



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB**  
Pró-Reitoria de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação - PPG  
Departamento de Educação – DEDC/CAMPUS I  
Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEduc

**"E ASSIM NOS FIZEMOS LEITORAS": HISTÓRIAS DE VIDA E DE LEITURA DE  
ESTUDANTES DO PPGEDUC ENTRE 2005-2010**

**Sara Menezes Reis**

**SALVADOR – BAHIA**

**2014**

**SARA MENEZES REIS**

**"E ASSIM NOS FIZEMOS LEITORAS": HISTÓRIAS DE VIDA E DE LEITURA DE  
ESTUDANTES DO PPGEDUC ENTRE 2005-2010**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, no âmbito da Linha de Pesquisa II – Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador, vinculada ao GRAFHO – Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade.

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

**SALVADOR – BAHIA**

**2014**

Ficha Catalográfica elaborada pelo CDI/UNEB  
BIBLIOTECÁRIA Hildete Santos Pita Costa/CRB737-5

**R 375**

Reis. Sara Menezes

“ E assim nos fizemos Leitoras” : Historia de vida e de leitura de estudantes do PPGEDUC entre 2005-2010/Sara Menezes Reis.

Salvador. 2014

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

Dissertação de Mestrado - Universidade do Estado da Bahia  
Faculdade de Educação. Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade.

1.Leitura- Práticas Culturais. 2. História de Vida.  
3.Formação Docente .  
I. Título.

**CDD 028.9**

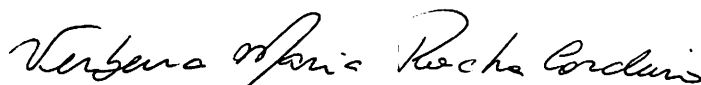
Autorizo a reprodução parcial ou total dessa dissertação para fins acadêmicos, desde que seja citada a fonte.

## FOLHA DE APROVAÇÃO

### E ASSIM NOS FIZEMOS LEITORAS”: HISTÓRIAS DE VIDA E DE LEITURA DE ESTUDANTES DO PPGEDUC ENTRE 2005-2010

SARA MENEZES REIS

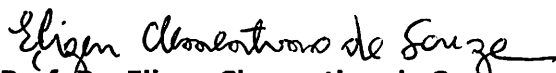
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 30 de abril de 2014, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:



Profa. Dra. Verbena Maria Rocha Cordeiro  
Universidade do Estado da Bahia - Uneb  
Doutorado em Teoria da Literatura  
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul



Profa. Dra. Lícia Maria Freire Beltrão  
Universidade Federal da Bahia - UFBA  
Doutorado em Educação.  
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil



Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza  
Universidade do Estado da Bahia - UNEB  
Doutorado em Educação  
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

Dedico esta minha dissertação ao meu esposo Jailton Azevedo, nas *múltiplas leituras* que dele faço: marido, amigo, amante, cúmplice. Você me ajudou a sonhar e, agora, a alcançar essa vitória que também é sua. Contigo, diariamente, faço uma *releitura* do que é o amor. E o entrego a ti. Como costumo dizer:  
*"Você é a melhor parte de mim em outro ser".*

## AGRADECIMENTOS

Ao meu amado Deus, por ser meu motivo de viver; pela força nos momentos mais duros e pela paz *que excede todo entendimento*. A Ti toda minha gratidão e louvor;

Ao meu precioso e amado esposo, Jailton de Azevedo Silva Júnior, com quem diariamente faço uma *releitura* do amor. Seu apoio e compreensão foram fundamentais para a travessia desse momento. *Sonhar e realizar esse sonho só foi possível porque tenho você ao meu lado*. EU TE AMO!

Aos meus pais que muito amo João e Eliana Reis, *meus leitores primeiros*, e ao amado irmão Tiago, que me fez *reler* o conceito da palavra fraternidade. Pelo apoio e orações que me protegem e me fortalecem;

Aos meus sogros Jailton Azevedo e Norma Dias, e cunhados/sobrinhos queridos: *minha família outra*, pelo incentivo e torcida constantes.

À minha querida orientadora Verbena Maria Rocha Cordeiro: mais que orientar meus escritos, você me fez experimentar uma *releitura* do que é ser professora, entrecruzando afetividade, respeito, ética, conhecimento, competência, sem abrir mão da disciplina e rigor necessários à academia. Como te digo sempre, minha pró: *"quando eu crescer quero ser como você"*.

Aos professores Lícia Beltrão e Elizeu Clementino, pelas valiosas contribuições, leitura atenta e caminhos apontados para a construção deste trabalho;

Aos meus colegas da linha II, pelas aprendizagens e convivência sempre madura, alegre e respeitosa em tempos/espacos distintos. Por me emprestarem os *ombros* e os *livros*. Aprendi muito com vocês; em especial Fúlvia, Edileide, Arlete, Natalina, Rita Breda, Priscila Lícia, Jussara. Ao querido colega Ricardo Chacón pelo auxílio com o *resumen*.

Aos meus *amigos-irmãos* Neide, Jéssica, Évila, Yonara, Jane, Marcia e Dum, Zaida, Kléber, Fernanda e Mariana por suportarem a minha presença-ausência sempre com incentivos, orações e carinhosas palavras de coragem;

A Coordenadoria Regional do Subúrbio de Salvador (CRE Subúrbio I), liderada pela professora Jacirema Piedade, cuja competência e profissionalismo me inspiram;

À minha ex-gestora escolar, Olga Maria Pessoa, pela humanidade, compreensão e incentivo para cursar o mestrado atuando na educação básica. Às minhas atuais

gestoras, Renata Cruz e Cristina Borges, pelo apoio sempre constante. Às queridíssimas professoras-poderosas que me ajudam a *reler* a docência cotidianamente, mesmo atravessando adversidades: Cátia, Rose, Tânea.

Um agradecimento especial às estudantes do PPGEduC, *Licia, Nilza, Alice, Anna e Maria*, por me confiaram suas Histórias de Vida e de Leitura: essa investigação só foi possível graças a colaboração e cumplicidade de vocês.

A todos, especialmente aos que não consigo lembrar nominalmente agora, que fizeram parte dessa minha trajetória e que, presencialmente ou à distância, me fortaleceram a certeza de que chegaria vitoriosa ao final de mais esse ciclo formativo.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO: para início de conversa.....</b>	<b>12</b>
<b>I. “SÃO AS PALAVRAS QUE ME INVENTAM”: implicações com o objeto de pesquisa.....</b>	<b>25</b>
1.1- Memórias rascunhadas: o encontro com o objeto.....	26
<b>II. AS HISTÓRIAS DE VIDA: a trilha metodológica.....</b>	<b>34</b>
2.1- Narrar trajetórias e percursos: “caminhar para si”.....	35
2.2- No princípio era o método.....	36
2.3- Rascunhos de Mim e Memoriais.....	40
2.4- Leitoras pesquisadas.....	42
<b>III. DIÁLOGOS SOBRE DOCÊNCIA, LEITURA E LEITORES: histórias de Práticas Culturais de Leitura.....</b>	<b>52</b>
3.1- Entre leituras, leitores e Práticas Culturais de Leitura.....	53
3.2- Histórias de uma infância leitora.....	56
3.3- Mediadores da leitura: figuras que nos marcam.....	64
3.4- Leitura e docência.....	68
3.5- As Práticas Culturais de Leitura das estudantes do PPGEduc: o que elas leem?.....	82
<b>IV. “E ASSIM SE FIZERAM LEITORAS”.....</b>	<b>89</b>
4.1- Das práticas de leitura à (re)leitura das práticas.....	90
4.2- Inquietações sobreviventes: e quem disse que isso é o fim?.....	97
<b>REFERÊNCIAS:.....</b>	<b>99</b>

## ANEXOS



## RESUMO

Esta pesquisa, intitulada "E assim nos fizemos leitoras": histórias de vida e de leitura de estudantes do PPGEduC entre 2005-2010, busca conhecer e analisar as práticas culturais de leitura de cinco estudantes do Programa de Pós- Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), mapeando, a partir das histórias de leitura, suas concepções sobre o ato de ler, as formas de ler, os usos sociais de leitura, repertórios, marcas e práticas constituídas dentro e fora dos espaços formais e suas implicações em suas práticas pessoais e profissionais. Nesta perspectiva, entrecruzo duas vertentes: as contribuições da História Cultural, especialmente no entendimento das práticas culturais de leitura, e a formação de professores, articulando-as aos estudos teóricos de autores como Chartier (1990, 2001, 2004), Nóvoa (2002, 2010), Josso (2008), Nóvoa e Finger (2010); Ferrarotti (2010); Souza e Cordeiro (2010); Passegi (2011), dentre outros. De natureza qualitativa, o trabalho utiliza-se das Histórias de Vida enquanto abordagem teórico-metodológica, por esta possibilitar o entendimento necessário à elucidação dos percursos de formação dessas estudantes do PPGEduC, que também são professoras. Para tanto, foram elencados dois dispositivos formativos - *Memoriais e Rascunhos de Mim* - a fim de buscar nas suas singulares Histórias de Vida as práticas culturais de leitura empreendidas por estas estudantes e suas implicações no cotidiano docente. As singulares histórias de vida das colaboradoras retratam suas trajetórias leitoras e os percursos formativos experienciados no viver na docência, revelando que a possibilidade de escrever suas histórias e participar do movimento de autoformação/formação proporcionou reflexões e ressignificações para a vida pessoal e profissional, agregando outros significados à própria formação e à conscientização de que essa formação se dá no entrelaçamento de suas vivências nas diversas dimensões que compõe a vida de um sujeito.

**Palavras-Chaves:** História de vida, Formação Docente e Práticas Culturais de Leitura.

## RESUMEN

Esta pesquisa, cuyo título es "Y así nos volvimos lectoras": historias de vida y de lectura de estudiantes del PPGEduC entre 2005 y 2010, busca conocer las prácticas culturales de lectura de cinco estudiantes del Programa de Posgrado en Educación y Contemporaneidad (PPGEduC) de la Universidad del Estado de Bahia (UNEB) trazando un mapa, a partir de las historias de lectura, sus concepciones sobre el acto de leer, las formas de leer, los usos sociales de la lectura, repertorios, marcas y prácticas constituidas dentro y fuera de los espacios formales y sus reflejos en sus prácticas personales y profesionales. Bajo esta perspectiva, entrecruzo dos vertientes: las contribuciones de la Historia Cultural, especialmente al entender las prácticas culturales de lectura y la formación de profesores, articulándolas con los estudios teóricos de autores como Roger Chartier (1990, 2001, 2004), António Nóvoa (2002, 2010), Josso (2008), Souza (2006), Passegi (2011), Rios (2007), Nóvoa e Finger (2010), Ferrarotti (2010), Abreu (2006), Zilberman (2001), Moraes (2000, 2001), Tardelli (2001), entre otros que se discutirán y explicarán a lo largo de la pesquisa. De naturaleza cualitativa, este trabajo utiliza las Historias de Vida como una manera de aproximación teórico-metodológica, por esta hacer posible el descerraje necesario para poder elucidar los senderos de formación de estas estudiantes del PPGEduC, que también son profesoras. Para estos efectos, se eligieron dos dispositivos formativos para buscar las prácticas culturales de lectura emprendidas por estas estudiantes y de qué manera y en qué medida estas prácticas eran parte de su cotidiano. Los dispositivos utilizados en esta investigación fueron los *Memoriais* y los *Rascunhos de Mim*, producidos entre los años 2005 y 2010. Las singulares historias de vida de las colaboradoras retratan sus trayectorias lectoras y los recorridos formativos experimentados en el vivir la docencia, revelando que la posibilidad de escribir sus historias y participar del movimiento de formación/autoformación les legó reflexiones y nuevos significados para la vida personal y para la práctica docente. De igual forma, le agregó otros significados a la propia formación y la conciencia de que esa formación se da al entrelazar sus vivencias en las diversas dimensiones que componen la vida de un sujeto.

**Palabras Clave:** Historia de vida, Formación Docente y Prácticas Culturales de Lectura.

## **LISTA DE SIGLAS**

PROLER – Programa Nacional de Incentivo à Leitura

UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

PPGEduC- Programa de Pós- Graduação em Educação e Contemporaneidade

## **INTRODUÇÃO: para início de conversa**

---

*Peço desculpas de me expor assim, diante de vós; mas considero que é mais útil contar aquilo que vivemos do que estimular um conhecimento independente da pessoa e uma observação sem observador. Na verdade, não há nenhuma teoria que não seja um fragmento, cuidadosamente preparado, de uma qualquer autobiografia. (Paul Valery, 1931).*

Nossas trajetórias e itinerâncias formativas são repletas de pessoas, leituras, saberes e experiências que se entrecruzam com outras tantas em diferentes tempos e espaços. Narrar, escrever, relatar nossas histórias de vida e de leitura (s) (muitas vezes inconfessadas) pode transformar nossas concepções e práticas (pessoais ou profissionais), num movimento movediço, imprevisto, dinâmico e criativo que não se esgota nos escritos.

Clarice Lispector (1998) afirma que escrever não é fácil. Osman Lins (2003) vai mais além ao afirmar que o ato de escrever é fruto de um trabalho insistente. É desta maneira, insistindo, que me rendo aos olhares que se lançam sobre essa pesquisa. Descortinar meus escritos, nas diversas perspectivas dos leitores, constitui-se como passo fundamental para uma possível compreensão do meu trabalho.

Ao construir esta proposta investigativa, reafirmei a necessidade de investir na busca pela valorização das histórias de vida e de leitura das estudantes do PPGEduc<sup>1</sup> que comigo colaboram nesta pesquisa, ressaltando a sua relevância no espaço acadêmico. É preciso conquistar e garantir espaços de divulgação das trajetórias destas pessoas, numa perspectiva de respeito. A elas é garantido o status de autoras/atrizes das suas próprias histórias.

A escolha por colaboradoras mulheres foi feita em função da disponibilidade de colegas que atendiam aos critérios escolhidos para a realização desta pesquisa, a saber, **a)** ter cursado a disciplina Abordagem (Auto)Biográfica e Formação de Professores e Leitores, por ser esse o componente curricular em que é solicitada a produção do texto *Rascunhos de Mim*; **b)** ter participado do processo seletivo para mestrado ou doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduc) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), pois essa seleção solicita a escrita de um *Memorial*, e que essas produções seriam observadas durante o recorte temporal de 2005 a 2010.

Apenas colegas do sexo feminino se dispuseram a participar da pesquisa. Ainda que essa predominância não esteja relacionada ao lugar de protagonismo

---

<sup>1</sup> Programa de Pós- Graduação em Educação e Contemporaneidade- PPGEduc, da Universidade do Estado da Bahia- UNEB. Daqui por diante utilizarei a referida sigla para me referir ao Programa.

social feminino, desejo poder possibilitá-lo ao optar por uma metodologia que me parece fecunda e mais apropriada para atingir esse objetivo.

A história desses sujeitos, que são reais, corporificados, tem sexo e pertencem a uma raça/etnia e a uma classe social, é uma história que acaba por direcionar a sua forma específica de ser estar no mundo, constituídas pelas maneiras de enfrentar os desafios, de aprender os caminhos possíveis e descobrir os atalhos ocultos; [...] Em cada uma dessas histórias é preciso, mais uma vez, desvelar, tirar o véu de sua protagonista para trazer à luz uma trajetória que começa na infância, passa pela adolescência e juventude e chega a idade adulta, e onde influências variadas tiveram e ainda têm lugar. Família e escola são os espaços onde se educa e se constrói a mulher e, mais adiante, a professora. Essa meninas, que se tornaram moças e mulheres, muitas delas esposas, mães e, finalmente professoras, passaram e ainda passam, por muitas formas de acomodação e resistência diante das experiências estereotipadas de papéis sexuais (BUENO *et al*, 1993, p. 313).

Desenvolvo também esta pesquisa acreditando que, por meio da escrita e reflexões de suas vidas, as mulheres que colaboram com este estudo possam transformar suas práticas. Que sejam estas repensadas e ressignificadas para que assim sejam transformadas. E que este estudo coopere com este movimento de *voltar para si*.

Na escrita final da dissertação, após todas as retomadas, encontros e desencontros, o número de colaboradoras foi de cinco estudantes que cederam seus dispositivos formativos (*Rascunhos de Mim* e *Memoriais*) para me auxiliar nesta investigação. É interessante ressaltar que essas mulheres também são professoras, em diferentes níveis de atuação: 01 (uma) atua na educação básica e 04 (quatro) no ensino superior (privado e público).

Para melhor ilustrar o desenvolvimento das ações empreendidas até o momento desta escrita, estruturei um questionário<sup>2</sup> que revela algumas pistas sobre as identidades e perfis dessas pessoas, cujos nomes serão preservados através de pseudônimos por elas escolhidos, respeitando o que preconiza a Resolução que regulamenta as pesquisas com seres humanos<sup>3</sup>.

São imprescindíveis, no contexto da Contemporaneidade, as reflexões sobre os sujeitos, suas histórias de vida, as identidades que os constituem e as suas

---

<sup>2</sup> Aqui denomino este questionário como “Perfil biográfico”, que pode ser visualizado nos apêndices deste trabalho.

<sup>3</sup> Resolução 196 de 10 de outubro de 1996.

múltiplas relações com os outros. Desse modo, tais considerações reforçam a pertinência de ressignificar o movimento de formação de professores e leitores e de desenvolver um trabalho que investigue as concepções de docência e leitura de estudantes do PPGEduc, desveladas em seus *Rascunhos de Mim* e Memoriais, tomados aqui como dispositivos didático-formativos, e cujos percursos formativos configuram-se em eixos basilares do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduc), no âmbito do Grupo de Pesquisa (Auto) Biografia, Formação e História Oral, o GRAFHO. Este movimento investigativo possibilita o entrelaçamento das histórias de vida, as trajetórias formativas e leitoras e suas diversas implicações na docência.

Justifico ainda a pertinência deste trabalho como uma tentativa de compreender quem são essas pessoas, quais são suas práticas culturais de leitura (Chartier, 1996; 1999) e como essas podem influenciar sua prática docente. São oportunas as palavras de Antônio Nóvoa (1992, p.15), ao enfatizar que “(...) é indicotomizável a relação entre o 'eu' pessoal e o 'eu' profissional”. Elizeu Souza (2006) confirma esse pressuposto, ao recordar as suas itinerâncias:

Insiro-me neste lugar-pessoal e profissional – porque desde cedo recorde-me da minha trajetória pessoal e dos ensaios lúdicos de ser professor, quando brincava no meu desenvolvimento a gênese da profissão que me faz ser, cada vez mais, pessoa e contribuir para a construção de novas pessoas e profissionais (SOUZA, 2006, p.16)

Escolher investigar histórias de vida e leitura de estudantes do PPGEduc também tem suas raízes em minha própria formação como docente e em minha trajetória de leitura. Também me insiro no lugar de *estudante* do referido Programa de Pós- Graduação e *professora* da educação básica. Desenvolvi, desafiando as limitações financeiras que tive, um imenso gosto pelo hábito de ler muito antes de tornar-me professora. Para além do prazer, a leitura configurou-se, ao longo do meu percurso formativo, como um *espaço de diálogo e ressignificação de práticas* pessoais e profissionais.

Ao encontrar-me com a docência, esse hábito intensificou-se, pois acreditava (e ainda acredito) que precisava ler e apropriar-me de referências, aportes teóricos, pesquisas e escritos diversos para aprimorar meu fazer docente. Para além de uma simples apropriação teórico-metodológica, havia garantido um

espaço em minhas leituras que me abriu outros horizontes de expectativas: poesia, histórias infantis, romances, textos sagrados, profanos, contos, crônicas... Não havia em mim preferências ou exclusões. Havia consolidado um lugar de intimidade com as palavras.

