimentos de outrora. Por isso, penso que estar atento para os processos formativos, bem como para a formação continuada de professores torna-se aspecto de suma importância. Esta investigação como tecido textual possibilitou-me ainda refletir a respeito da formação de professores pelo viés da continuidade, podendo acontecer nos múltiplos espaços/tempos, indo para além de um lócus instituído. Além disso, foi possível refletir numa formação docente que ultrapassa a ideia de acúmulo de cursos e certificações e que se dá por relacionar-se, como disse Nóvoa (1992), com o desenvolvimento pessoal e profissional.

Esta pesquisa, buscou, portanto, reconhecer os professores como sujeitos que se constituem a partir de trajetórias de vida e de formação; indivíduos produtores de conhecimentos, reflexões e práticas pedagógicas. Outro ponto importante que a pesquisa trouxe foi a possibilidade de refletir sobre o espaço/tempo como lócus em que haja o reconhecimento das vozes, a disponibilidade em ouvir o outro e suas histórias e o texto literário como potência formativa e não como pretexto. Nessa medida, penso que a leitura e a literatura podem constituir as ações formativas não como “apêndice” ou com caráter utilitário, mas de modo a produzir sentidos.

As reflexões tecidas com a pesquisa levam-me a pensar que tornar os espaços formativos em ambientes dialógicos, de conversas, de falas e entrefalas é fundamental quando considero o professor como um ser de histórias, experiências e palavras. Ou ainda, quando busco defender esse lócus como espaço para que as histórias possam ser narradas,

compartilhadas e reconhecidas na sua legitimidade. Nesse sentido, caminho em direção a movimentos de escuta sensível, de compreensão dos indivíduos como seres de conhecimentos que nos vão forjando e podem contribuir para o desenvolvimento de processos formativos.

Com este texto, pretendi compartilhar os caminhos percorridos, buscando estabelecer por meio da escrita aproximações entre os textos e com você, leitor. As reflexões e discussões suscitadas foram construídas partindo da ideia de ouvir e dialogar com as diferentes vozes que ressoaram ao longo da investigação. Todavia, como sujeitos participantes reais dos processos de construção histórica, cultural e social, nossas histórias não se limitam nem tampouco se findam nas linhas deste texto. Ao contrário, estamos em um tecer e (re)bordar ininterrupto.

Desse modo, despeço-me dessa pesquisa com o desejo de continuar a produzir diálogos e trabalhos que se configure como oportunidades para encontros com outras vozes docentes, como investigação e formação para o campo da educação, da leitura e de formação continuada de professores. Penso que o trabalho com as histórias de vida e de formação, e com narrativas docentes seja um caminho profícuo para subverter a lógica fluida da vida cotidiana e os desafios que permeiam as ações de formação continuada, a prática e o lócus de trabalho docente. Por isso, o convite proposto nas linhas iniciais deste texto não se encerra neste momento, ele reaparece. O propósito é que o leitor continue a dialogar com o texto “fazendo de sua palavra mais um elo de ligação com este texto maior que precisa ser escrito e reescrito na obra nossa de cada dia, transformando – pela linguagem, pela escritura – o tempo em história.” (KRAMER; JOBIM e SOUZA, 1996, 147). Nesse sentido, esta dissertação pretendeu contribuir para que nos tornemos leitores críticos do mundo, como Freire desejava. O meu desejo é que passemos a contar nossas histórias de maneira crítica e reflexiva, reescrevendo-as e historicizando-as como forma de conhecimento.

REFERÊNCIAS

- ABREU, M. As variadas formas de ler. In: PAIVA, A. (Org.). *No fim do século: a diversidade – o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 121-134.
- _____. *Cultura letrada: literatura e leitura*. São Paulo: UNESP, 2006.
- ARANTES, G. Planeta Água. Intérprete: Guilherme Arantes. In: _____. *Millennium*. Brasil: Polygram, 1998. Faixa 20.
- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- _____. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2014.
- _____. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- _____. *Questões de Literatura e de estética: a teoria do romance*. São Paulo: Hucitec, 2014a.
- BARROS, L. A. (Org.). *Niterói pede passagem: antologia de uma cidade*. Rio de Janeiro: Niterói Livros, 2013.
- BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras Escolhidas, v.1)
- _____. Velhos brinquedos. In: _____. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. 34. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2002. p. 81-89.
- BRASIL. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 1996, p. 27833.
- COLASANTI, M. *A moça tecelã*. São Paulo: Global, 2004.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 2003.
- _____. *Professora Sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'água, 1997.
- _____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GALEANO, E. *O livro dos abraços*. Porto Alegre: L&PM, 2002.
- GARCIA, A. Sentirfazerpensar: Nilda Alves e formação de professores. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 29, p. 21-34, n. especial, 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/viewFile/1326/934>>. Acesso em: 04 jul. 2015.