O desejo de desenvolver a pesquisa foi assentado em uma tríade de motivações que também me constituem e reformam, enquanto leitora, professora e pesquisadora. A primeira delas está pautada na minha própria história de vida e de leitura. Pude desde cedo ter acesso a (uns poucos) textos impressos, incluindo livros, garantidos pelos meus pais que, mesmo sem dispor de recursos financeiros, creditavam à minha educação e formação leitora todos os esforços necessários para meu desenvolvimento.

Quanto mais eu lia, mais livros queria ter acesso. Precisava deles. Traduzo esse meu movimento nas palavras de Sanches Neto (2004, p.41): “[...] eu não queria pessoas, queria livros; não queria barulho de vozes, mas o silêncio das palavras impressas”. Tomo ainda emprestadas as palavras de Verbena Cordeiro (2006, p.310) quando afirma que “a formação dos leitores vai se constituindo desde a infância, a adolescência até o ingresso da sua vida acadêmica”. Penso que *assim me fiz leitora* e professora, formada no dilema entre o desejo constante pelo saber docente e as limitações financeiras de ler. Discorro sobre meus percursos de leituras errantes, com mais clareza, no capítulo I.

A segunda motivação é que esta proposta implica num desdobramento das questões contempladas nas discussões do Grupo de Pesquisa GRAFHO. Durante o processo de conclusão de uma especialização (em Alfabetização e Letramento), ingressei como bolsista AT/NS do CNPq<sup>4</sup> no referido grupo de pesquisa. Esse processo ampliou minhas concepções sobre docência, leitura e histórias de vida-formação. Gestado no âmbito do PPGEduC (UNEB) e liderado pelo professor doutor Elizeu Clementino de Souza, os estudos do referido grupo entrecruzam fontes (auto)biográficas, oralidades, memórias, histórias de vida e de leitura e formação de alunos/professores, objetivando o desenvolvimento de investigações diversas e desdobramentos/estudos nas perspectivas citadas.

---

<sup>4</sup> AT/NS é a sigla utilizada para designar a bolsa de Apoio Técnico Nível Superior, do CNPq- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Fui bolsista do GRAFHO no período entre os anos de 2010 e 2011.



Minha condição de bolsista ampliou a necessidade de prosseguir com meu próprio processo formativo e, para além das funções administrativas, o ingresso no GRAFHO me proporcionou o encontro de um lugar: o de pesquisadora, constituindo-se como um espaço de investigação e formação. Participar ativamente de todas as reuniões e sessões de orientação proporcionou minha consolidação no grupo como integrante de um espaço singular. Estava estruturado um lugar de amadurecimento das concepções que pude redimensionar enquanto aluna e professora. Desde então, discutir essas propostas, sempre embasadas em um amplo arcabouço teórico-metodológico, me proporcionou mais segurança e desejo em continuar os estudos adentrando tais temáticas.

A terceira motivação explica-se pela relevância do tema, uma vez que contempla a valorização e o debate sobre a constituição dos percursos formativos e leitores das estudantes e de como estas se constituíram leitoras e professoras.

O fundamento do estudo consiste no entrecruzamento de pontos de vista teóricos formulados nas últimas décadas do século XX, especialmente os que contam com as fecundas possibilidades trazidas pelas análises das Histórias de Vida para ressignificar o processo de formação de professores e leitores.

As vertentes que entrecruzo para dar conta desta pesquisa - a leitura e a formação docente - são tomadas em uma perspectiva de diálogo. A primeira refere-se aos estudos produzidos no movimento da História Cultural, especialmente das *práticas culturais de leitura* (CHARTIER, 1992, 1996, 2006), que dá a história uma visão mais alargada, capaz de admitir a subjetividade, revalorizando o sujeito, acolhendo a singularidade dentro das heterogeneidades, valorizando-as, resgatando e dando a conhecer leitores e práticas outras que outrora permaneceram silenciadas.

Diversos estudos vem sendo realizados no cenário internacional e também no Brasil tomando o referencial das práticas culturais de leitura. Visibilizando os trabalhos que são embasados nesta perspectiva, tomo, dentre outras que serão apresentadas e discutidas *a posteriori*, as pesquisas empreendidas por Ana Alcídia Moraes (2001) e Gláucia Maria Piatto Tardelli (2001), aqui destacadas por terem elas aplicado - em diferentes contextos, porém ambos dentro do Brasil - os estudos de Roger Chartier, que se fundam em práticas diversas de leitura e representações polimorfos sobre leituras e leitores.

São também fecundas e oportunas as discussões empreendidas a partir das dissertações de Rita Breda Lima (2006), Priscila Licia Cerqueira (2008), Neurilene Ribeiro (2008), Fulvia Aquino Rocha (2013), trazendo contribuições para o campo das práticas culturais de leitura e da formação docente; todas essas pesquisas foram empreendidas no âmbito do PPGEduC. Discutirei sobre essas e outras pesquisas em sessão apropriada.

Para fundamentar meus escritos em torno da formação de professores, reencontro nos escritos de Nóvoa (1991, 1992, 2010), Souza (2006), Nóvoa e Finger (2010) significativos suportes. O ato de repensar a formação docente, visibilizando suas histórias de vida e os movimentos empreendidos nos seus processos formativos, é apregoado pelos pesquisadores supracitados, que colocam em discussão questões referentes à formação a partir da própria prática empreendida pelo professor.

Embora sejam vertentes diferentes, nesta pesquisa são elas entrecruzadas - a leitura e a formação docente - tendo em vista que ambas me proporcionam um movimento de visibilizar certas representações e práticas que compõem as histórias de vida e de leitura das estudantes. Práticas que muitas vezes se revelam como contrastantes com as previstas tradicionalmente, destacando a dimensão plural por trás desse movimento:

A ampliação do modo de compreensão da leitura pela incorporação dessas manifestações historicamente silenciadas ou desqualificadas pelos estudos que a tematizam adquire uma significação maior quando se considera que a circulação de uma imagem de leitura como estando em crise e de uma representação social do professor como sendo um não leitor não conseguem dar conta da diversidade de atitudes, gestos e sentimentos que permeiam os modos como os professores se relacionam com a leitura- sua formação como leitor, seus modos de ler, suas preferências, suas estratégias de leitura (MORAES, 2001, p.175)

Este modo mais amplo de compreender e encarar a leitura em suas múltiplas manifestações, evidencia uma série de informações, antes descredenciadas e desprestigiadas, que agora são percebidas como indicadoras de uma rica diversidade de maneiras de ler e se relacionar com diferentes materiais impressos. Permite que sejam visibilizadas representações e práticas de leitores “de carne e osso” (MORAES, 2001, p.176).

Na graduação em Pedagogia, entre os anos de 2005 e 2009 (Universidade do Estado da Bahia - UNEB), iniciei meus estudos no âmbito das temáticas

referentes às formações docente e leitora. Meu trabalho de conclusão de curso – intitulado *Formação Docente: perspectivas para a prática pedagógica na Educação Profissional* foi concebido como uma iniciativa de investigação das trajetórias de vida de professores que atuavam da Educação Profissional oferecida pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), espaço em que atuei por 1 (um) ano, e de que maneira essa escolha profissional influenciou a trajetória de vida e formação docente desses professores-colaboradores.

Continuei a pesquisar e me aprofundar na tríade (Auto) Biografia, Formação Docente e Leitura durante a especialização em Alfabetização e Letramento (Faculdade Montessoriano de Salvador - FAMA). No trabalho de conclusão de curso, pesquisei a importância da leitura e do letramento no processo de alfabetização de jovens e adultos. Todas as visitas, observações, atividades propostas e escritas resultantes desse trabalho fundamentaram-se na necessidade de investimento em situações de letramento para que a alfabetização (e, conseqüentemente, a leitura) desses sujeitos fosse um processo significativo e produtivo.

Além da privilegiada condição de integrar o GRAFHO, tão singular e com estudos tão relevantes no campo investigativo das (auto) biografias, leituras, memórias e formação de professores, fui também aluna ouvinte do referido programa, na disciplina Abordagem (Auto) Biográfica e Formação de Professores e Leitores, ministrada pelos professores doutores Elizeu Clementino, Verbena Cordeiro e Jane Adriana Rios, durante o segundo semestre do ano de 2011. Nesta singular experiência conheci o texto “*Rascunhos de Mim*”<sup>5</sup>, produzido no âmbito do PPGEduC, na UNEB. O texto nos permite o relato das trajetórias de vida e de leitura, enquanto sujeitos e profissionais. As singularidades desse dispositivo formativo serão abordadas no capítulo a seguir.

Esclarecidas as motivações iniciais e a abordagem metodológica a ser utilizada, esse escrito pretende responder às seguintes questões: *Que práticas culturais de leitura são percebidas nas vidas das estudantes do PPGEduC? E qual a*

---

<sup>5</sup> Dispositivo de formação e avaliação produzido no devir das situações formativas experienciadas no componente curricular Abordagem (Auto)Biográfica e Formação de Professores e de Leitores, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduc) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), que nos permite o relato das trajetórias de vida e leitura, enquanto sujeitos e profissionais.

*implicação dessas práticas nos seus percursos (formativos e de atuação profissional)?*

Como objetivos desse trabalho, busco investigar que práticas de leitura podem ser percebidas nas vidas das colaboradoras (por meio das análises dos seus Memoriais e *Rascunhos de Mim*), e analisar que implicações têm essas práticas no seu cotidiano docente.

Sabemos que o exercício da docência é permeado de desafios diversos. Especificamente no recorte temporal em que estamos inseridos, a Contemporaneidade, repensar, portanto, essas questões torna-se um imperativo. Nessa perspectiva, este estudo se insere nesse contexto de pesquisa sobre formação do educador, que também é um dos eixos norteadores do PPGEduc/UNEB. Cabe neste momento um esclarecimento acerca do que estou tomando como Contemporaneidade.

Dentre os muitos teóricos dos estudos nesse campo<sup>6</sup>, opto por referenciar minhas perspectivas sobre o tema nos escritos de Zygmunt Bauman (2001)<sup>7</sup>. Para o autor, estamos inseridos em um contexto fortemente marcado pela incerteza e insegurança. Trata-se de uma época cada vez mais veloz e exigente, caracterizada pela fluidez e liquidez de pressupostos, conceitos, fronteiras, identidades, relacionamentos. Nos momentos e lugares onde antes imperava a solidez, agora resta o terreno das incertezas. Não há mais pressupostos absolutos, fixos, imóveis. Tudo é movediço e incerto; isso vale desde as concepções teóricas atuais às relações humanas. Assim é entendida a contemporaneidade.

Bauman (2001) ainda alerta que à subjetividade e ao indivíduo são reservados lugares de pouco prestígio, sem o reconhecimento dito “científico”. Para o teórico, as mudanças nas organizações sociais teriam sido ocasionadas, na Contemporaneidade, principalmente, pelo processo de globalização e a utilização

---

<sup>6</sup> Cito outros teóricos, que, apesar de não terem sido privilegiados neste trabalho, (como Jean-François Lyotard, Anthonny Ghidens, Imanuel Levinas, Jean Baudrillard, Frederic Jameson, Steven Connor, dentre outros), trazem contribuições fundantes para o entendimento do conceito de Contemporaneidade/ Pós- Modernidade.

<sup>7</sup> Compreendendo a complexidade que se instaura em torno do conceito de Contemporaneidade, e a sua multissignificação, tomo o pensamento indiciado nos escritos de Zygmunt Bauman, para esclarecer aos leitores que a opção referencial se dá por conta da necessidade de um viés de fundamentação dessa discussão e da incapacidade de abarcar todos os teóricos que versam sobre a temática.

das novas tecnologias, e seus impactos na vida, saúde, relações humanas e meio ambiente.

Especificamente quanto ao contexto da educação, é pertinente articular o pensamento de Bauman (2001) ao de Edgard Morin (2001), que reacende as discussões em torno da temática da Contemporaneidade, relacionando-a especialmente com o movimento de formação de professores. Para o pensador, o problema do conhecimento que se solidifica na Contemporaneidade é um desafio, visto que só podemos apreender uma realidade se a conhecermos em sua totalidade. Não é possível isolar-se do contexto em que estamos inseridos. Especificamente quanto à educação, Morin (2001) destaca que é preciso um sistema educacional que estabeleça relações interdisciplinares e nos situe de forma multidimensional, não permitindo que estudemos essas dimensões separadamente.

Carecemos de uma formação docente que valorize a condição humana, dotada das complexidades que lhe são próprias. O desenvolvimento do chamado “pensamento complexo” nos possibilitaria ainda uma maior compreensão de nossos dilemas, interligando-os, contextualizando-os, globalizando-os e nos permitindo caminhar para alternativas possíveis dentro de um futuro incerto.

Evidencia-se, desta forma, que a educação não pode continuar a ser sustentada pelos mesmos paradigmas tradicionais anteriores, nos quais ao sujeito é negado o direito à voz e expressão da sua subjetividade. Igualmente a formação docente: é preciso repensá-la (diante de si mesma e da sociedade na qual está inserida), contextualizá-la e problematizá-la, a fim de colaborar com sua efetiva ressignificação.

Assim, diante dos complexos desafios contemporâneos, não cabe apenas a discussão em torno das práticas empreendidas pelos docentes nos lugares em que atuam; é preciso oportunizar espaços e movimentos investigativos outros que contemplem a dimensão mais singular destes indivíduos; é imprescindível reconhecê-los enquanto sujeitos, portadores de vozes, histórias, saberes, dilemas e complexidades.

Reconhecer que o que somos implica diretamente sobre o que fazemos, especialmente quando nossa opção é a docência (Nóvoa, 1992). É preciso oportunizar espaços de fala aos docentes e, neste movimento, fazê-los conscientes

deste momento formativo, apercebidos das fecundas possibilidades que daí emergem.

É pertinente destacar que tomo aqui a ideia de formação de professores como um processo de conhecimento que se constrói ao longo da vida e que são materializadas nas aprendizagens e experiências constitutivas de identidades e subjetividades (SOUZA, 2006), tendo nos *escritos de si* a potencialização para a reflexão e a construção de sentido das experiências vividas.

Um dos desafios instaurados aos professores é o de pesquisar para formar-se, e formar-se para continuar pesquisando, implicando-se neste movimento, ressignificando a si mesmo e às suas práticas, e não apenas para conhecer uma determinada realidade. Desta forma, é imprescindível pesquisar para adentrar uma realidade em busca de melhor compreendê-la.

Explicado o eixo norteador que originou a pesquisa e situando os leitores acerca da discussão empreendida em torno do termo “Contemporaneidade”, esclareço brevemente a abordagem metodológica que baliza a produção deste trabalho. A abordagem (auto)biográfica, especialmente por meio da análise das Histórias de Vida, abre caminhos e oportuniza a fala de sujeitos outrora silenciados. Permitem-lhes contar suas trajetórias e andanças, desencontros, leituras e percursos formativos.

A fim de esclarecer a escolha metodológica para sustentação deste estudo, recorro a Nóvoa (2010, p.23) quando afirma que o método (auto)biográfico permite que seja concedida “uma atenção muito particular e um grande respeito pelos processos das pessoas que se formam”. Assim, consolida-se por possibilitar uma maior compreensão e investigação dos processos formativos dos sujeitos. Este posicionamento é reafirmado por Marie-Christine Josso (2010), quando afirma que esse viés metodológico permite que cada indivíduo perceba, dentro da sua história de vida, os aspectos que tiveram um peso significativo em sua formação.

Compreendendo a notoriedade dos estudos realizados com as histórias de vida, Jean Poirier (1999, p.12) revela que elas “[...] querem fazer falar os ‘povos do silêncio’ através de seus representantes mais humildes”. Assim sendo, analisar as histórias de vida de estudantes poderá nos possibilitar o conhecimento de suas práticas culturais de leitura [antes (des)conhecidas ou (des)valorizadas] e a implicação destas no seu cotidiano docente.

O entendimento sobre as práticas culturais de leitura na perspectiva de Roger Chartier (2011) assinala diferentes maneiras de ler (coletiva ou individualmente, herdadas ou inovadoras, públicas ou íntimas) e por representações que os sujeitos possuem sobre o que seria o “leitor ideal”. Não se trata apenas de saber ler ou não, mas dos usos e manuseios desta leitura, das suas finalidades, das diversas maneiras de ler, do que ele chama de “prática cultural” (CHARTIER, 2011, p.105). A cada leitura realizada, o que foi lido muda de sentido, torna-se outro, ganha novo significado.

A análise dos *Rascunhos de Mim* e dos Memoriais possibilita a escrita do texto da pesquisa, através do qual busco dar visibilidade às histórias de vida e de leitura das colaboradoras. Esse trabalho estrutura-se em quatro capítulos.

O primeiro capítulo, intitulado “São as palavras que me inventam: implicações com o objeto de pesquisa”, torna o meu objeto de estudo conhecido dos leitores. Utilizo trechos do meu Memorial, produzido no processo de seleção para ingresso no mestrado (no ano de 2012), e da minha produção textual *Rascunhos de Mim* (escrito em 2011) que dialoga com parte do referencial teórico utilizado nesta pesquisa.

No capítulo II, denominado “As histórias de vida: a trilha metodológica”, é abordada a escolha da metodologia do trabalho. Descrevo o método (auto)biográfico e seus desdobramentos a partir do diálogo estabelecido com Marie-Christine Josso (2010), Pierre Dominice (2010), Antonio Nóvoa (2010), Matthias Finger (2010), Christine Delory-Momberger (2006), Elizeu Clementino de Souza (2006), dentre outros pesquisadores. Detalho ainda a pertinência da utilização das *escritas de si*, apresentadas aqui enquanto uma nova epistemologia de formação (Nóvoa e Finger, 2010) e enfatizo especialmente os dispositivos elencados para a construção desta pesquisa, a saber, os Memoriais e os *Rascunhos de Mim*.

No capítulo III, "Diálogos sobre docência, leitura e leitores: histórias de práticas culturais de leitura", apresento uma discussão em torno das concepções sobre leitura, leitor e práticas culturais de leitura. Também sinalizo os escritos das colaboradoras e seus entendimentos sobre esses conceitos. O diálogo será sustentado por um lastro teórico que servirá para ampliar as perspectivas de discussão e análise, a fim de colaborar com os estudos que já vem sendo

desenvolvidos e estruturados sobre as temáticas de formação de professores e leitores.

No capítulo IV, intitulado "E assim se fizeram leitoras", apresento aos leitores as impressões e inquietações que ficaram. Apresento um novo diálogo com as colaboradoras, em que explicitam a relação das práticas culturais de leitura com sua prática docente a partir do olhar mais maduro após o término de etapas dos seus percursos formativos - mestrado ou doutorado. Desejo continuar a seguir as pistas para tentar trilhar os caminhos indiciados. Creio que se trata de um capítulo com mais aproximações que conclusões.

É com este desenho que apresento minha investigação. Sigo os objetivos traçados desejando que o processo da leitura desses escritos seja, para aqueles que se propuserem a ler, tão formativo quanto foi para mim o processo de escrita.



## I. "SÃO AS PALAVRAS QUE ME INVENTAM": Implicações com o objeto de pesquisa

---

*[...] O que não sei fazer desconto nas palavras.  
Há pessoas que se compõem de atos, ruídos, retratos.  
Outras de palavras.  
Poetas e tontos se compõem com palavras.  
(BARROS, 2010, p.263)*

## 1.1- Memórias rascunhadas: o encontro com o objeto

Sim, *são as palavras que me inventam*, já dizia o poeta Manoel de Barros. Ouso acrescentar que além de nos inventarem, elas nos desnudam, desvelam, revelam e constroem. Ou não. Porém, preciso delas para a construção deste meu capítulo inicial, no qual também discorro sobre a minha implicação com o objeto deste trabalho.

Durante o período de busca pela compreensão das práticas culturais de leitura encontradas dentro das histórias de vida e de leitura das estudantes do PPGEduc, sempre regado às muitas e variadas leituras, nunca estive preocupada em buscar “a” verdade no que está escrito. Não estou em busca da veracidade dos fatos narrados, mas das experiências vivenciadas pelas professoras que colaboraram com este trabalho.

Compreendo que estas experiências são repletas de sentidos e significados que permearam as suas vivências e memórias no passado, porém são contadas, narradas e traduzidas de um lugar: do presente. Não há a intenção de recuperar o passado ou a exatidão dos sujeitos, pois o “tempo” conhecido como presente também abre entradas para elaborações imaginárias. Nas *escritas de si* - sempre inconcluso e recomeçado - o lugar privilegiado é o da experiência vivida. O da experiência de vidas de peculiar intensidade.

No momento que vivemos, falar da memória parece ter se tornado uma forma especial de resistência ao descarte. As escritas memorialísticas e, em especial, as autobiográficas, oferecem-nos uma alternativa de fuga desse emaranhado discursivo que parece assolar o presente de um esquecimento contínuo. Lembrar e esquecer são movimentos dialógicos, complementares. Narramos - e também esquecemos - aquilo que, em muitos momentos, nos convém:

Sem o descanso da memória, como selecionar o que é importante? Como comparar, avaliar, negar? Como abstrair, como pensar? O processo da memória está intimamente ligado ao ato de pensar, assim como este, ao esquecimento (CHIARA,1993, p.2).

Lembrar equivale neste contexto a escutar a voz de um tempo, de um lugar, de um sujeito, de uma vida. Ouvir este apelo do passado significa estar atento às

transformações do presente, “mesmo quando ele parece estar sufocado e ressoar de maneira quase inaudível” (GAGNEBIN, 2009, p12).

A escrita (auto)biográfica assume uma multiplicidade de sentidos e formas. Inventar a vida produzindo sentidos é (re)inventar-se a si mesmo, (re)significando o que foi vivido. Assim, ao trabalharmos com histórias de vida, vidas humanas, memórias, sentidos e histórias se entrecruzam. Neurilene Ribeiro (2008), em sua pesquisa de mestrado, já aponta que:

A discussão em torno da fertilidade das histórias de vida como metodologia da formação inspira refletir sobre os lugares de aprendizagem da docência, uma vez que o pressuposto é de que a aprendizagem docente se dá à escala da vida, o que obviamente inclui os espaços formais e os tempos seqüenciados de formação, mas certamente, transcende-os (RIBEIRO, 2008, p.120).

Há, nesta pesquisa, o reconhecimento do lugar da *ficcionalização do eu*, das verdades inventadas, da relativização das coisas (não) escritas. Para Delory Momberger (2006, p.364), trata-se de uma “[...] ficção necessária e sempre renovada”, que permite ao sujeito ser essa figura fluida, flexível e sempre renovável, ao qual é dado se compreender como autor e ator de sua história e de si próprio.

O poeta Manoel de Barros é feliz ao descrever-se como um ser que é *inventado* pelas palavras. É dele a ideia que tomo emprestada para a abertura deste capítulo. Para ele, é falso tudo aquilo que ele não pode inventar (BARROS, 2010). Ainda sobre “verdade”, evoco as palavras de Ana Cristina Chiara (1993) quando discorre que a verdade do autobiógrafo não se confunde, portanto, com a verdade histórica; esta não é verificável por parâmetros objetivos, é subjetiva e regida pela busca da diferença entre o ‘eu’ que se inscreve na obra e o resto do mundo (CHIARA, 1993).

É importante situar o que estou denominando como *verdade* para que os leitores possam compreender de que lugar estou falando. Ao nos apropriarmos de um relato (escrito ou oral) da vida de um indivíduo ou da nossa própria vida, é imprescindível olharmos para aquele como uma síntese de experiências vivenciadas, e não como um relatório dos movimentos que *de fato* aconteceram em suas trajetórias.

Uma narrativa biográfica não é um “relatório de acontecimentos”, mas uma ação social pelo qual um indivíduo retotaliza sinteticamente a sua vida (a biografia).[...] Não há mais verdade biográfica numa narrativa oral

espontânea do que num diário, numa autobiografia ou num livro de memórias. E só alcançaremos essa verdade biográfica se sublinharmos a verdade interacional que a narrativa encerra (FERRAROTTI, 2010, p.46).

Elucidadas as relações sobre/com “a” verdade a ser conhecida, ou a ser encontrada nos dispositivos formativos que foram elencados, esclareço a minha implicação com o objeto de pesquisa. A leitura, na minha trajetória enquanto estudante e profissional, constituiu-se para além de um ato prazeroso, como uma maneira de transformar, na prática (em alguns momentos, radicalmente) as relações com as outras pessoas e com o conhecimento, e, como, por meio dessas rupturas e transformações, pude mudar minha relação com o mundo. Havia a oferta de um *espaço de liberdade* no qual poderia me (re)ver.

Das formas de organizar a minha sala de aula (hoje em círculos, não mais em filas) às crenças sobre a caminhada docente, percebo significativas mudanças; mudanças possibilitadas por conta das leituras feitas, na prática profissional e também na maneira de encarar a vida, as pessoas e as coisas. A crença de que o acesso ao mundo da leitura (constituído por livros e muitos outros impressos) pode fazer com que as pessoas mudem sua forma de pensar e atuar permeava minha trajetória. Para Mario Vargas Llosa (2004):

No coração de todos os livros chameja um protesto. Quem os fabula o fez porque não pôde vivê-los, e quem os lê- e neles acredita, durante a leitura-encontra em suas fantasias, os rostos e as aventuras que necessitava para ampliar a sua vida. (LLOSA, 2004, p.17)

Desta forma, falar das itinerâncias pessoais e formativas que me constituíram/constituem professora-leitora me insere em um movimento dinâmico. Em um ir e vir contínuo, ultrapassando as fronteiras entre passado e presente, repleto de sentidos que permeiam o meu ser/fazer docente. Retomo os meus dispositivos formativos - Memorial e *Rascunhos de Mim*<sup>8</sup> - para tentar encontrar neles práticas culturais de leitura e a implicação delas em meu cotidiano docente, abrindo o caminho do que será feito com os escritos das professoras colaboradoras.

Da infância pobre em Salvador ao ingresso no mestrado em Educação e Contemporaneidade no ano de 2012, significativos percursos saltam do baú das

---

<sup>8</sup> Ambos foram produzidos no ano de 2011: o Memorial, para seleção de aluno regular do Mestrado em Educação e Contemporaneidade; os *Rascunhos de Mim*, no mesmo ano, quando aluna especial da disciplina Abordagem (Auto)Biográfica e formação de professores e leitores.

minhas memórias. Eles pedem espaço dentro do meu Memorial e nos meus *Rascunhos*.

Intitulado “Revelando-me: vida, profissão e trajetória docente<sup>9</sup>”, meu Memorial é iniciado com minhas trajetórias iniciais de vivências múltiplas na capital baiana, Salvador. Trago para este capítulo alguns trechos deste dispositivo que fornecem pistas sobre minha trajetória docente. Faço o mesmo com o texto *Rascunhos de Mim*, produzido no contexto da disciplina Abordagem (Auto)Biográfica e Formação de Professores-Leitores, no ano de 2011, para a compreensão dos leitores sobre o que penso diante dos conceitos de leitura e a minha própria condição leitora.

Retomar minha história é um necessário movimento para a compreensão dos passos que dei para tornar-me professora. Filha de pais letrados que apenas cursaram o ensino médio (um operário e uma dona de casa), nasci em 1986, num contexto em que a educação foi-me apresentada como única oportunidade para adentrar a (outros) mundos que jamais teria acesso por conta de nossa precária situação financeira.

Deixo transparecer nos meus *Rascunhos* que a docência e a minha história de vida e leitura estão intimamente imbricadas. São, para mim, inseparáveis. Desta forma, retomo traços da minha história e aspectos que culminaram na docência como uma decisão para a vida. De maneira precoce e amadora, conheci as primeiras letras aos quatro anos, graças às tentativas de alfabetização de duas tias que insistiam em me entreter enquanto meus pais trabalhavam durante o dia e se dividiam entre a rotina laboriosa e o nascimento do filho caçula, meu irmão Tiago, dois anos após.

Iniciei meus estudos com quatro anos em uma pequena escola particular do bairro de Bom Juá, na periferia de Salvador, onde residíamos. A condição financeira da minha família não era boa, porém todos os esforços empreendidos pelos meus pais objetivavam o investimento na minha educação, ainda que na condição de bolsista em muitas escolas que passei. Meu pai, *meu leitor primeiro*, sempre foi um leitor voraz (ainda hoje o é) e teve sempre variados impressos em casa, especialmente os livros: emprestados, doados, comprados com muito esforço. As

---

<sup>9</sup> Retomo trechos do meu Memorial, apresentado na ocasião do processo seletivo para aluno regular do Mestrado em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia- UNEB, no ano de 2012.

leituras tinham um lugar especial para ele, que encontrava nelas um *refúgio* diante das durezas impostas pela rotina dura de trabalho na capital.

Confesso que a profissão docente era algo que eu não aspirava a princípio, quando concluí o ensino médio. Minha percepção era que esta era uma profissão enfadonha, sem muito prestígio e que, além disso, exigia muita competência, habilidade e domínio dos conteúdos. Tinha medo de não dar conta daquilo que me era confiado, não me julgava capaz de encarar esse desafio. Não queria repetir o percurso de muitas professoras que conheci, que entraram na profissão por “falta de opção”. Queria buscar *certezas* quanto a opção que viria a fazer.

Fugi da docência, apesar de ter dentro de mim uma (pseudo) certeza sobre o que me atraía: as relações humanas, as trocas, as aprendizagens adquiridas para além dos muros da escola, as partilhas com os outros. Isso eu (re) encontraria, anos depois, evidenciado na minha caminhada enquanto professora.

No Memorial, relato que não passei no primeiro vestibular que prestei, para a área de saúde. Como minha família não possuía condições financeiras para custear meus estudos em uma universidade privada, no ano seguinte dediquei-me a um curso pré-vestibular. Queria ganhar mais confiança e seguir o desejo que já tinha dentro de mim (apesar das incertezas e inseguranças): fui para a docência. Por falta de oportunidade e precisando trabalhar durante o dia para alcançar independência financeira e contribuir no orçamento doméstico, prestei o vestibular para o noturno. Durante toda minha vida eu soube que minhas oportunidades de ascensão social só viriam pelos estudos, ou seja, a única janela para este mundo (que para mim era tão distante) seria a de uma formação e, conseqüentemente, de uma profissão.

Mesmo quando se tratam de trechos que pensamos não ter cor, encaixe ou valor, é importante mencioná-los, pois estes também nos constituem e falam muito do que somos (e do que não somos). Não sei se este é um pedaço feio, ameaçador, ou que está em “desarmonia” com minha história, mas cresci (e ainda cresço) muito com ele todas as vezes que o (re)visito. Sinalizo então, ainda no Memorial, que quando passei no vestibular de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia-UNEB, visitei uma professora universitária que conheci através de uma amiga em comum. Ela lecionava na Escola de Belas Artes da Universidade Federal da Bahia-UFBA. Acreditei que ela me daria incentivo, alimentaria minha esperança e segurança na docência. Mas, qual não foi a minha surpresa, ela pegou-me

delicadamente pelo queixo (não me esqueço dos seus dedos enrugados e olhar profundo) e aconselhou-me: “- Não desperdice seu talento, beleza e juventude com a educação no Brasil, porque não vale à pena”. Saí da casa dela muito triste. Porém, após dois dias de choro, resolvi que aquela seria apenas mais uma experiência que eu deveria transformar em incentivo.

Queria poder superar aquelas palavras duras, mas elas ainda gritam nos espaços da minha memória. Hoje elas não soam mais como voz de desânimo, mas como um obstáculo superado para traçar meu caminho enquanto docente.

Iniciei o percurso no (até então) desconhecido mundo acadêmico. Licenciada em Pedagogia, descobri (ainda enquanto graduanda) já nos primeiros passos da docência, que os estudantes do noturno eram extremamente estigmatizados dentro da Universidade. Ainda encontrei na academia alguns (poucos) professores conservadores, que caracterizavam os estudantes do noturno como desleixados, irresponsáveis e que não davam muita importância para seus estudos ou para as leituras por eles solicitadas.

Surpreendendo-me novamente, a vida me reservou uma turma singular composta por jovens, idosos, pais e mães de família, que após muitos anos retomaram seus estudos e buscavam no curso de Pedagogia respostas para as mais diversas inquietações.

Convivi com pessoas excepcionais; os mais experientes da turma adotavam-nos (aos mais jovens) como a verdadeiros filhos, com direito a muitas reclamações, brigas e confusões se as apresentações não fossem “boas”. "Rimos muito, choramos um pouco, caminhamos bastante, perdemos, ganhamos e talvez até conseguimos amadurecer... Enfim constituímos-nos licenciados, professores, educadores. Entre greves, imprevistos e mudanças de gestão, concluímos o curso ao final de quatro anos" (REIS- Memorial, 2011).

Quando narro, misturo a minha história com outras histórias, pois, como nos diz Jorge Larrosa (1998), quando contamos nossas histórias e experiências para os outros, de forma escrita ou oral, elas deixam de ser somente nossas, pois passam a fazer parte da vida do outro. Tocam-nos, nos formam, nos reformam. Percebi a necessidade de continuidade no meu processo formativo e quarenta dias depois da formatura iniciei uma pós-graduação em Alfabetização e Letramento.

Através dos diálogos com docentes, em um trabalho desenvolvido em onze escolas municipais do Subúrbio soteropolitano, pude compreender algumas demandas, perspectivas, sonhos, frustrações dos professores. Após esse momento, fui convocada à docência através de um concurso público no município de Salvador.

Realizei mais uma etapa formativa e também estava atuando como docente. Comecei então a compreender o que Antonio Nóvoa diz tão enfaticamente: O professor é a pessoa, e uma parte importante da pessoa é o professor (Nóvoa, 1999).

O último trecho que evoco do meu Memorial é, então, o da continuidade do meu processo formativo-investigativo: do ingresso no mestrado em Educação e Contemporaneidade, na Universidade do Estado da Bahia, meu lócus primeiro de formação docente. No retalho, evoco a voz da estudante/professora que desejava esse lugar, que seria alcançado logo no ano seguinte:

Assim, as vivências no espaço do Grupo de Pesquisa (Auto) Biografia, Formação e História Oral (Grafho), juntamente com a docência empreendida na periferia do município contribuíram de forma crucial para a solidificação do meu desejo ardente de ascender ao mestrado em Educação e Contemporaneidade, do mesmo Programa de Pós-Graduação, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). É desse lugar em que agora me encontro, e com todas as experiências que me trouxeram até aqui, que pude me preparar para a seleção do mestrado em Educação e Contemporaneidade, oferecido pela Universidade Estadual da Bahia-UNEB Campus I, no qual desejo fortemente adentrar para aprofundar e dar continuidade aos estudos que venho desenvolvendo no âmbito da formação, docência e leitura. (REIS- Memorial, 2011)

Os estudos feitos e os trabalhos apresentados consolidam, a meu ver, a indissociabilidade da tríade vida-formação-profissão, apontando que o modo como os professores ensinam está atrelado às experiências vivenciadas por eles em seus percursos formativos. Sendo assim, é imprescindível conhecer as histórias de vida-formação e trajetórias dos sujeitos que desejamos pesquisar.

E justamente por conta do processo seletivo para aluna regular do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), inscrevi-me na disciplina Abordagem (Auto)Biográfica e Formação de Professores-Leitores. O produto final da disciplina seria a escrita de um dispositivo formativo intitulado *Rascunhos de Mim*, provocador desde o título.



No capítulo que segue descrevo as características desse texto, bem como as do Memorial, e a pertinência da utilização dos documentos na pesquisa. Sem os materiais citados, a investigação sobre as práticas de leitura das estudantes seria inviabilizada.

## **II. AS HISTÓRIAS DE VIDA: A trilha metodológica**

---

*Quando queremos nos apropriar de nossa vida, nós a narramos[...] só vivemos nossa vida escrevendo-a na linguagem das histórias. (DELORY-MOMBERGER, 2006, p.36)*

## 2.1- Narrar trajetórias e percursos: “caminhar para si”

O ato de narrar nossa trajetória de vida e/ou de formação (ou ainda, de leitura) nos remete a um movimento de olhar para dentro de nós mesmos. Neste processo, emergem memórias, espaços, tempos, pessoas e momentos que foram, de fato, significativos. Especialmente ao dialogarmos sobre nossos percursos formativos, nos deparamos com este movimento. E quando nos desafiamos a pensar e problematizar a formação de outros, nos damos conta que é extremamente difícil pretender interferir na formação destes sem antes termos procurado compreender o nosso próprio processo formativo (NÓVOA e FINGER, 2010).

Conforme explicitarei na apresentação deste trabalho, os pressupostos epistemológicos pautados na objetividade fizeram com que a abordagem (auto)biográfica se fortalecesse por enfatizar outras dimensões que evidenciassem a subjetividade. Isso promoveu seu fortalecimento nas últimas décadas.

Resistindo ao que estava estabelecido como valor científico, a abordagem (auto)biográfica atribui à subjetividade um valor de conhecimento. Para Franco Ferrarotti (2010), além de ter o rigor e as características de um método igualmente científico, o método (auto)biográfico ainda emerge como resposta possível a duas necessidades: a necessidade de renovação metodológica, e a necessidade de uma compreensão da própria existência individual, no contexto da sociedade contemporânea em que estamos inseridos.

Deste modo, encontro acolhimento teórico frente às reflexões de Antonio Nóvoa (1991, 1992, 2010), Nóvoa e Mathias Finger (2010), Marie-Christine Josso (1992, 2007, 2010), Pierre Dominicé (2010), Gaston Pineau (2010), Souza (2006a, 2006, 2008a, 2008), Ferrarotti (2010), Delory-Momberger (2006, 2011). Estes autores debruçam seus estudos sobre a importância das narrativas (auto)biográficas e do alcance permitido por essa investigação no domínio da formação.

Embora ainda existam críticas em torno do rigor e cientificidade do método elencado, é relevante (re)afirmar que o mesmo possui, em si, as dimensões epistemológicas e teórico-metodológicas próprias de um método científico tradicional, porém com a flexibilidade e rigor que lhe são peculiares. A esse respeito, Pierre Dominice (2010) nos lembra que o trabalho com as histórias de vida se insere

em um movimento que atribui à subjetividade o papel de elemento constituinte do conhecimento. Trata-se de uma autointerpretação do próprio trajeto de formação:

[...] a história de vida é outra maneira de considerar a educação. Já não se trata de aproximar a educação da vida, como nas perspectivas da educação nova ou da pedagogia ativa, mas de considerar a vida como o espaço de formação. A história de vida passa pela família. É marcada pela escola. Orienta-se para uma formação profissional, e em consequência beneficia de tempos de formação contínua. A educação é assim feita de momentos que só adquirem o seu sentido na história de uma vida (DOMINICÉ, 2010, p.199)

A compreensão, por parte dos sujeitos, de suas histórias de vida revelam aspectos, pessoas, marcas que contribuíram para que fizessem a escolha pela docência e de como nutriram a identidade leitora. A partir da revisão de concepções que as responsabilizam por fracassos/sucessos, "se conscientizam de quão significativo é que conheçam seus próprios percursos formativos e potencializem suas itinerâncias" (ROCHA, 2013, p. 61).