GARCIA, R. L. (Org.). *Para quem investigamos para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais*. São Paulo: Cortez, 2001.

KRAMER, S. *Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso*. São Paulo: Ática, 2010.

_____. Formação inicial e continuada: do direito dos professores à escrita e à leitura literária. In: FONTOURA, H.; SILVA, M. (Orgs.). *Formação de Professores, Culturas: desafios à Pós-Graduação em Educação em múltiplas dimensões*. Rio de Janeiro, ANPED Nacional, 2011. p. 37-49. Disponível em: <<http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/ebook2.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2015.

_____; JOBIM E SOUZA, S. (Org.). *Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação*. São Paulo: Ática, 1996.

_____. Leitura e escrita de professores em suas histórias de vida e formação. *Cadernos de Pesquisa*, n.106, p. 129-157, mar. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n106/n106a06.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

_____. Leitura e escrita de professores: da prática de pesquisa à prática de formação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 7, p. 19-41, jan./fev./mar./abr. 1998. Disponível em: <http://anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE07/RBDE07_04_SONIA_KRAMER.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2015.

_____. Leitura e escrita como experiência – seu papel na formação de sujeitos sociais. *Revista Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, MG, v. 6, n. 31, p. 17-27, jan./fev. 2000.

_____. Leitura, escrita, formação de professores: velhos temas de pesquisa numa “entrevista” em novo formato. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, ano 3, n. 5, jan./jun. 2002, p. 1-8. Entrevista concedida a Maria Teresa de Assunção Freitas. Disponível em: <<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/viewFile/101/102>>. Acesso em: 13 dez. 2015.

_____. *Por entre as pedras; arma e sonho na escola*. São Paulo: Ática, 1993.

LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 3.ed. São Paulo: Ática, 1997.

_____. Carta aos leitores. In: LEITE, M. de Almeida e SOSTO, P. (Coord.) *Palavras de encantamento: antologia de poetas brasileiros*. São Paulo: Moderna, 2001. p. 5-6 (Coleção Literatura em minha casa, v.1).

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P. ; et al. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

MORAIS, J. de F. dos S. Escritas autobiográficas e formação docente: um diálogo entre experiências vividas no Brasil e no México. In: ABRAHÃO, M. H. M. B.; BRAGANÇA, I. F. de S.; ARAÚJO, M. da S. (Orgs.). *Pesquisa (auto) biográfica, fontes e questões*. 1. ed. Curitiba: CRV, 2014. p. 183-195. v.1.

_____.; ARAÚJO, M. da S. A memória que nos contam: narrativas orais e escritas como dispositivo de formação docente. *Interfaces da Educação*, Mato Grosso do Sul, v. 4, p. 134-148, 2013.

_____. *Percursos de uma experiência de formação continuada: narrativas e acontecimentos*. 2006. 310 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2006.

MOURA, M. L. S. de; FERREIRA, M. C. *Projetos de Pesquisa: elaboração, redação e apresentação*. Rio de Janeiro: eduerj, 2005.

NITERÓI. Decreto nº 9820, de 26 de abril de 2006. Institui o Sistema Municipal de Ensino de Niterói. Disponível em: <<http://www.educacaoniteroi.com.br/legislacao/decreto-9820.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2014.

_____. Portaria FME nº 087, de 12, 13 e 14 fevereiro de 2011. Instituir a Proposta Pedagógica que fundamentara o trabalho pedagógico das Unidades de Educação que constituem a Rede Municipal de Ensino de Niterói. Disponível em:<<http://www.educacaoniteroi.com.br/2011/11/portaria-087/portaria087/>>. Acesso em: 13 dez. 2014.

_____. Lei municipal nº 3067, de 12 de dezembro de 2013. Institui o novo Plano Unificado de Cargos, Carreira e Vencimentos dos Servidores da Fundação Municipal de Educação de Niterói. Disponível em:<www.niteroi.rj.gov.br/downloads/do/2013/12_dez/13.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2015.