O indivíduo não somente se autointerpreta ou se autoforma. Ao investigar percursos formativos e trajetórias de vida (e/ou docência e leitura), ele implica-se em um processo de conscientização. Esse saber apresenta-se assim não só como crítico, reflexivo e histórico, mas também implica em "[...] uma investigação da parte da pessoa, uma pesquisa fundamentalmente formadora. Com efeito, esse saber reflexivo e crítico insere-se num processo e, mais precisamente, em processos de tomada de consciência" (FINGER, 2010, p.126).

Quanto às especificidades do trabalho com as Histórias de Vida, suas origens e possibilidades de atuação e aplicação, faz-se necessário apresentar um breve histórico para melhor compreensão das fecundas possibilidades que emergem do trabalho com este método investigativo-formativo.

## **2.2- No princípio era o método...**

Sabe-se que os debates e discussões em torno da utilização e cientificidade do método biográfico enfatizando as Histórias de Vida são relativamente recentes, mas é importante ressaltar que essa perspectiva metodológica data do século XIX, na Alemanha (Nóvoa, 2010). Analisar o percurso histórico deste movimento

investigativo é necessário para avançar na compreensão da sua aplicabilidade e das possibilidades potencializadoras que dele emergem.

O imbricamento de nossas experiências e narrativas, as trocas realizadas com aqueles que nos rodeiam, sejam elas materializadas nas falas e/ou nos escritos, se constitui enquanto necessidade eminentemente humana.

Costuma-se lembrar que a abordagem (auto)biográfica, nas Ciências Sociais e Humanas, surge na Alemanha a partir da sistematização dos trabalhos de Wilhelm Dilthey (1992). O autor toma a autobiografia como modelo hermenêutico para compreensão do mundo humano.

Os primeiros registros de sistematização e aplicabilidade do método estão ligados ao início do século XX, na Escola de Chicago. Trabalhando com cartas, fotografias, diários e histórias de vida de imigrantes (antes destinados ao lixo e à marginalidade), os sociólogos norte-americanos ligados a esse movimento de pesquisa desvelaram percursos e trajetórias empreendidas por povos outrora silenciados, ou “povos do silêncio”, evocando novamente a expressão cunhada por Jean Poirier (1995, p.12) nos territórios estadunidenses. Nóvoa nos lembra que: “[...] o método biográfico desencadeou, no decurso da sua evolução histórica, importantes polêmicas epistemológicas e metodológicas, que o opuseram a uma prática positivista das ciências sociais”. (NOVOA, 2010, p.22).

Em contrapartida, diferente dos métodos científicos positivistas tradicionais, nas ciências da educação o método biográfico não encontrou grandes embates epistemológicos ou teóricos: as ciências da educação vislumbraram a potencialidade da utilização desta abordagem de pesquisa.

O método biográfico consolidou seu espaço como perspectiva de formação e autoformação e não apenas uma técnica a mais de pesquisa em ciências humanas. Sobre isso, Nóvoa (2010) destaca que ele permite:

[...]que seja concedida uma atenção muito particular e um grande respeito pelos processos das pessoas que se formam: nisso reside uma das suas principais qualidades, que o distinguem, aliás, da maior parte das outras metodologias de investigação em ciências sociais. (NOVOA, 2010, p.23)

Muito embora seja destacada a dimensão respeitosa do método biográfico, é relevante também afirmar que, para além de um respeito que parte em direção ao outro, a perspectiva de valorizar o indivíduo que é o pesquisador também existe e é

fortemente sinalizada no trabalho com as histórias de vida. Para Gaston Pineau (2010), o trabalho com as histórias de vida enquanto método de investigação-ação, estimula o processo de autoformação. Esse movimento de pesquisa-ação-formação fortalece o diálogo. Não há como dissociar a formação do processo de investigação. Souza (2006) reforça esse argumento:

Compreendo que a dimensão interativa e dialógica, muito fortemente utilizada na abordagem biográfica, possibilita apreender as memórias e histórias de formação no sentido da investigação/formação tanto para o pesquisador, quanto para os sujeitos envolvidos e implicados com o projeto de formação (SOUZA, 2006, p. 4).

As diferentes nomenclaturas e termos utilizados se ligam às especificações dos objetos de investigação de cada teórico/autor e suas buscas pelas singularidades que não negam participarem de um mesmo movimento, numa mesma corrente de pensamento centrada na abordagem biográfica (ROCHA, 2013).

Nas áreas das ciências sociais as pesquisas com história de vida têm utilizado terminologias diferentes: *Autobiografia, biografia, relato oral, depoimento oral, história de vida, história oral de vida, história oral temática, relato oral de vida e as narrativas de formação* são algumas das terminologias utilizadas. Nas pesquisas na área de educação adota-se a História de Vida ou, mais especificamente, o método autobiográfico e as narrativas de formação como movimento de investigação-formação (SOUZA, 2006). Sendo assim, opto pela utilização do termo *Histórias de Vida*, tendo como motivação também a investigação de histórias de leitura que elas contêm.

Compreende-se, desta maneira, a indissociabilidade destas dimensões igualmente formativas: a de investigar os percursos formativos dos sujeitos e de autoformação neste íterim. Assim, “quem pesquisa, se pesquisa” (EGGERT, 2004, p.549). E para ampliar esta proposição, evoco o pensamento provocativo de Boaventura Santos (1994, p.328): “todo conhecimento é autoconhecimento”.

A história de uma vida é composta de muito mais elementos do que apenas recortes temporais, momentos isolados, escritos ou práticas diversas de leitura. Uma vida humana “é uma práxis que se apropria das relações sociais (e das estruturas sociais) interiorizando-as”(FERRAROTTI, 2010, p.44). E não se trata de apenas internalizar as demandas e possibilidades que emergem do social; o indivíduo “[...]”

mais do que refletir o social, apropria-se dele, mediatiza-o, filtra-o e volta a traduzi-lo, projetando-o numa outra dimensão, que é a dimensão psicológica da subjetividade.” (*Ibidem, idem*).

Assim sendo, sabemos que os indivíduos tem a capacidade de estar no mundo e agir sobre ele de forma a não aceitar os determinismos por ele impostos. Longe de se vitimizar, o indivíduo pode mudar sua trajetória e apropriar-se dos seus percursos e trajetórias para melhor compreender-se. Esse *caminhar para si* (Josso, 2008) apenas ratifica o que discutimos anteriormente com relação à pertinência da utilização das histórias de vida nas pesquisas em Ciências Humanas.

Outra opção a ser demarcada está relacionada aos modelos extraídos, quando se toma como referência o posicionamento do pesquisador-formador em relação ao sujeito. Segundo Pineau (2006), os modelos podem ser: modelo biográfico, o modelo autobiográfico e o modelo interativo ou dialógico. Escolho o modelo dialógico tendo em vista que para este a relação entre o pesquisador e os sujeitos sociais é de “co-construção de sentido”, sentido que “não é redutível à consciência dos autores nem à análise dos pesquisadores” (*Idem, 2006, p. 341*). Interativa e dialogicamente é possibilitado um espaço de reconstrução das experiências, compreensão da própria prática e reflexão sobre seus percursos formativos.

Fulvia Rocha, em sua pesquisa de mestrado (2013) lembra que o processo de formação pelas histórias de vida apresenta-se enquanto movimento de reivindicação, reconhecendo os saberes subjetivos, não formais e adquiridos nas experiências e nas relações sociais.

Pineau (2006) as considera como método de investigação-ação, que estimula a autoformação e promove a tomada de consciência individual e coletiva; coloca o sujeito da formação como ator e investigador de seus processos e lhe atribui, assim, estatuto de produtor de saber e não apenas de consumidor do que os outros produzem.

Compreendendo que a opção metodológica escolhida promove a tomada de consciência e o deslocamento do sujeito para a posição de autor da própria história, investiguei dentro dos dispositivos utilizados na pesquisa - Rascunhos de Mim e Memoriais - quais as práticas de leitura das estudantes do PPGEduc, e quais as implicações dessas práticas em seu cotidiano docente.

### 2.3- *Rascunhos de Mim* e Memoriais

É pertinente, neste momento, trazer alguns esclarecimentos sobre os dispositivos que são utilizados nessa pesquisa que, para além de um elemento de avaliação, constituem-se como elemento de (auto)formação.

O dispositivo denominado *Rascunhos de Mim*<sup>10</sup> é produzido ao longo da disciplina Abordagem (Auto)Biográfica e Formação de Professores e Leitores desde o ano de 2005<sup>11</sup>. Ao longo da disciplina, os estudantes que dela participam são convidados a construir e refletir sobre as suas histórias de leitura. Para Souza e Cordeiro (2010), os *Rascunhos de Mim* constituíram-se:

[...]Como *escritas de si*, nas quais cada um abriga suas memórias de leitura, atravessando tempos e espaços reais e imaginários, cujos gestos e práticas culturais de leitura encontram um sentido que se abrem à compreensão de que as histórias de leitura se constroem por caminhos os mais imprevisíveis.(SOUZA e CORDEIRO, 2010, p.223).

A fecundidade desse dispositivo possibilita aos leitores o encontro de um lugar de ressignificação e (re)criação de memórias, além de um espaço formativo e de reflexão sobre os seus percursos. Assim, esse dispositivo metodológico "[...] possibilitou ao grupo tematizar quais os sentidos da leitura no processo de formação e qual o papel da narrativa para a constituição do sujeito da experiência" (SOUZA E CORDEIRO, 2010, p.225).

Quanto aos memoriais, são imprescindíveis as palavras de Maria da Conceição Passegi (2008), uma vez que se inscrevem em uma perspectiva de escrita pautada no ato de auto-bio-grafar (escrever sobre a própria vida), configurando-se como um elemento que possibilita "o acesso à vida e à docência através da voz e da letra de quem é professor (a)" (PASSEGI, 2008, p.1). Por meio do memorial, o sujeito-autor "[...] narra sua história de vida intelectual e profissional,

---

<sup>10</sup> Este texto foi incluído como um dos dispositivos formativos utilizados na disciplina Abordagem (Auto)Biográfica e Formação de Professores e Leitores, ministrada pelo prof. Elizeu Clementino e pela referida professora desde 2005. Posteriormente, em 2011, agregaram-se as professoras Jane Adriana Vasconcelos Rios e Maria Antonia Ramos Coutinho.

<sup>11</sup> A referida disciplina é oferecida como *optativa* dentro dos componentes curriculares que são estabelecidos para a linha II de pesquisa- Educação, práxis e formação do educador, do Mestrado em Educação e Contemporaneidade da UNEB.



analisa o que foi significativo para a sua formação [...] sendo também, um modo de cada autor modificar-se” (PASSEGGI e CAMARA, 2008, p.15). Assim, o Memorial é:

[...] uma autobiografia, configurando-se como uma narrativa simultaneamente histórica e reflexiva. Deve então ser composto sob a forma de um relato histórico, analítico e crítico, que dê conta dos fatos e acontecimentos que constituíram a trajetória acadêmico- profissional de seu autor, de tal modo que o leitor possa ter uma informação completa e precisa do itinerário percorrido. (SEVERINO, 2001, p.175)

Considerando os diferentes tipos de Memorial, faço um breve esclarecimento para que os leitores compreendam de qual tipo lanço mão para estruturar a pesquisa. Segundo Passegi (2011), o Memorial pode ser de dois tipos: *acadêmico* e *de formação*. O *acadêmico* é escrito com vistas ao ingresso ou progressão funcional em instituições de ensino superior. Nesse memorial, a face avaliativa prevalece. Já o Memorial *de formação* é produzido durante a formação inicial ou continuada, sendo geralmente acompanhado por um orientador. Neles, o autor assume, simultaneamente, os papéis de narrador e de candidato e se inscreve em um movimento de tecer uma imagem pública de si. Prevalece sua face (auto)poiética.

Esclareço que o termo *autopoiése* é um neologismo criado por Francisco Varela e Humberto Maturana nos anos 1970, e toma emprestado as expressões gregas: *autos* (próprio) e *poiésis* (criação, invenção, produção). Nas Ciências Humanas refere-se à capacidade de se auto-inventar, própria da nossa natureza humana (PASSEGGI, 2011).

Nesse tipo de escrita autobiográfica, as trajetórias profissionais e de formação são analisadas pelos autores com o objetivo de inserir suas histórias na da instituição que serve de cenário para a concepção da escrita. Assim, o Memorial configura-se como "um espaço-tempo de tensões contraditórias: o da injunção de falar de si, e o de sedução de se inventar pela narrativa" (PASSEGI, 2011, p.20).

## 2.4- Leitoras pesquisadas

Nesta pesquisa elenco os Memoriais *acadêmicos* de cinco estudantes, que me foram cedidos após seu ingresso no mestrado e/ou doutorado no PPGEduC, no recorte temporal entre 2005 e 2010. Quanto à apresentação dos nomes das colaboradoras, indico os pseudônimos<sup>12</sup> por elas elencados: **Lícia, Anna, Nilza, Maria e Alice.**

Reler a minha história de leitura a partir da revisitação da minha história de vida e encontrar nela práticas culturais de leitura que me acompanharam até este momento me permite vivenciar e rememorar meu próprio percurso formativo. Implica e provoca, na medida que percebo sua influência em minha prática docente cotidiana. Investigar e desvelar as práticas culturais de leitura e o seu impacto nos percursos pessoais e profissionais das estudantes que colaboram com meu estudo tornou-se parte do meu espectro de inquietações.

Para escolha das colaboradoras dessa pesquisa, esbocei como critérios: **a)** ter cursado a disciplina Abordagem (Auto)Biográfica e Formação de Professores e Leitores, por ser esse o componente curricular em que é solicitada a produção do texto *Rascunhos de Mim*; **b)** ter participado do processo seletivo para mestrado/doutorado no PPGEduC da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), pois essa seleção solicita a escrita de um *Memorial*.

O *corpus* da pesquisa ficou constituído por cinco leitoras, estudantes do PPGEduC. Segundo Fischer (2000), “[...] em se tratando de histórias de vida, mais importante do que a quantidade de sujeitos é a validade, extensão e qualidade dos testemunhos que se pretende obter”, portanto, a minha preocupação não versou sobre a quantidade de colaboradoras. Creio que, inclusive, o movimento de busca, encontro, partilha empreendido por mim e desistência das duas outras colaboradoras com que eu contava inicialmente me fez amadurecer este aspecto qualitativo da pesquisa, tranquilizando minhas expectativas.

As colaboradoras tem entre 34 e 58 anos; 04 (quatro) são casadas e possuem 01 (um), 03 (três) ou 04 (quatro) filhos; 01 (uma) professora é solteira e

---

<sup>12</sup> Escolhidos pelas professoras que colaboram com este estudo, os pseudônimos respeitam o que preconiza o Conselho de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, por meio da portaria 196/96, que delimita os marcos dos trabalhos realizados com pessoas. Os nomes elencados por elas tem ligação emocional: são nomes de mães, tias, filhas e professoras.

não possui filhos. 03 (três) residem no interior do estado da Bahia (02 residem na cidade de Feira de Santana, 01 reside em Alagoinhas) e 02 (duas) residem em Salvador.

Ressalto que 03 (três) estudantes do PPGEduc que colaboram com este estudo cursaram Magistério. 02 (duas) foram direto do Ensino Médio para a graduação. 4 (quatro) colaboradoras são pedagogas e 01 (uma) é licenciada em Geografia. No que tange aos caminhos da docência e práticas profissionais, os perfis de atuação vão de 06 (seis) a 39 (trinta e nove) anos de prática, dividida entre os ensinos infantil, fundamental, médio e superior.

Depois de apresentado brevemente o perfil (gênero, idade, profissão, tempo de atuação na docência) das estudantes pesquisadas, sigo meu itinerário em busca de conhecer, através da leitura dos Memoriais e *Rascunhos de Mim*, suas histórias de leitura, seus percursos formativos e suas práticas culturais de leitura.

As histórias de leitura foram, para efeito de análise, organizadas pelas categorias. A partir desta sistematização, penso ajudar o leitor de meu texto a acompanhar melhor não apenas os percursos e itinerâncias formativas, mas também entender que marcas e pessoas foram significativas nessa trajetória e como essas professoras se constituíram leitoras.

É importante esclarecer que a leitura dos estudos empreendidos por Pompougnac (1997) foi uma das fontes inspirativas para esclarecer aos leitores os perfis, trajetórias e práticas culturais de leitura das colaboradoras que comigo compartilharam suas singulares memórias, registradas em relatos que mesclam elementos diversos. Para tanto, assim como o autor, estabeleci algumas categorias de análise que foram emergindo das (várias) leituras dos escritos das estudantes:

- a) Vidas de leitoras: histórias pessoais de leitura;
- b) Mediadores da leitura: figuras que nos marcam;
- c) Leitura e docência: percursos formativos;
- d) Práticas Culturais de Leitura.

Em alguns momentos, algumas categorias podem fundir-se devido à densidade dos escritos das professoras e a incapacidade de separar tempos, pessoas, eventos e influências nas suas trajetórias leitoras. Julguei ser necessário

assim proceder para que não seja prejudicado o entendimento do leitor face aos eventos apresentados sobre os escritos das colaboradoras. Era preciso respeitar as ordens e as temporalidades diversas trazidas nos textos. Revisitar os escritos das professoras me fez atentar para esse fato.

Discorridas as potencialidades dos textos, a fecundidade que deles emerge, e, estabelecido um diálogo com alguns teóricos que fundamentam a sua aplicabilidade, tomo agora alguns trechos dos meus *Rascunhos de Mim*, após fazer o mesmo com meu Memorial acadêmico. O intuito é exemplificar a fertilidade da utilização de dispositivos que remetam à subjetividade e valorização do indivíduo. Neste processo é possível (re)formar-se, ao passo que o sujeito pode compreender-se enquanto ator e autor das suas próprias itinerâncias formativas.

Recordo-me que as leituras realizadas durante esse período – final da especialização e momento de preparação para a seleção para o mestrado, no ano de 2011 - contribuíram significativamente para mudanças em meu cotidiano docente. Lembro-me de um trabalho que fiz com os alunos do 1º ano de uma escola municipal de Salvador<sup>13</sup>: propus uma pesquisa com rótulos de alimentos e outros elementos que fazem parte do cotidiano dos alunos; foi um movimento significativo para eles e uma das sugestões que pude acatar por conta das leituras realizadas na pós-graduação.

O debate sobre alfabetização e letramento fez mais sentido para mim quando levei a ideia concebida teoricamente na sala de aula para a minha prática cotidiana. A surpresa veio com a resposta positiva das crianças, com o crescimento do interesse delas pela leitura e tentativa de compreensão das imagens que já conheciam (nos rótulos e embalagens), bem como seu envolvimento na construção do trabalho. Foi algo significativo para elas e para mim.

Da experiência da produção dos *Rascunhos*, percebo que me era agradável a ideia de escrever sobre minhas andanças de professora-leitora, ao mesmo tempo em que me sentia muito insegura, já que era a primeira vez que tinha contato com um dispositivo formativo tão repleto de subjetividades e sentidos:

---

<sup>13</sup> Ainda atuo nessa escola, que pertence à Rede Municipal de Educação de Salvador, a qual ingressei por meio de concurso público no ano de 2011. Por motivos éticos não citarei o nome da referida instituição, uma vez que não consultei ou pedi permissão aos gestores para isso. O nome da instituição, em si, é irrelevante para o entendimento do leitor sobre as mudanças em minha prática profissional.

Aprender, ouvir, interferir, ousar, estudar e ler: esses eram os verbos presentes no que eu achei que seria em minha vida um tempo mais que perfeito. Recorro à Huxley (1979) para descrever o meu sentimento neste momento tão singular, tão meu: “Não quero conforto. Quero Deus, quero a poesia, quero o perigo autêntico, quero a liberdade, quero a bondade” (HUXLEY, 1979, p.137). Eu queria o mundo. Não queria (apenas) ter que escrever sobre as minhas trajetórias de leitura, queria mesmo era falar de mim, do que me levou a caminhar até aquele dia, das minhas (in)quietações e das (in)certezas de continuar em um processo de formação (REIS-*Rascunhos de Mim*, 2011).

Compreendi então que a proposta era de reconhecer as minhas impossibilidades leitoras e limitações, além de recorrer a minha (nem sempre fiel) memória como desafios novos e instigantes. Confusos, mas excitantes desafios. Nas palavras de Chiara (1993, p.2), “não saberíamos demarcar as fronteiras entre nossas lembranças e as imagens suscitadas pela leitura: umas são o suporte das outras.” Trata-se então de possibilitar o contato com as lembranças, histórias, aprendizados e situações de leitura, atravessando espaços e tempos que (nem sempre) são fiéis dentro de nós.

É neste momento de evocação das memórias que tento auscultar o meu coração, partindo da premissa de que se trata de um movimento para dentro de si mesmo, “[...] um recolhimento que implica, de certo modo, o esquecimento do que nos circunda, do que é simples verdade simples [...] procurando-nos onde não podemos estar inteiramente, isto é, na aliciante, mas confusa companhia dos outros” (CHIARA, 1993, p.1).

No exercício da escrita dos meus *Rascunhos*, algumas categorias emergiram e me fizeram desorganizar as ideias: a infância, as dores e delícias de ser uma adolescente leitora, e as impossibilidades de leitura na graduação e pós-graduação. Organizei a escrita do texto tentando seguir as etapas da minha vida.

Na infância, com aproximadamente três anos de idade, fui iniciada no mundo letrado por duas tias. A presença sempre constante delas me animava, pois sabia que adentraria àquele que seria meu universo (quase) particular: o mundo letrado. Era o meu cartão de embarque que daria ao meu espírito (por natureza) inquieto e questionador um alento e quase uma justificativa racional de assim o ser.

Recordo-me de adentrar frequentemente ao que minha memória traz como uma biblioteca particular: repleta de livros e outros muitos impressos, dos mais

diferentes formatos e tamanhos, esse local era o espaço em que meu pai se refugiava (e até hoje ainda o faz). Queria imitá-lo, apoderar-me das canetas, textos diversos e lápis (sempre com as pontas muito bem feitas) "[...] com a segurança com que ele o fazia. Parecia um soldado experiente, afiando as armas, preparando-as para combater as trevas da ignorância. Queria ter a mesma dicção, o mesmo tom" (REIS- Rascunhos de Mim, 2011). Ele era a figura que me marcou, meu mediador de leitura.

Não posso deixar de rememorar os cantos da nossa antiga casa, sempre preenchidos com a sua imponente e ao mesmo tempo doce presença, às voltas com um livro qualquer. Essas lembranças povoam os recantos das memórias da minha infância. São oportunas as palavras de Dinea Muniz e Jane Adriana Rios (2007), quando afirmam que:

[...] O contato com o texto através da escola, da família, do mundo, desde o primeiro momento, leva o leitor a construir percepções e acepções sobre o ato de ler. A leitura é uma prática produzida em condições determinadas, ou seja, em um contexto sócio-histórico e exige que sejam levadas em conta as ideias que sobre ela se constroem (MUNIZ e RIOS, 2007, p.181)

Lembrei-me também da significação que a nossa antiga casa tinha para mim. "Na casa, tudo se diferencia, tudo se multiplica. O sonhador da casa sabe tudo isso, sente tudo isso e pela diminuição do ser do mundo exterior sente um aumento de intensidade de todos os valores de intimidade" (BACHELARD, 1979, p.57). Os espaços da casa, especialmente os que chamavam minha atenção para a leitura (como a biblioteca), sempre foram guardados com carinho na minha memória.

Meu pai se orgulhava da pequena filha, vista por ele como prodígio leitor por conseguir decodificar letras e recitar textos inteiros, apenas apoiada na memória dos tenos quatro anos de idade. Era, na sua visão, a garantia de que alguém continuaria o legado e manteria o acentuado gosto pela leitura. Neste local, eram encontrados exemplares de escritos protestantes, a Constituição de 1988, livros sobre medicina natural e estilos de vida, livros e excertos de poesia, com autores como Castro Alves (recentemente descobri que este foi anexado ao acervo anos depois) e este não era tão grande como a minha imaginação infantil fantasiara, porém foi muito significativo para as minhas itinerâncias leitoras.

Diante da revisitação aos retalhos da minha vida tecidos nos meus textos (*Memorial e Rascunhos de Mim*), percebo o quanto cada sujeito constrói relações consigo e com os outros a seu redor. As pessoas formam-se constantemente em uma via tripla de vida, formação e profissão. Escrever essas linhas é um movimento para se chegar a uma reflexão mais profunda de/sobre mim mesma, revelando e construindo minha história, itinerâncias e profissão, porque cada vida retrata uma história singular... trata-se da arte de tecer uma história de si.

A presença da escola como um outro lugar de leituras diversas faz-se neste momento muito importante. Evoco as lembranças da pequena escola privada do bairro para o qual nos mudamos que possuía um modesto canto de leitura, sempre exaltado pela diretora da instituição como “nossa biblioteca”. Este era um outro espaço que me aguçava a alma já inquieta pela presença constante dos livros. Meu pai vibrava ao saber que eu preferia (muitas vezes na semana) não sair ao recreio, com as outras crianças. Creio que, para além da proteção paterna, “morava nele o sentimento de ver continuado o sonho da nossa antiga biblioteca, reduzida neste momento a apenas 2 estantes com alguns poucos exemplares” (REIS- *Rascunhos de Mim*, 2011).

Para Chiara (1993, p.2), “quanto mais se lê, mais se quer ler. [...] O que importava é que me sentia segura em companhia dos livros. Com eles aprendia a dar asas à fantasia e deixava correr livre a emoção. Aprendia a pensar”. Era exatamente o sentimento que traduzia o meu momento leitor no Ensino Médio: segura mesmo, só estava com as minhas leituras.

A despeito da minha personalidade forte e construída por posicionamentos próprios, mas não inflexíveis, minha identidade leitora neste tempo específico se encontra em conflito com as leituras obrigatórias do vestibular. Já conhecia algumas obras de José de Alencar, Eça de Queiroz, Machado de Assis, Drummond de Andrade, João Ubaldo Ribeiro e irritava-me profundamente a obrigatoriedade dessas leituras, pois, para mim, elas deveriam ser prazerosas, instigantes e desafiadoras, não *um instrumento de tortura medieval* no qual nossas mentes adolescentes se contorciam desesperadas, ávidas pela liberdade. Era um verdadeiro terror, “[...] mas que consegui transformar em diálogo com as crises existenciais próprias da idade, já que este era um momento decisivo da minha vida: que profissão seguir, que rumos tomar” (REIS- *Rascunhos de Mim*, 2011).

É importante (re) memorar essas experiências para compreender como os nossos percursos formativos desvelam muito do que somos, enquanto sujeitos. Especificamente quanto à relação com os livros e com a leitura, aproximo-me das ideias de Sanches Neto (2004), quando afirma que nossa identidade leitora é muito fortemente marcada pela presença (ou ausência) deles.

Assim como o autor, ainda hoje não consigo marcá-los em definitivo, com tinta. Uso o lápis. Assim “[...] posso me arrepende de um julgamento, corrigir uma opinião precipitada e dar ao futuro dono de meus livros a oportunidade de se desfazer de minhas opiniões e seleções de melhores trechos” (SANCHES NETO, 2004, p.48). Desta forma, cheguei até a graduação e confesso que ainda mantenho este hábito, mesmo no fim deste movimento de continuidade do meu processo formativo. Isso me permite destacar trechos que considero importantes em um momento, mas se visitar esse mesmo escrito, não me impossibilitará de fazer a seleção do mesmo trecho, ou ainda de outro qualquer.

Na graduação em Pedagogia, vivenciei experiências diversas com a leitura. Conheci alguns dos mais trabalhados teóricos da Educação, como Michel Foucault, Paulo Freire (2003) e outros. Logo no primeiro semestre, um grande susto: ter que substituir meus preciosos tempos e espaços antes dedicados às leituras amantes, recheadas de alegria e prazer, por outras leituras engessadas, quase inflexíveis, especialmente aquelas dedicadas às regras e normas de publicações e trabalhos acadêmicos.

Reconheci a importância daquelas leituras, obras e autores, mas ainda me agradavam mais as leituras de outra natureza. Após os embates na graduação, chegaram as inquietudes do processo de pós-graduação. Aproximadamente quarenta dias após concluir o curso de Pedagogia, ingressei em uma especialização que trazia como principal arcabouço teórico as discussões sobre alfabetização e letramento.

Eram novos os desafios, os colegas, os lugares e as leituras, que demandavam uma dinâmica mais ousada, diferente, própria de ler. Eram leituras mais provocantes, instigantes de um pensamento (sempre) inquieto. O mais interessante no processo das leituras na pós-graduação é que, novamente, recorri à memória. "Muitos temas discutidos e trabalhados na especialização não me eram



desconhecidos. Era o mesmo tempo, um terreno conhecido, porém cheio de outras reentrâncias" (REIS- Memorial, 2011).

Trazer trechos do meu Memorial e dos *Rascunhos* para acentuar a minha implicação com o objeto demonstra a fertilidade dos materiais elencados - Memoriais e *Rascunhos de Mim* - ainda pode ser justificada considerando que a maior parte dos estudos que empreendem investigações centradas nos professores-leitores e suas práticas de leitura se situam no polo da produção e difusão dos impressos e pouco elucidam a atividade de leitura propriamente dita.

Algumas produções também tendem a concentrar-se em um dado período histórico, como os anos de 1920 e 1930, momento em que o professor torna-se um leitor visado pelo poder público e mercado editorial. Destaca-se também o aumento da escolarização e a emergência de movimentos educacionais, como a Escola Nova, e o significativo crescimento de editoras e público-leitor. Admitia-se também fontes outras, além do livro-texto, como formas de aprendizagem e não seria “qualquer livro” que daria conta disso: os cuidados com o impresso, com seus conteúdos e qualidade, tornavam-se cada vez maiores.

Para ilustrar esse cenário de mudanças na educação e formação docente faço menção a uma pesquisa empreendida por Diana Gonçalves Vidal (1999), que versou sobre a formação de professores leitores neste período histórico. Em sua tese, a autora retrata as falas de ex-alunas e gestoras que entre os anos de 1932 e 1937 vivenciaram sua formação inicial no Instituto de Educação do Distrito Federal.

A instituição afirmou-se como *lócus* de construção e experimentação de práticas escolanovistas, sob a direção de Fernando de Azevedo e, posteriormente, Anísio Teixeira.

A polifonia que dá sustentação ao trabalho é garantida pelas vozes de atores que vivenciaram esse período histórico de mudanças no cenário educacional brasileiro. Através do estudo da autora é possível perceber que diversos foram os dispositivos voltados para a formação de um professor-pesquisador, cujas relações com o conhecimento deveriam ser mediadas pelo constante e sistemático contato com o escrito, através de variadas práticas de letramento que se mostravam marcantes na escola.

A leitura era tomada como um desses dispositivos formativos. Tradicionalmente identificada com a leitura das obras literárias, também deveria

estar presente nos outros livros manuseados pelos professores e alunos. Algumas inovações foram introduzidas para tentar alcançar esse objetivo:

[...] Leituras e narração de histórias, acesso direto aos livros em estantes abertas e ao alcance das crianças, criação de uma hora livre no dia escolar para ler e nova orientação dada ao ensino da leitura, visando à compreensão (VIDAL, 1999, p.177).

Indicavam-se também a realização de jogos diversos, dramatizações, visitas às bibliotecas, clubes de leitura, empréstimos e trocas de livros. Os estudantes deveriam ser estimulados a ter liberdade de escolha, e as práticas culturais de leitura deveriam ocorrer em ambientes agradáveis.

A leitura dos estudantes deveria ser medida por meio de testes e escalas diversas, quantitativa e qualitativamente [além da apuração da velocidade, “perfeição mecânica, expressão, compreensão, ortografia e vocabulário”(VIDAL, 1999, p.184)]. As professoras em formação também eram submetidas a exames e rigorosos trabalhos a partir das leituras que realizavam por meio de debates dos textos lidos, cópia e ilustração de trechos selecionados e produção de resumos.

A revisitação dos trabalhos supracitados sugere que muito ainda há que se investigar sobre a formação de professores e leitores, especialmente em períodos outros da nossa história e sobre os usos da leitura na escola na Contemporaneidade.

Para além de partilhar trechos dos meus escritos ou da defesa do método (auto)biográfico, insiro-me na perspectiva de compromisso ético e político da qual partilham os autores que dialogaram comigo neste capítulo. Mais do que dispositivos que possibilitem avaliações, seleções ou pesquisas, os Memoriais e *Rascunhos de Mim* trazem uma outra dimensão: a que respeita os sujeitos envolvidos (na pesquisa, na ação, no processo formativo) e se implica com a formação.

Especialmente na complexidade que se instaura quando tratamos de formação de docentes, pois, como bem assinala Nóvoa (2010), não há como empreender uma investigação em torno das formações de outros (docentes) sem que possamos refletir e imergir intensamente em nossos próprios percursos formativos. Seria uma contradição imensa falar e problematizar a formação dos outros, sem refletir sobre a nossa própria.

Compreendo esta investigação como uma proposta de colaboração situada dentro do contexto da Contemporaneidade e, particularmente, entre os estudos que estão sendo desenvolvidos no PPGEduC, na UNEB, sobre a formação de professores e leitores.

Portanto, a opção teórico-epistemológica-metodológica da pesquisa tem o intuito de investigar as Histórias de Vida e de leitura das cinco estudantes e encontrar em seus escritos pistas sobre as práticas culturais de leitura por elas empreendidas, compreendendo de que forma essas práticas interferem em seu cotidiano docente.

Deste modo, essa pesquisa não tem a pretensão de se limitar a conceituações fechadas e estanques. Proponho o trabalho com as histórias de vida para além da escolha de um método de pesquisa; proponho-o como alternativa para o meu processo de formação e autoformação e para a compreensão dos processos formativos das professoras-colaboradoras deste trabalho.

Persisto na busca dos objetivos deste escrito, a saber, investigar que práticas de leitura podem ser percebidas nas vidas das professoras (por meio das análises dos seus memoriais de formação e *Rascunhos de Mim*) e analisar que implicações têm essas práticas no cotidiano docente delas. Estou certa que o trabalho com as Histórias de Vida contribui nesta direção.

### **III. DIÁLOGOS SOBRE DOCÊNCIA, LEITURAS E LEITORES: Histórias de práticas culturais de leitura**

---

*[...] Aqui está ela. Uma entre um punhado.  
A menina que roubava livros.  
Se quiser, venha comigo. Vou lhe contar uma história.  
Vou lhe mostrar uma coisa. (ZUSAK, 2007, p.19)*

### 3.1- Entre leituras, leitores e práticas culturais de leitura

Assim como Mark Zusak (2007) incorpora a morte e lança aos leitores o desafio de conhecer a história de vida da *menina que roubava livros*, desafio os leitores a acompanhar nessa sessão terceira as histórias de cinco outras meninas, em suas muitas faces: mulheres, estudantes de um programa de pós-graduação, professoras, mães, pesquisadoras, leitoras e que lançaram mão de muitas e variadas estratégias para ler.

A experiência de ler e reler muitas vezes as memórias das colaboradoras, materializadas em seus Rascunhos de Mim e Memoriais, me desafiou a mergulhar mais intensamente em seus sentidos e escritos diversos e a buscar maior acolhimento teórico para que pudesse compreender suas memórias escritas em suas dimensões mais íntimas e singulares. Trata-se de uma tentativa de entender os sentidos que se desvelam diante das suas *escritas de si*.

Na análise interpretativo-compreensiva de Paul Ricoeur (1996) encontro inspiração para buscar entender esta dimensão mais profunda da compreensão e análise das histórias de vida e de leitura das professoras. Para este tipo de análise, o que é relevante não é a objetivação da realidade, mas a apreensão de sentidos colocados pelos sujeitos.

Para o autor, compreensão e interpretação não são processos opostos, mas dialéticos. Ressalta o pesquisador que “o termo interpretação deve, pois, aplicar-se não a um caso particular de compreensão, a das expressões escritas da vida, mas a todo processo que abarca a explicação e a compreensão” (RICOEUR, 1996, p.86). Tomo então este esforço da interpretação dos escritos das professoras-colaboradoras como um exercício que me instiga ao entendimento de seus modos de ser, compreendendo que isto pode proporcionar a elas maneiras outras de se conhecerem.

Foi preciso, entretanto, tomar o cuidado de apenas não tentar decifrar o texto. Era preciso adentrar às suas múltiplas dimensões. O pensamento de Chartier (2006) me deixou alerta: “Pensamos que ler um texto é compreendê-lo, isto é, descobrir-lhe a chave. Quando de fato nem todos os textos são feitos para serem lidos nesse sentido” (CHARTIER, 2006, p.234). Com essa precaução, iniciei o movimento de interpretação compreensiva dos escritos das professoras, respeitando

o direito dos textos de serem interpretados: são eles uma explosão de significados (PRADELLI, 2013).

Espelhei-me no trabalho radicado por Jean-Claude Pompougnac (1997), quando este tomou alguns relatos de leitura de escritores franceses (denominados por ele como Relatos de Aprendizado) nascidos no fim do século XIX e início do século XX, e os analisou, enfatizando aspectos relevantes nas suas histórias de vida e de leitura. Os autores por ele analisados foram: François Mauriac, Jean-Paul Sartre, Simone de Beauvoir, Michel Ragon e François Cavanna.

Todos conseguiram uma notoriedade singular no universo letrado no qual viveram e destacaram-se no contexto do recorte temporal ao qual estavam inscritos: uns por terem mentores intelectuais e condições culturais que os inspiraram; outros, exatamente pelo fator contrário. Todas as personalidades tomadas como objeto de pesquisa por Pompougnac (1997) registraram seus percursos leitores, entrecruzando-os com as próprias vidas e trajetórias formativas. Por meio da análise realizada sobre as histórias de vida dos autores foi possível investigar as práticas culturais de leitura por eles empreendidas.

É relevante destacar que as diversas leituras da pesquisa de Pompougnac (1997), desde a minha condição de aluna especial do mestrado no ano de 2011, me forneceram significativos subsídios para a organização e estruturação dos escritos das colaboradoras, elencando categorias para melhor análise e compreensão de suas representações e práticas empreendidas enquanto leitoras. Não foi, entretanto, minha única fonte de diálogo teórico. Ressalto que os trabalhos empreendidos por Marildes Marinho (2001), Maria Lucia Sampaio (2003), Ângela Kleiman (1997), Diana Vidal (1999), Ana Maria Galvão (2001), Regina Zilberman (2001) e Marcia Abreu (2001) foram fundamentais para a ampliação da compreensão de temas que versam sobre leitura, formação de leitores, a utilização do livro didático na formação de leitores.