_____. Portaria FME nº 126, de 20 de fevereiro de 2014. Dispõe sobre a criação e a conceituação de Programas no âmbito da Superintendência de Desenvolvimento de Ensino da Fundação Municipal de Educação de Niterói e dá outras providências. Disponível em: <http://www.niteroi.rj.gov.br/downloads/do/2014/02_Fev/21.pdf>. Acesso em: 25 out. 2014.

_____. Lei municipal nº924, de 25 de janeiro de 1991. Dispõe sobre a criação da Fundação Pública Municipal de Educação de Niterói. Disponível em: <<http://www.ceaam.net/ntr/legislacao/leis/1991/L0924.htm>>. Acesso em: 6 maio de 2015.

_____. Planejamento Estratégico da Diretoria de Ensino Fundamental, 2013. (mimeo)

_____. Plano de Ações da Coordenação de 1º e 2º ciclos, 2014. (mimeo)

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: _____. *Os professores e a sua formação*. Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 15-33.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: _____. *Vidas de professores*. Portugal: Porto, 1992. p. 11-30.

NÓVOA, A. O professor pesquisador e reflexivo. *Salto para o futuro*. Brasília, DF, Entrevista realizada na TVE Brasil em 13 de setembro de 2001. Disponível em: <<http://tvescola.mec.gov.br/tve/salto/interview;jsessionid=C66C4B33F8CEC7AEC987785B479CE894?idInterview=8283>>. Acesso em: 02 out. 2015.

NUNES, L. B. *Livro: um encontro com Lygia Bojunga Nunes*. Rio de Janeiro: Agir, 1988.

PAZ, O. *Tradução: literatura e literalidade*. Ensaio traduzido por Doralice Alves de Queiroz. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2009. Disponível em: <<http://150.164.100.248/vivavoz/data1/arquivos/traducao2ed-site.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2015.

P. L. M. *Harpa Cristã*. Português. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 2010.

PIMENTEL, L. A. Niterói. *Jornal de Icarai*, Niterói, 22 nov. 2008. Cultura, p. 12.

PUSTIGLIONE, L. C. de A. B. *A Fundação Municipal de Educação de Niterói /RJ - efeitos na educação pública do município*. 2014. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

QUEIRÓS, B. C. de. *Diário de Classe*. São Paulo: Moderna, 1995.

_____. *Ler, escrever e fazer conta de cabeça*. Belo Horizonte: Miguilim, 1996.

_____. O livro é passaporte, é bilhete de partida. In: PRADO, J.; CONDINI, P. (Orgs.). *A formação do leitor: pontos de vista*. Rio de Janeiro: Argus, 1999. p. 23-24.

_____. O professor deve ter 'hálito' de leitura. *Revista Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 13, n. 78, p. 5-9, nov./dez. 2007. Entrevista concedida a Juliana Ângelo Gonçalves, Rosângela Guerra e Silvana Costa.

RIBAS, M. C. Leituras & leitura de literatura ou o (re)nascimento do leitor. *Solettras*, São Gonçalo, n. 16, ano 8, p. 59 -76, jul./dez. 2008.

SÜSSEKIND VERÍSSIMO, M. L. *Teatro de Ações: arqueologia dos estudos nos dias cotidianos, relatos das práticas pedagógicas emancipatórias nas escolas*. 2007. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

_____. GARCIA, A. Pesquisas em formação: professores caçadores de nós mesmos nos cotidianos das universidades-escolas. In: _____. (Org.). *Universidade-escola: diálogos e formação de professores*. Petrópolis: De Petrus et Alii; Rio de Janeiro: Faperj, 2011. p. 9-18.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 77-92.

TAVANO, S. *Como começa?* São Paulo: Callis, 2008.

TENÊ. *A Flor*. São Paulo: Ática, 1989.

TODOROV, T. *A literatura em perigo*. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

VERCILLO, J.; VELLOSO, J. O que eu não conheço. Intérprete: Jorge Vercillo. In: _____.
D.N.A. Brasil: Sony Music, 2010. Faixa 8.

VOLOCHÍNOV, V. N. *A construção da Enunciação e Outros Ensaios*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

YUNES, E. Leitura como experiência. In: _____. OSWALD, M. L. (Org.) *A experiência da leitura*. São Paulo: Loyola, 2003. p. 7-15.

_____. Leituras, experiências e cidadania. In: _____. OSWALD, M. L. (Org.) *A experiência da leitura*. São Paulo: Loyola, 2003. p. 41-56.

_____. PONDÉ, G. *Leitura e leituras da literatura infantil: Por onde começar?* São Paulo: FTD, 1989.