Recorri também aos trabalhos desenvolvidos por Michèle Petit (2009), C.S. Lewis (2000), Marina Colasanti (2012), Ricardo Azevedo (2004) e Lia Scholze (2004), Maria do Rosário Magnani (2001) e os recentes estudos publicados por Beatriz Helena Robledo (2011) e Angela Pradeli (2013), para analisar experiências outras que retratam a divulgação de histórias de leitura e de práticas culturais de leitura (dentro e fora do território brasileiro), tendo como protagonistas professores e

diversos atores sociais, e das concepções sobre leitor que possuem os sujeitos pesquisados.

É com tais pesquisadores que estabeleço os diálogos entrecruzados com as histórias de leitura e as práticas culturais de leitura das professoras que participam da minha pesquisa.

As acepções sobre o ser/constituir-se/reconhecer-se enquanto leitor estão, nos relatos das colaboradoras, ligadas a memórias desveladas desde os anos iniciais da infância e às trajetórias retrospectivas do ato de ler. Assim,

Uma autobiografia busca sempre “manter coesas” as representações de uma prática cultural eminentemente polimorfa, visto que se propõe nela escrever o que constitui a unidade de uma vida, a história de uma personalidade. Mas, nem por isso, ela deixa de ter um significado social (POMPOUGNAC, 1997, p.49).

E essa *prática cultural eminentemente polimorfa*, parafraseando Pompougnac (1997), é encarnada em gestos, hábitos, tempos e espaços diversos. Assim é que estas cinco histórias de maneiras de ler atestam que a leitura “não é jamais limitada” (CHARTIER, 1994).

Compreendendo que as formas – e, por consequência, as práticas – de leitura não são apenas diversas, mas também podem ser contraditórias, empreendi minha análise em torno de possíveis respostas ao problema que norteou toda a pesquisa, a saber: *Que práticas culturais de leitura são percebidas nas vidas das estudantes do PPGEduc? E qual a implicação dessas práticas nos seus percursos (formativos e de atuação profissional)?*

As quatro categorias que emergiram dos escritos das colaboradoras permitem um maior entendimento sobre as práticas culturais de leitura por elas empreendidas. Analisar as histórias que permearam suas infâncias, os mediadores de leitura e o entrecruzamento entre docência e leitura que ocorreu em suas trajetórias é fundamental para a compreensão sobre as práticas culturais de leitura desenvolvidas.

A sistematização das categorias, apresentadas no capítulo II, permite que sejam apresentadas as histórias de vida e de leitura das colaboradoras, bem como pistas em torno do entendimento de marcas, gestos e pessoas que foram fundamentais para que as estudantes se constituírem leitoras.

### 3.2- Histórias de uma infância leitora

Sabe-se que a formação do leitor começa muito antes da entrada das crianças na escola. O contato das crianças com os livros, de forma prazerosa ou não, com as histórias orais ou escritas, com os causos e outras marcas de leitura tem sido, ao longo dos tempos, um importante papel atribuído às famílias.

A formação do leitor tem início desde a infância e se prolonga ao longo de toda a vida. Segundo Graça Paulino (2001, p. 22), “ao ler, um indivíduo ativa seu lugar social, suas vivências, sua biblioteca interna, suas relações com o outro, os valores de sua comunidade”. Ler é construir sentidos e relações.

Ao considerar a leitura como prática a ser vivenciada não apenas no âmbito escolar, mas essencialmente sócio-cultural, busquei conhecer, através dos textos (Memorial e Rascunhos de Mim), a existência ou não de um ambiente favorável à leitura na residência em que cada uma viveu a infância.

É importante salientar que das 5 (cinco) estudantes, 04 (quatro) viveram a infância na zona rural e 01 (uma) na zona urbana. Esse fato é marcante quando percebi que elas foram unânimes (ao registrar suas histórias de leitura) em apresentar a infância na zona rural como um período de muitas ausências: ausências de materiais impressos; de leituras diversificadas e prazerosas; de contatos com outros portadores textuais além dos livros didáticos; de condições dignas de trabalho e sobrevivência (LIMA, 2008).

Em contrapartida, elas rememoraram que, mesmo com a escassez e/ou carência de impressos e de tantas outras ausências, vivenciaram experiências de ouvir histórias contadas por familiares e, como afirma Larrosa (2002), as histórias que escutamos e lemos terão um importante papel na construção do sentido de quem nós somos. Há quem aponte alternativas para a formação de leitores desde a infância: “[...] a leitura em voz alta é o melhor caminho para criar leitores” (GIARDINELLI, 2010, p.197). Essa leitura em voz alta é materializada nas rodas de conversa, contações de histórias e “causos” dos mais variados tipos (amor, terror, cotidianos).

As maneiras outras de ver a leitura acontecer em voz alta permearam a infância das colaboradoras. As rodas de leitura - práticas muito fortemente associadas à vida rural - possibilitavam contações invariavelmente conduzidas por



alguma pessoa que inspirava respeito e confiabilidade. Avós, mães, pais e vizinhos mais velhos são os mediadores comumente evocados na condução dessa prática.

Nessa primeira categoria, o relato de **Licia** sobre as experiências vivenciadas no contexto familiar, lugar que entrecruzou momentos de dor e superação, fornecem as primeiras pistas sobre sua formação leitora e práticas culturais de leitura. Suas práticas culturais de leitura e modos de ler dentro do lar foram mais significativos que os realizados na escola. Rejeitada pelos pais biológicos, ela é acolhida como filha na casa de parentes, cuja preocupação com os estudos ocupava boa parte do tempo e das conversações.

Na vida interiorana que levava junto aos familiares que a acolheram, a oralidade teve um papel fundante nas leituras primeiras da professora. “As rodas de conversa no fim da tarde, as brincadeiras na rua com meus pares, as histórias narradas pelos mais velhos e canções aprendidas e cantadas” (Trecho dos *Rascunhos de Mim* de Licia, 2006) são descritas por ela como as primeiras aproximações com o universo letrado, vivenciadas na infância.

Por conta de um tratamento médico, teve que afastar-se da escola logo no primeiro ano de estudos, sendo este o único ambiente que, a priori, fornecia os suportes textuais mais conhecidos por ela (os livros didáticos). As leituras dos *livros de receita* da mãe servem como “distração”. Essa é uma leitura que acontece nos cantos da casa e, principalmente, na cozinha. A rememoração da casa é um movimento que entrecruza reminiscências infanto-juvenis e do período da graduação.

É relevante destacar o pensamento do pesquisador Henri Bergson (1941) que, em seu livro *Matéria e Memória*, denomina o trabalho da memória como um trabalho do espírito: “[...] Às vezes, ela implicará um trabalho do espírito que buscará no passado, para dirigi-las sobre o presente, as representações mais capazes de serem inseridas na situação atual” (BERGSON, 1941, p.82).

Ainda sobre memória, Mário Osório Marques lembra que não é ela “[...] uma simples armazenagem, mas estruturação e organicidade. Não só guarda e evoca, mas seleciona e prioriza o que guardar e evocar” (MARQUES, 1999, p.10).

Neste movimento de ir e vir, autorizado pela memória, Licia lembra que reencontrou suas leituras da infância no movimento formativo: “[...] nasci aos vinte e sete anos, para ser mais precisa numa sala de aula, em meio a um texto de

Bachelard” (Trecho dos *Rascunhos de Mim* de Licia, 2006, p.1). A leitura do texto *A casa do porão ao sótão*, de Gaston Bachelard, se configurou como um momento para além da apreensão de uma nova escrita filosófica: foi o início da (re)visitação da sua casa interior, das memórias e leituras que delimitaram sua infância.

Para **Nilza**, a leitura na infância não foi muito diferente. As leituras realizadas no período infantil são rememoradas como “leituras ausentes”. Ela conviveu com a carência de livros e outros suportes leitores nos primeiros anos de sua infância. Não há registros de contato com livros ou suportes outros dentro da casa ou na residência de parentes e amigos que ela frequentou na infância. A leitura, não obstante, também acontecia por lá e era experienciada por memórias de rodas de conversa, contações de histórias e “causos”, mediada pela figura de um leitor mais experiente.

É dentro do universo acadêmico, mais precisamente no doutorado em Educação e Contemporaneidade, que Nilza tem seu primeiro contato com a obra *A poética do espaço*, de Gaston Bachelard (1979). Sua imediata identificação com os relatos memorialísticos da casa trazida pelo pensador a fez ressignificar suas lembranças da infância na zona rural.

Como ambas, Lícia e Nilza se reportam fortemente a Bachelard (1979) ao rememorar trechos dos espaços físicos - casas - em que vivenciaram experiências diversas no contexto familiar, faço menção de um trecho de sua obra para tentar elucidar a razão da forte relação que ambas traçaram com o pensador:

[...]As casas, para sempre perdidas, vivem em nós! Em nós elas insistem para reviver, como se esperassem de nós um suplemento de ser. Como moraríamos melhor na casa! Como nossas velhas lembranças tem subitamente uma viva possibilidade de ser (BACHELARD, 1979, p.70).

Embora as estudantes façam menção ao lugar da Universidade como espaço em que tiveram o primeiro contato com os textos de Bachelard, fica muito evidenciado em seus escritos que a noção da casa trazida pelo autor evoca memórias diversas de tempos e espaços que percorrem o passado, mesmo tendo as marcas do presente. Para além do lugar físico, a casa é representada pelas colaboradoras como um espaço repleto de símbolos e sempre relacionam esse lugar ao espaço e tempo da infância.

Nos movimentos migratórios Nilza realiza suas primeiras leituras, por ela denominadas de “leituras geográficas”, presentes desde a infância. Talvez o fato de ter escolhido a licenciatura em Geografia para sua formação primeira na graduação influencie essa denominação. A primeira grande mudança da família deu-se por conta da ausência de oferta de escolas do ensino médio na cidade em que viviam. Deslocaram-se de Antônio Cardoso para Feira de Santana, lugar que oferecia melhores condições de leituras e estudos. Descreve a professora que, para seus pais, a leitura tornava-se a única oportunidade de inserção no mundo do consumo e da independência financeira. Abriria portas para um mundo do qual se sentiam excluídos.

Para **Alice**, a leitura na infância foi iniciada no seio da família. Filha de pais analfabetos, que nunca frequentaram os espaços escolares convencionais, a jovem é por eles incentivada a ter posturas, valores firmes e a gostar de estudar, porém, sem jamais perder a leveza e o gosto pela vida. Os eventos e modos de ler de Alice são entrecruzados com memórias do samba, festas populares, cantorias, danças e textos da tradição oral, especialmente recitados pela mãe analfabeta que queria ao menos ver uma de suas filhas seguindo a carreira docente. Os “leitores da vida”, para além das palavras, deixaram o legado de fidelidade a valores aos quais Alice se afina até os dias atuais. A leitura foi/é um desses “valores”, incentivada e ampliada por eles.

Como uma das primeiras manifestações leitoras na infância de Alice, encontra-se o registro da “decodificação” de uma cartilha denominada Cartilha do Povo, utilizada como recurso didático na escola. A leitura realizada é descrita como atividade “mecanizada, desprovida de sentidos e significados” (trecho dos *Rascunhos de Mim* de Alice, 2010, p.4), mas ainda assim constituía-se como motivo de orgulho para a mãe.

Para muitas famílias, principalmente no cotidiano rural, o tempo era ocupado predominantemente pelas tarefas inerentes ao fazer do campo. “A responsabilidade de ensinar a ler era sempre atribuída à escola” (LIMA, 2008, p.83). Nos memoriais e *Rascunhos de Mim*, é possível perceber que muitas foram as lembranças de contatos mais intensos com livros, cartilhas, materiais didáticos, os quais ocorreram apenas após o ingresso na escola.

Para **Anna**, as leituras da infância são rememoradas como momentos partilhados com a mãe, que era professora. As memórias leitoras são entrecruzadas com recordações sensoriais, como “cheiros e sabores”: cheiro de leite, café, manga. Da infância marcada por restrições econômicas, mas cercada por amor e aconchego familiares, a professora Anna teve a profunda influência da tradição oral para a sua constituição enquanto leitora e docente.

É rememorado com muita ênfase o lugar dos “causos” de terror, contados em noites de lua cheia, advindos de lendas (como Lobisomem ou a Mulher de Vermelho nas encruzilhadas). Esses se constituem como episódios marcantes do seu desenvolvimento leitor. Conta-nos Anna que as histórias que povoaram sua infância foram eminentemente orais. Não há registros de livros ou outros suportes textuais em sua casa, restritos aos livros didáticos trazidos da escola (quando passou a frequentar esse espaço).

É necessário demarcar que a valorização da leitura escolar e, conseqüentemente, acadêmica, percebida nos textos das colaboradoras, em certa medida pode ser compreendida se levarmos em conta que essas docentes representam a chegada de uma primeira geração na família a ter acesso à escolarização mais longa e, posteriormente, a uma formação acadêmica.

Para **Maria**, as leituras da infância foram iniciadas na casa da professora leiga, que mantinha na garagem uma classe multisseriada. Não há registros de outros suportes textuais nem livros. Os pais, com “pouca escolaridade, educavam seus filhos para as letras”, numa perspectiva de valorização e premiação a cada leitura realizada ou progresso concluído. Há um registro que traz indícios do aprendizado das primeiras letras. Descreve Maria que:

Como não tenho uma memória das mais conservadoras, surpreendo-me com a lembrança da folha branca que cobria o ABC, deixando à vista apenas uma letra, aquela escolhida pela pró para tomar a “lição”. Era o buraco da letra. Assim eu não podia fazer uso da leitura da sequência das letras como apoio para reconhecer a letra em foco. “Que letra é essa?” (Trecho dos Rascunhos de Mim de Maria, 2006, p.6).

É também com o livro didático que Maria resgata a primeira leitura na infância que mais lhe chamou atenção: o poema *A foca*, de *Vinícius de Moraes*, despertou a curiosidade da menina. O registro escrito não ficou atrelado às perguntas interpretativas que a professora fez após apresentação do poema, mas ao

texto em si, com sua sonoridade e estrutura próprias, e à imagem do animal pintado de preto.

É fundamental destacar o papel do livro didático como suporte primeiro - ou único - para a realização das leituras na infância das estudantes que colaboram com essa pesquisa. Em alguns casos, foi o único material ao qual tiveram elas acesso para a construção do processo de alfabetização e aprendizagem pedagógica, estendendo-se, por consequência, à leitura. Isso me conduz a um questionamento fundante, que pode ser desdobrado em outras perguntas: O que faziam os professores com os textos contidos nesses livros didáticos? Como liam os textos, analisavam-nos e interpretavam-nos e, principalmente, como levavam seus alunos a lê-los, analisá-los e interpretá-los?

Uma das práticas mais comuns com a utilização dos livros didáticos é “passar a ideia para o usuário de que o texto é formado de um amontoado de palavras que juntas formam as informações e [...] é papel do leitor extrair cada uma delas e nomeá-las” (SAMPAIO, 2003, p.168) para ter domínio da língua. As atividades propostas consolidam-se como exercícios de identificação, não de reflexão e elaboração, focando aspectos gramaticais dentro dos textos abordados. A esse respeito, Angela Kleiman (1997) denuncia, já há muitas décadas, que alguns livros didáticos estão recheados de textos que são utilizados como pretextos para o ensino e utilização gramatical.

Não há nesta proposta investigativa a pretensão de atribuição de valores aos livros didáticos ou materiais outros utilizados como suportes em salas de aula, mas o lugar ao qual nos referimos é o de problematização e reflexão sobre a utilização deste material, especificamente, para a formação de leitores. Partindo do pressuposto que esse material foi sinalizado nas memórias das leituras realizadas na infância de quatro das cinco estudantes, vi-me convidada e provocada pelos registros delas a procurar suportes teóricos com os quais pudesse dialogar a respeito desta questão.

Direciono meus questionamentos com os trabalhos realizados em torno do livro didático nas salas de aula para uma entrada outra de investigação, que se entrecruza com esse estudo: é preciso repensar a utilização dos livros didáticos, especialmente nos anos primeiros da criança. Manuseá-los e utilizá-los são sim uma prática cultural de leitura (CHARTIER, 2006). Mas, contextualizando a sua existência

e refletindo sobre sua concepção e utilização, penso que chegaremos a um lugar que precisa ser investigado e questionado: o da formação de alunos e professores leitores.

Magda Soares (2001) lembra que o resultado direto dos clamores das camadas mais populares pelo direito ao ensino escolarizado, especialmente nos anos 1960 e 1970, foi a ampliação do número de escolas e vagas ofertadas. Agora, não apenas os filhos das classes mais abastadas tinham acesso à escola, mas os das classes trabalhadoras também. Para tentar atender à demanda crescente de alunos, houve uma multiplicação das agências de formação de professores, algumas sem estruturas e nem condições de proporcionar aos docentes formações adequadas (SOARES, 2001). O recrutamento mais amplo e menos seletivo de professores conduziu a uma desvalorização salarial e depreciação da função docente, e, conseqüentemente, das péssimas condições de trabalho. O resultado disso obrigou os professores a buscar estratégias de “facilitação” da função docente: uma delas é transferir ao livro didático as tarefas de preparação de aulas e atividades, e de “formar” leitores. Não há valorização de momentos de investigação sobre os materiais que estão sendo utilizados, nem é feita uma análise da ideologia por trás da divulgação de certos impressos que são veiculados dentro da escola.

A concepção do professor como um leitor com pouca (ou nenhuma) familiaridade com a leitura, ou que é um *mau leitor* (LEWIS, 2000), na qualidade e quantidade do que lê, não é recente, mas infelizmente ainda perdura. A explicação dada por editoras e autores dos atuais livros didáticos para justificar o excesso de minúcias e orientações aos alunos e professores (nos Livros dos Professores) é a de que professores *não tem tempo para ler, não leem ou não sabem ler e, portanto, não formam alunos-leitores*.

Para Soares (2001), essa hipótese é a menos provável, visto que há uma complexa rede de acontecimentos históricos, sociais e políticos que tornam essa afirmação precipitada e sem sustentação. Assim, a concepção do professor-leitor presente nos livros didáticos da última década, para a autora, não está pautada apenas na atribuição do título *bom ou mau leitor*, mas de um profissional a quem, por motivos sociais, econômicos e especialmente políticos, não são proporcionadas, atualmente, as necessárias condições para o exercício pleno de sua profissão.

É preciso levar em consideração o tipo de material que vem sendo escolhido para o trabalho com a leitura durante a infância e repensar a qualidade dos materiais selecionados; especialmente dentro dos espaços escolares nos primeiros anos de contato com a escola, que, para muitos, se constitui como lócus primeiro de contato com a leitura e com diversos suportes textuais na infância.

Faz-se necessário também empreender uma reflexão sobre outra questão que emerge das que foram anteriormente citadas: por que se tornou lugar comum afirmar que o brasileiro, especificamente o professor brasileiro, não lê? Para Marcia Abreu (2001), uma das respostas a essa questão é o desconhecimento de práticas efetivas de leitura realizadas - ou a sua negação - que tem promovido e perpetuado esses discursos, fomentando uma mitificação da leitura, associando-a a práticas e objetos específicos, com todos os elementos que lhe são agregados: a ideia de conforto, intimidade, saber, tranquilidade, prazer. Fora essas maneiras de ler, as demais - desprestigiadas socialmente, clandestinas, como revistas, jornais, cordéis - são desconsideradas. É possível então afirmar que “uma concepção elitista de cultura torna invisíveis as práticas de leitura comuns” (ABREU, 2001, p.154).

Rotular o professor como não leitor é consolidar uma percepção subjetiva, arraigada a um modelo de “leitor ideal”, profissional, proficiente e possuidor de densos objetos literários. A propagação dessa imagem oculta e desvaloriza uma legião de leitores que desenvolvem maneiras outras de ler, apoiadas em diversos objetos impressos.

A pesquisa de Antônio Augusto Batista (1998), intitulada “Os professores são não-leitores?”, evidencia que essa propagação tem forte apoio nos argumentos da imprensa, “[...] quando denuncia o baixo grau de letramento dos docentes, [...] pelos resultados de pesquisas sobre docentes e suas relações com a leitura” (BATISTA, 1998, p.24-25). Na contramão, a pesquisa de Batista (1998) ainda pressupõe que os professores são, de fato, leitores.

[...] São reconhecidos como tais por porções significativas da população brasileira, vivem numa sociedade que pressiona pelo uso da escrita, exercem uma ocupação que se organiza mesmo em torno de usos da escrita (BATISTA, 1998, p.29).

A partir daí desenvolve-se a dicotomia *leitor x não-leitor*, que não consegue dar conta da pluralidade e diversidade que marcam as práticas culturais de leitura:

“[...] cada leitor, a partir de suas próprias referências, individuais ou sociais, históricas ou existenciais, dá um sentido mais ou menos singular, mais ou menos partilhado, aos textos de que se apropria (CHARTIER, 1996, p.20).

Além das pesquisas de Batista (1998), as próprias práticas de leitura sinalizadas nos escritos das estudantes colaboradoras servem como uma *contrapalavra* aos discursos que representam os docentes como não-leitores. É nesse cruzamento – entre práticas e representações - que as colaboradoras vão se constituindo e se reconhecendo como leitoras. E o são, não somente porque a leitura está imersa em seu cotidiano; elas fazem uso dessa leitura para se formarem e formar outros, elaborando e atribuindo sentidos. São leitoras também porque tem muito o que nos contar em suas histórias de leitura. “Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo” (BENJAMIN, 2011, p.205).

Esclarecidas as posições de reflexão sobre o livro didático e o estereótipo do *professor como não-leitor*, retomo a categorização feita para esclarecer os percursos leitores e práticas culturais de leitura das estudantes do PPGEduc, a saber, as histórias de uma infância leitora, para visualizar e compreender as diferentes leituras realizadas na infância.

As reminiscências dos primeiros anos de vida revelam tímidas presenças de materiais impressos no ambiente familiar das professoras e, entre os poucos livros recordados, estavam os livros didáticos. É possível perceber também que há uma forte predominância das histórias orais, dentre elas foram lembradas histórias de caçadores, mitos, causos, lendas e fábulas.

Conforme aponta Maria Helena Besnosik (2002) em sua tese de doutorado nomeada *Encontros de Leitura: uma experiência partilhada com professores de zona rural da Bahia*, compreender as funções que a leitura exerce, as formas de acesso ao material escrito e as possibilidades de democratização da escola nos dias atuais, sem dúvida, é bastante diferente que em outros tempos e lugares.

### **3.3- Mediadores de leitura: figuras que nos marcam**

Aqui tenciono investigar dentro dos escritos das estudantes se há a presença de pessoas que marcaram suas trajetórias leitoras e assumiram o lugar de mediadores desse processo. Busco figuras que demarcaram um lugar de destaque,



formativo e prazeroso (ou não), nos percursos leitores realizados e rememorados após a infância. Pessoas que emergem das memórias registradas. Sobre esse movimento de resgate das memórias, trago a reflexão de Marques (1999):

Penoso, evidentemente, é por-se nu de frente a outrem. Por outra parte, não pode o educador deixar de ser seduzido pelas oportunidades de produzir a própria vida como processo de autoformação, de desvelar os sentidos da existência recontada como unidade de vida, como dotada de sua própria coerência interna, de reencontrar-se na própria identidade redefinida. Nem pode ele recusar-se ao compromisso social de expor a própria vida, de educar de corpo inteiro, de comunicar os saberes emergentes de sua prática profissional (MARQUES, 1999, p. 3).

Assim, pensando na função social que possui a memória, recorro novamente ao estudo radicado por Pompougnac (1997) como fonte inspiradora para tornar conhecidos dos leitores os mediadores de leitura que passaram pelas vidas das estudantes e seu impacto sobre elas. É preciso ressaltar o papel que a memória tem desempenhado como elemento essencial para a consolidação de algumas práticas culturais, em especial as de leitura.

**Licia**, curiosamente, não possui apenas um mediador de leitura em seus percursos. Nos textos, particularmente nos *Rascunhos de Mim*, ela reforça a presença desafiadora da irmã como mentora primeira de suas leituras. É observando a irmã, leitora sempre rodeada de seus preciosos livros, que Licia se depara com a reconstrução da sua própria identidade. Aquela, sempre rodeada de livros e apostilas, lia sempre “com o intuito de apoderar-se da maior gama de informações possível para fins de aprovação em concurso público” (Trecho dos *Rascunhos de Mim* de Licia, 2006, p.3).

Devido a problemas de saúde logo no primeiro ano de escolarização, Licia teve de afastar-se da escola e descreve sua iniciação à leitura como “fraca”. A professora, no ano seguinte ao da ruptura dos estudos, informa que sua leitura estava “deficiente” e ela não teria condições de passar de ano. A irmã mais velha matricula a menina em um reforço escolar no turno vespertino e à noite sempre lhe cobrava a leitura de textos diversos, tarefa às vezes revezada com o pai. Foram diversos os recursos utilizados para auxiliar o processo de leitura da professora Licia: caixas de areia, letras móveis coloridas, sílabas soltas. Todos esses materiais configuravam-se como suportes para a consolidação de um objetivo outro que

perseguia a menina: ler como os colegas da sala. Ou até, quem sabe, ler mais do que eles. Reforça ela que:

Nesta época, o que eu queria era aprender a ler as letras, frases e sílabas isoladas apresentadas nos textos dados pelas professoras (irmã e professora da escola). [...] Foram meses difíceis de muito empenho e cobrança, mas que no final tive a recompensa de passar de ano e finalmente aprender a ler (LICIA- *Rascunhos de Mim*, 2006).

O pertencimento a um grupo religioso também marcou a história e práticas culturais de leitura de Licia. Os companheiros de grupo, afetos a muitas e diversas leituras, são descritos por ela como mediadores outros de leitura. Aos dezesseis anos ela atenta para a importância do ato de ler e faz desse um ato de aceitação perante os outros e de construção de posicionamentos políticos: “Foi participando de um grupo jovem espírita que aprendi a gostar de ler [...]. Não era interessante só frequentar, mas ler, se posicionar e interagir com o grupo” (Trechos do Memorial de Licia, 2006, p.2).

Para **Nilza**, entrecruzar memórias e leituras, seguindo o mesmo pensamento de Chiara (1993), é compreender que ambas são fatores da constituição e da emancipação da pessoa humana. E é justamente desse cruzamento que emergem as duas figuras emblemáticas que se configuram como mediadores da leitura na sua vida: o pai e o namorado (no momento da pesquisa, atual marido).

É a partir da rememoração dos movimentos migratórios percorridos pela família que ela descobre a influência da figura paterna nos seus percursos leitores. Deslocaram-se para Feira de Santana, lugar que oferecia melhores condições de leituras e estudo, além de escolas com ensino médio para proporcionar a continuidade dos estudos. Embora a mãe de Nilza fosse analfabeta, apoiava as decisões tomadas pelo pai quanto ao destino escolar dos filhos. As marcas dessa influência paterna evidenciam-se quando a estudante lembra da frase que se tornou a identidade do pai: *o sujeito sem leitura, sem conhecimento das letras não cresce, fica parado*. Isso, dizia ele, com a sabedoria de quem havia apenas conseguido concluir o Ensino Fundamental.

Em contrapartida, é apresentado também o leitor outro que exerce sobre Nilza uma influência apaixonante: Dilson, o namorado recém-conquistado, é descrito como “leitor de gostos diversificados” (Trecho dos *Rascunhos de Mim* de Nilza,

2010, p. 4). Incentivada por ele, a professora tem acesso a suportes textuais específicos - livros- outrora desconhecidos. São marcadas as obras dos autores Paulo Coelho e Leonardo Boff.

Na vida de **Alice**, é a figura materna que assume a posição de mediadora da leitura. Como era filha de pais analfabetos, Alice experimenta junto a eles uma posição privilegiada e valorizada; mesmo quando a leitura dela ainda era “lenta e sem sentido”, constituía-se como motivo de orgulho para a mãe.

O lugar privilegiado da mãe nos escritos de Alice ficam demarcados pela frequência com que ela é citada; a força que extraia da vida fazia com que ela - mãe de cinco filhos, mulher pobre e analfabeta - incentivasse a filha a ler e escrever cada vez mais e melhor.

Valendo-se da condição leitora da herdeira, a mãe constantemente lhe solicita a leitura e a escrita de cartas. O orgulho daquela era de ter uma das filhas na condição de leitora, mesmo que ambas não soubessem o significado de muitas palavras que utilizavam na composição dessas cartas. Eram verdadeiros enigmas.

Para a sociologia das práticas culturais, a leitura é uma arte de fazer com que se herde mais do que se aprenda. Ao relatar histórias de leitura e eventos que culminaram em recordações prazerosas de leitura de diversas personalidades, Angela Pradelli (2013) destaca a mediação exercida pela família de Santiago Díez Fischer<sup>14</sup> em seus percursos leitores. Filho e irmão de filósofos, toma-os como mediadores da leitura de clássicos, mas também de novos pensadores da contemporaneidade. A partir daí, reflito: que sujeitos seríamos sem essas figuras que nos marcam?

Na vida de **Anna**, a mediação também se dá por vias da figura materna. Porém, a mãe de Anna é professora em uma classe multisseriada no município baiano de Santa Bárbara. Ela constitui sua vida-formação-profissão como pilar de incentivo para a filha que, anos depois, seguiria seus passos profissionais.

É entrecruzando as memórias maternas com as escolares que Anna consegue rememorar a influência da mãe em seus percursos e formação leitores. “Nesta escola lembro das brincadeiras que realizávamos à noite, mas não consigo me recordar do meu processo de alfabetização e olha que o meu primeiro contato

---

<sup>14</sup> Santiago Díez Fischer é um compositor e diretor musical argentino que atualmente reside em Paris.

com o mundo letrado foi com minha mãe e irmãos” (Trecho dos *Rascunhos de Mim* de Anna, 2006, p.4). Não há mais registros da influência materna, mas fica explícito que é na convivência com a mãe professora que Anna descobre o prazer de ler.

Para **Maria**, a mãe também exerce uma forte influência nos seus percursos leitores. Também é uma das estudantes com muitos mediadores de leitura, mas a avó é sinalizada como uma de suas incentivadoras mais enérgicas:

A tradição da família era a contação dos “causos” dos mais velhos, dos antepassados. Casos de assombração, do trabalho, das festas, dos conflitos e dos sonhos daquela família. As narrativas da família – as crenças, as aparições do outro mundo, as festas, os costumes. A minha avó era e é uma exímia contadora, que me fascinava com as intermináveis histórias dos compadres, das comadres, em tempos de fartura e de privação. Pessoas simples nas suas sagas de serem felizes (MARIA- *Rascunhos de Mim*, 2006).

Maria registra também a força da mãe nas contações de histórias e “causos”. Uma das histórias, denominada “A moça da pedra fina”, continha o enredo que envolvia um porco que engolia uma joia. Além da presença forte marcada nos registros da oralidade, a figura materna representa para Maria também a ligação com o sagrado, uma vez que a mãe lia textos religiosos, dentro e fora de casa.

Essas emblemáticas figuras - mães, pais, namorados, avós, amigos - constituem-se como mais do que mediadores nas histórias de vida e de leitura das cinco colaboradoras desta pesquisa.

Se a leitura é [...] “um processo de desvelamento e de construção de sentidos” (FERREIRA, 2003, p.208), resulta, da análise desta categoria, a constatação que sem esses sujeitos - com suas peculiaridades - as estudantes, nem suas histórias de leitura, seriam as mesmas.

### **3.4- Leitura e docência: percursos formativos**

As discussões em torno da fertilidade da utilização das Histórias de Vida como metodologia da formação me impulsiona a uma reflexão sobre os lugares de aprendizagem da docência, uma vez que o pressuposto é de que a aprendizagem docente se dá à escala da vida, o que obviamente inclui os espaços formais e os tempos sequenciados de formação, mas certamente transcende-os.

Não se pode prescindir da ideia de que o sujeito que aprende está implicado em seus processos de aprender, de “que ele existe na sua humanidade e complexidade e, ainda, de que a aprendizagem se dá em uma escala de vida”(RIBEIRO e SOUZA, 2011, p. 134). Nela, os caminhos e descaminhos trilhados, bem como as trilhas futuras constituem-se em peças que podem se articular no tabuleiro da vida, em que aprender é, sobretudo, como afirma Josso (2004), aprender consigo a aprender; para Pineau (1999), aprender é viver e viver é aprender.

Aprende-se, assim, na interface eu/outros, nas relações intersubjetivas, nas transações consigo e com os outros, de modo que a aprendizagem é sempre uma construção. Sendo assim, reafirmo a importância das histórias de vida como metodologia de pesquisa-formação, acentuando seu caráter incomum nos programas oficiais de formação.

A definição sobre *ser leitor* nos dias atuais envolve práticas, posturas, modos e gestos associados ao ato de ler. Para muitos autores, inclusive para a autora acima citada, a leitura envolve muito além do consumo, domínio, apropriação de saberes, de técnicas de decodificação. E os motivos que impulsionam a sua prática são os mais diversos, inclusive a necessidade de aprimoramento profissional.

Segundo Pineau (2006), a formação se dá por três modos diferentes, porém interdependentes. Para este autor, o formador forma-se a si próprio através de uma reflexão sobre os seus percursos pessoais e profissionais (autoformação); forma-se na relação com os outros, numa aprendizagem conjunta que faz apelo à consciência, aos sentimentos e às emoções (heteroformação) e forma-se através das coisas (saberes, técnicas, culturas, artes, tecnologias) e da sua compreensão crítica (eco-formação). Desse modo, é preciso compreender como se estrutura a formação dessas profissionais.

Será um esforço de absorção da história pessoal de cada colaboradora, conhecer percursos e percalços que demarcam suas trajetórias, identificar aspectos da vida pessoal, cultural, social e política que interferiram e contribuíram na sua formação leitora.

Assim, nesta categoria intitulada *leitura e docência: percursos formativos*, debruço-me sobre as leituras realizadas pelas estudantes durante o caminho

percorrido até a docência, pois essas indiciam seus percursos e itinerâncias formativas.

Para **Licia**, a docência foi um caminho de encontro consigo mesma, ressignificando a sua identidade pessoal e profissional. Como passou a frequentar um grupo religioso que se inspirava em leituras diversas para refletir sobre si e sobre o mundo, a professora diz que aos dezesseis anos atenta para a importância do ato de ler e faz desse um ato de aceitação perante os outros e de construção de posicionamentos políticos: “[...] Não era interessante só frequentar, mas ler, se posicionar e interagir com o grupo” (Trechos do Memorial de Licia, 2006, p.2).

A influência do grupo permite que Licia questione mais o contexto ao seu redor. Assim, com leituras que proporcionaram uma visão mais politizada do contexto em que estava inserida, a jovem ingressa na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), no Curso de Pedagogia. Foi preciso deslocar-se da casa dos pais, em Alagoinhas, para a cidade de Feira de Santana para cursar a graduação.

Os estudos, a convivência em república, bem como as discussões e reflexões incessantes sobre a vida e a formação na universidade marcaram a construção da sua identidade profissional e da prática docente:

A universidade foi, para mim, um momento de muitas novidades, empenho, mas também de muitas descobertas, através das leituras, discussões e ricos encontros com os professores e os colegas, que contribuíram para que eu praticasse uma leitura extensiva,<sup>15</sup> por meio do acesso a diversos autores, com seus argumentos e ponto de vista, que ajudaram a ampliar o meu horizonte cultural (LICIA- Memorial, 2006).

É interessante mencionar que a reconstrução da identidade pessoal a profissional de Lícia é mediada pelas leituras que ela iniciou no grupo religioso que passou a frequentar, bem como pelas que foram empreendidas dentro da Universidade. A leitura proporcionou-lhe um movimento de *caminhar para si*. Trago neste momento as contribuições da pesquisadora Michele Petit que constata, dentre

---

<sup>15</sup> A autora recorreu também aos escritos de Chartier (1990), pois, para o autor as práticas de leitura podem ser caracterizadas em duas categorias: leitura intensiva e leitura extensiva. A primeira categoria se refere ao início do século XVIII, quando o leitor se confrontava com um número limitado de textos, que eram lidos, relidos e memorizados. A leitura extensiva passa a ser praticada no final do século XVIII, em oposição à leitura intensiva, o leitor lia variados impressos.

outras reflexões, que a leitura pode ser o ponto de partida para a reconstrução da identidade dos sujeitos em diferentes momentos da vida:

Do nascimento à velhice, estamos sempre em busca de ecos do que vivemos de forma obscura, confusa, e que às vezes se revela, se explicita de forma luminosa e se transforma, graças a uma história, um fragmento, ou uma simples frase. E nossa sede de palavras, de elaboração simbólica, é tamanha que, com frequência, imaginamos assistir a esse retorno de um conhecimento sobre nós mesmos surgindo sabe-se lá de que estranhas fontes, redirecionando o texto lido ao nosso bel-prazer, encontrando nele o que o autor nunca teria imaginado que havia colocado (PETIT, 2009, p.112).

Ao iniciar suas investigações sobre as questões que envolvem a leitura e o lugar do leitor nos anos 1990, Michele Petit impressionou-se com os relatos de jovens da periferia de Paris<sup>16</sup>. Esses depoimentos discorriam sobre como os livros constituíram-se fundamentais na construção de suas identidades, propiciando uma (re)construção de suas identidades.

Na obra *A arte de ler ou como resistir à adversidade* (2009), a autora reúne experiências e diálogos com leitores de diversas partes do mundo, sobretudo América Latina, sobre suas leituras compartilhadas, desenvolvidas em regiões afetadas por conflitos, migrações forçadas e desequilíbrios sociais. Assim, ela explica como a arte de ler auxilia os leitores a resistir às adversidades, proporcionando-lhe o entendimento de que esse movimento propicia “ler diretamente as páginas dolorosas da vida” (PETIT, 2009, p.111).

Concomitante a esses movimentos de redescobertas de si por meio da leitura, o ingresso na Universidade no Núcleo de Leitura Multimeios da UEFS como participante e monitora do Projeto de Leitura Itinerante<sup>17</sup> foram fundamentais para que Licia optasse pela continuidade de seu percurso formativo docente. Foi a partir da vivência e aprofundamento dos estudos sobre a leitura e as práticas culturais de leitura desenvolvidos com os professores e colegas nestes projetos que “nasceu” o interesse pela temática *práticas de leitura e formação de professores*, objeto de

---

<sup>16</sup> Embora esteja usando aqui um diálogo com uma matriz europeia, essa pesquisa dialoga com meu trabalho quando visibiliza histórias de leitura de pessoas antes desconhecidas ou desvalorizadas.

<sup>17</sup> Projeto de Extensão, coordenado pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Helena Besnosik no Núcleo de Leitura Multimeios da UEFS. Tal Projeto era desenvolvido em dois momentos: o primeiro, de preparação, ocorria no Núcleo com as monitoras, através do estudo aprofundado do autor literário escolhido pelo grupo. Posteriormente era desenvolvido os círculos nos Municípios com os professores que faziam o Curso de Licenciatura em Pedagogia – Series Iniciais.

investigação na graduação, aprofundado na sua pesquisa no Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, no ano de 2008.

Seu objeto de estudo proporcionou-lhe descortinar a forma pela qual as escolhas, os modos de ler e as formas de apropriações da leitura literária presentes nas histórias de leitura de um grupo de professoras das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, de um município do Semi-Árido Baiano, influenciaram/orientaram a sua prática:

A verdade é que a partir do exercício profissional vamos compreendendo que a docência configura-se como uma atividade imprevista, por ser desenvolvidas entre seres humanos, mas que requer planejamento, flexibilidade, fundamentação teórica explícita e respeito ao sujeito ao qual iremos mediar o conhecimento (Trechos do Memorial de Licia, 2006, p.5).

Pode-se perceber a importância do ato de ler nos escritos de Licia, na medida em que ela evidencia o lugar da leitura na construção da sua identidade pessoal e profissional.

As dimensões pessoais e profissionais entrecruzam-se com nossas histórias de vida e de leitura e são indicotomizáveis (NÓVOA, 2010), ratificando as múltiplas dimensões existentes por trás da docência. São estruturantes, trazendo marcas, impressões, conceitos e trajetórias das nossas – e de outras tantas - individualidades. No aspecto docente da vida de **Nilza**, também são múltiplos os modos de ler. Compreendendo a complexidade que circunda os conceitos de leitura e leitores, é imprescindível retomar as diversas maneiras de ler, validadas por Chartier (2006).

Simultaneamente à entrada no curso de Magistério do Instituto Gastão Guimarães (respeitada instituição de ensino de Magistério na cidade de Feira de Santana), foi feito por Nilza um investimento em compras de livros diversos, em meados dos anos de 1980. A razão desse movimento foi a necessidade de maior embasamento teórico para a realização do vestibular para a tão sonhada Licenciatura em Geografia:

Logo em seguida, no afã da aprovação no vestibular, comecei a comprar livros da Literatura Brasileira- Machado de Assis, Drummond de Andrade, Aloísio de Azevedo, Fernando Sabino- uma vez que no decurso da formação no curso de Magistério no Instituto de Educação Gastão Guimarães (IEGG), não me foi apresentada/exigida a leitura de obras dos referidos autores. Por conta própria comecei a juntar dinheiro para comprar os livros que, em meados dos anos de 1980, ainda eram muito caros. A fim



de facilitar a aquisição de alguns exemplares, me associei ao Círculo do Livro e, a partir daí, comecei a montar a minha biblioteca (Trechos dos *Rascunhos de Mim* de Nilza, 2010, p.9).

As leituras denominadas pela estudante como *leituras geográficas*, obrigatórias na graduação e continuadas nos outros percursos formativos, inserem-se como fundamentais para conhecimento de teóricos e teorias outras. Nomes como Milton Santos, Josué de Castro, Roberto Correia Lobato, Selma Garrido Pimenta, Ilma P. Veiga, Paulo Freire, Cipriano Luckesi,<sup>18</sup> emergem como os primeiros exemplares da recém-inaugurada biblioteca da docente.

Em um momento em que não era possível adquirir os livros, Nilza relata sua filiação a um “Círculo”. Isso permitiu a ela ler e trocar exemplares diversos. Esse movimento é validado por Ana Alcídia Moraes (2004), quando lembra que em alguns casos é preciso que os leitores articulem outras estratégias: empréstimos, encomendas, “círculos de leitura”.

Cabe um esclarecimento em torno dos Círculos e Rodas de Leitura, tomados em alguns trabalhos, equivocadamente, como sinônimos. Não serão delongadas as percepções ou relatadas minuciosamente as peculiaridades das duas modalidades, mas sinalizadas as suas principais diferenças.

Rodrigo Matos Souza (2012) alerta que a prática de realização de leituras coletivas é antiga, mas não deve ser confundida com o que é proposto pelos Círculos de Leitura. Na concepção de Eliana Yunes (1999), um círculo se justifica como uma estratégia de sedução para se estabelecer o interesse pela prática do ato da leitura. O mais importante em um círculo não é o conteúdo, mas as práticas de leitura e os sentidos produzidos coletivamente. Neste sentido, ele também difere das Rodas de Leitura, como as propostas por Suzana Vargas (1997), pois não há a presença de um escritor ou erudito que vá “esclarecer” o texto para um determinado público. No Círculo, é o público que lê, sem a presença do autor.

Esclarecidas as diferenças entre Círculos e Rodas de leitura, retomo os escritos de Nilza para compreender as leituras realizadas na docência para tentar compreender seus percursos formativos.

---

<sup>18</sup> São teóricos que versam sobre temas diversos ligados à Geografia e à Pedagogia, denominados pela prof. Nilza Como seus “iniciadores” no campo dos estudos teóricos sobre a docência.

Para Nilza, a consolidação enquanto pesquisadora é uma oportunidade de (auto) reflexão, pois ela descreve a leitura como responsável por esse movimento. É possível perceber esta constatação no momento em que produziu o Memorial de seleção para o Doutorado, no ano de 2010, descrito por ela como decorrente das suas inquietações enquanto professora em constante processo de formação e, também das vivências, lembranças e aprendizagens da/na sua trajetória pessoal e profissional.

Acredito que as linhas da memória e das histórias de vida e de leitura dessa estudante auxiliam na produção do bordado de sua história. Seus escritos me possibilitam atrelar diferentes olhares sobre o ato de ler. Assim aconteceu a leitura na sua vida docente e esse processo foi delimitando e criando espaços outros de leitura.

**Alice** esclarece que as leituras durante o período da docência foram marcadas pelo período histórico em que ela iniciou os percursos formativos: a Ditadura Militar, no auge dos anos de 1970. Ainda no movimento de consolidar seu desejo de atuar como docente, ela se depara com as leituras proibidas neste contexto: tem contato com revistas de circulação local e nacional que seriam consideradas “impróprias” pela censura militarista. Ganha destaque em seus escritos, especialmente em seus *Rascunhos*, as leituras clandestinas da revista *Pasquim*<sup>19</sup>.

No contexto de medo e insegurança, em que falar por meio de metáforas dos poetas e artistas que se consagram na clandestinidade ou no exílio, era um perigo iminente, Alice encontra no curso de Magistério o que ela descreve como “porto seguro” para confluência e confrontos de ideias. A intensa militância e a leitura dos jornais do grêmio ganham destaque como as práticas que mais

---

<sup>19</sup> O *Pasquim* foi um jornal bem alternativo e causou grande polemica combatendo a censura. Apostando na irreverência e no bom humor, foi criado pelo cartunista Jaguar e pelos jornalistas Tarso de Castro e Sérgio Cabral. Era um jornal de oposição à Ditadura Militar no Brasil, e a origem do nome foi influência de um monsenhor italiano chamado Pasquino, que, segundo a lenda, escrevia fofocas e notícias para serem lidas em praça pública, e se tornou mais politizado conforme foi crescendo a repressão da ditadura militar. Em 1970, toda a redação do jornal foi presa pelos militares após divulgarem uma caricatura de um quadro de D. Pedro II. A resistência do jornal foi duramente perseguida, constando-se inclusive com atentados a bancas de revistas que o vendiam. Sobreviveu durante os anos 1970 e 1980 com a ajuda de intelectuais, especialmente cariocas. A última edição do *Pasquim* 21, de número 117, traz na capa "Adeus velho Briza!", sobre Leonel Brizola, presidente nacional do PDT que morreu no dia 21 de junho de 2004 (LOTTI, 2008)..

influenciavam seu gosto pela liberdade. A própria conceituação de leitura é por ela lembrada como um momento de confronto:

No curso Pedagógico (era o Magistério) aprendi os passos de leitura: antes de ler um texto devemos: ler silenciosamente sem mover os lábios, ao fazer a leitura oral devemos observar: pronúncia correta das palavras, entonação da voz ler com pontuação, chamava-se “técnica de leitura oral e silenciosa”; não se pensava na leitura enquanto um momento de prazer de viajar e conhecer outros mundos (Trechos dos *Rascunhos de Mim* de Alice, 2010, p.5).

O fato de pensar a leitura enquanto um movimento de aplicação de uma série de técnicas reflete o momento político pelo qual passavam os cursos de formação tecnicista no país: pensar na técnica era o mais importante. Não importava neste momento nenhum tipo de pensamento contrário ou que problematizasse o que estava sendo feito: questionar era, absolutamente, um perigo.

As recordações nos escritos trazem à baila os ecos de um mundo pessoal. O movimento de partilhar sentimentos vividos e a memória evocada passa a ser entendido como a intersecção das histórias com as vivências do presente. Nesse momento convém lembrar SOARES (2001), quando afirma ao olhar para trás e observar os bordados que entrecruzam os fios de suas memórias, conclui que “[...] Não é um risco harmonioso [...]”. Assim acontece nas vidas das leitoras. Os riscos que ficaram no passado são representados agora no presente ao escrever sobre o vivido.

Iniciando suas itinerâncias profissionais na educação básica, e tendo atuado por vinte e cinco anos nas Redes Municipal (de Salvador) e Estadual (dentro do território baiano), Alice depara-se em diversos momentos com questionamentos que permeiam a prática de muitos docentes: que tipo de formação proporcionar aos alunos?

Em busca de respostas a este questionamento, Alice faz uma rica descrição dos momentos experienciados em suas aulas. As situações didáticas são descritas como uma busca incessante pelo diferente: era preciso aprender com prazer. Para essa aprendizagem lúdica, repleta de experiências que fossem significativas para seus alunos, Alice investiu na diferença. Realizou leituras que vislumbrassem a ludicidade, como o preconizado nos trabalhos da professora Cristina d’Ávila. Está explícito o entendimento que os alunos precisavam vivenciar momentos de leitura e aprendizagem que envolvessem ludicidade e afetividade.

Eu me delineava e me posicionava enquanto professora que acreditava no diálogo, no respeito mútuo e afetividade com o aluno, no prazer e alegria de ensinar e aprender de forma lúdica, isso desde o início da profissão, portanto sempre organizei minha prática pedagógica levando em consideração o interesse dos estudantes; propunha situações de aprendizagem contextualizadas e participei, de grupos de estudo e atendimento ao aluno para melhor conhecer suas especificidades. (Trecho do Memorial de Alice, 2010, p.4)

As leituras realizadas durante a formação inicial proporcionaram a Alice uma *releitura das práticas*; ela passa a compreender o professor e os alunos como sujeitos atuantes que constroem juntos novos conhecimentos e habilidades, especialmente as que envolvem o mundo através do brincar, das relações mais variadas com os objetos e as pessoas, num ambiente que não deve ser de opressão e sim de solidariedade, cooperação, amizade e de estímulos, a fim de possibilitar aprendizagens significativas para além das que estão propostas nos componentes curriculares.

Provocada pela falta de leituras que a conduzissem a uma formação que encare o lúdico como parte integrante e necessária da formação docente, Alice resolveu encarar o desafio de continuar estudando após vinte e cinco anos de serviço na Educação Básica e de ter se aposentado das Redes Estadual e Municipal. Ingressou no mestrado e, posteriormente, no doutorado dentro do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no ano de 2010.

Uma das finalidades de escrever sobre o que foi vivido é demonstrar quando as histórias se entrecruzam; significa tirar do esquecimento, buscar objeto narrado. Recorro às palavras de Ecléa Bosi quando bem diz que lembrar não é reviver, mas refazer. “É reflexão, compreensão do agora a partir do outrora, é sentimento, reaparição do feito e do ido, não sua mera repetição” (BOSI 2003, p.20). É com esse olhar que busco refazer as imagens das estudantes do PPGEduC, encontrando os fios que tecem as suas memórias e histórias.

As lembranças de leituras necessitam ser conhecidas e aproximadas dos processos de formação de professor; conforme Maurice Tardif (1999)<sup>20</sup>, devemos examinar de forma muito séria a natureza desses fundamentos e extrair daí elementos

---

<sup>20</sup> Conferência proferida na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas - RS, no dia 25 de outubro de 1999. Maurice Tardif, Universidade Laval, Quebec, Canadá.

que nos permitam entrar num processo reflexivo e crítico sobre nossas próprias práticas como formadores e como pesquisadores.

Souza e Cordeiro (2007) relatam que o sujeito ao entrar em contato com suas lembranças passa por uma transformação: é potencializado (neste sujeito) o investimento em sua subjetividade e conhecimento de si, ou seja, as narrativas e as escritas fomentam a possibilidade de reconstruir as aprendizagens a partir das histórias de vida e dos recortes sobre suas leituras, vivências pessoais, sociais, acadêmicas. É essa reconstrução que posso encontrar de forma intensa nos escritos da professora Alice.

Na vida de **Anna** as leituras realizadas na docência são descritas como fundantes para a sua prática. Ambos os textos produzidos, Memorial e Rascunhos, acentuam a entrada na universidade enquanto consolidação de uma concepção de leitura e reconhecimento de si enquanto leitora.

É no decorrer do curso de Pedagogia, cursada na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) no ano de 1988, que Anna relata que as vivências com as leituras acadêmicas, políticas, sociais e humanas foram se tornando decisivas na construção da sua identidade pessoal e profissional.

A militância dentro do Diretório Acadêmico, bem como em sindicatos, fortalece a condição leitora de Anna imbricada com uma modificação social. As vivências com projetos de alfabetização de funcionários tornam sua prática docente politizada e cada vez mais implicada com uma significativa transformação dos que, por meio da leitura das palavras, transformam a si e aos outros.

Assim como Alice, Anna possui memórias registradas sobre a leitura realizada no período da graduação como “impulso” para a militância e reencontro de si. Petit (2009) lembra que através do seu engajamento, professores, bibliotecários, escritores, psicólogos ou cidadãos ditos “comuns” se aferram a um compartilhamento da escrita, mas também à construção de uma sociedade que seria ao mesmo tempo mais justa, solidária e democrática. Não se trata, entretanto, de idealizar essas sociabilidades, mas de reconhecer seu potencial enquanto difusores da leitura e do ato de ler, para além das razões que impulsionam seus frequentadores a frequentá-las.

Em contextos de crise, a leitura é uma das mais significativas formas culturais propostas, mas não é a única. Cito o movimento radicado por Petit (2009)

dos grupos de dança que atuam com jovens que vivem na periferia de Bogotá, Colômbia, e que, por meio da expressão corporal, ressignificam suas identidades e escolhas, exprimindo suas dores e revoltas de modo não violento, politizando e problematizando suas situações sociais. A possibilidade que se descortina é a de contar sua história, dar-lhe uma coerência, tecer uma narração a partir de experiências descosturadas:

Os livros são hospitaleiros, e nos permitem suportar os exílios de que cada vida é feita, pensa-los, construir nossos lares interiores, inventar um fio condutor para nossas histórias, reescrevê-las dia após dia. E algumas vezes eles nos fazem atravessar oceanos, dão-nos o desejo e a força de descobrir paisagens, rostos nunca vistos, terras onde outra coisa, outros encontros serão talvez possíveis. Abramos então as janelas, abramos os livros (PETIT, 2009, p.266).

Esse movimento de abrir *livros e janelas* é tomado por Anna como oportunidade de ressignificar suas identidades pessoal e profissional. É ainda na graduação que ela tem a oportunidade de conviver com o PROLER- Programa Nacional de Incentivo à Leitura<sup>21</sup>. Rememorando da sua participação no PROLER, ela consegue redimensionar a sua postura enquanto leitora e docente. Ela relata que ter experienciado o PROLER proporcionou um aprendizado significativo sobre “o ato de ler, que é individual e coletivo, é formador e transformador, é criativo e crítico”(Trecho dos *Rascunhos de Mim* de Anna, 2006, p.5).

Ana Alcídia Moraes (2001) acentua que é justamente pela representação da licenciatura como lugar de consolidação da leitura que há o “reconhecimento de si” enquanto leitoras das professoras a partir da graduação. O curso fornece-lhes algumas habilidades e conhecimentos específicos que lhes conferem o estatuto de leitoras. E foi exatamente esse lugar que lhes possibilitou o acesso a determinados impressos socialmente legitimados, ainda que sob o pretexto de estarem incluídos na “leitura obrigatória” dos componentes curriculares cursados. Creio que também é o que ocorre com Anna.

---

<sup>21</sup> O Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER) teve sua atuação consolidada em alguns municípios no país nos anos 1980. O seu surgimento está atrelado às pesquisas realizadas na década de 80, no âmbito da leitura, que revelavam a necessidade de se estabelecer uma Política Nacional de Incentivo à Leitura com metas e estratégias claras. Sua realização estava condicionada às parcerias com as prefeituras, universidades e outras instituições locais. Seu papel foi de fomentar a realização de encontros, seminários de formação de recursos humanos para a promoção da leitura (LIMA, 2008).

Diferente dos demais textos, é nos escritos dessa estudante que encontro semelhança com os estudos que desenvolvo no âmbito da formação de professores e leitores, especialmente nesta dissertação. As demais colaboradoras descrevem as práticas culturais de leitura anteriores à entrada na universidade como modos de ler que não os legitimados academicamente; penso que por essa razão é que em muitos momentos há a tão forte negação desse passado com frases do tipo “*não tenho uma história de leitura para contar*”.

No momento em que escreveu seus textos (*Memorial e Rascunhos de Mim*), Anna estava na condição de mestranda em Educação e Contemporaneidade, no ano de 2006, cuja pesquisa versava sobre as representações e as práticas culturais de leitura dos professores e professoras egressos do curso de Pedagogia oferecido pela Rede UNEB 2000. O encontro com outras pessoas, lugares, oportunidades e aportes teóricos subsidiaram o seu olhar sobre a condição nossa de leitores do cotidiano, fundamentado também nas práticas culturais de leitura de Roger Chartier (2006):

Alguns autores tratam a leitura como passaporte para uma viagem que começa na primeira linha, mas que não se sabe jamais onde poderá terminar, outros afirmam que lemos para dar conta da realidade e de todos os desafios que dela recebemos ou a ela impomos. [...] Mesmo concordando com todos eles, eu prefiro afirmar que sem prazer não podemos de forma nenhuma formar leitores desejantes. Por isso meus caros leitores, vamos beber nas várias fontes que o universo dos livros nos oferece (Trecho dos *Rascunhos de Mim* de Anna, 2006, p.9).

Afirma Márcia Abreu que “a avaliação estética e o gosto literário variam conforme a época, o grupo social, a formação cultural, fazendo que diferentes pessoas apreciem de modo distinto os romances, as poesias, as peças teatrais, os filmes” (ABREU, 2006, p. 59). Então, resta-nos o papel de entrecruzar autores, ideias, obras.

Se beber nas fontes orais, ou nas trocas com os parceiros-cúmplices, ampliam nossos olhares e aguçam nosso lado enquanto pesquisadores, não tenho dúvida que por meio de diferentes práticas culturais de leitura torno-me uma nova aprendiz, que lê seu entorno numa perspectiva de reconhecimento e validação de práticas outras que não as consolidadas socialmente. E, no caso de Anna, o resgate das memórias, histórias e saberes para escrever sobre as práticas leitoras dos professores dos cursos de Formação em Serviço (seu objeto de investigação)

permitiu-me analisar que esta temática tem feito parte da sua vida, da sua história de mulher, professora, mãe, leitora.

Na trajetória leitora de **Maria**, as leituras realizadas no período inicial dos seus percursos formativos, mais especificamente no Magistério cursado no interior, foram “fugazes e pouco relevantes”. É somente na graduação em Pedagogia, iniciada no ano de 1989 em Salvador, que ela percebe que as leituras tomam um caráter utilitarista; ela lia para compreender melhor os teóricos e teorias apresentadas, mas sem perder de vista a reflexão que esse movimento proporcionava:

Conheci autores e cientistas da educação e desfrutei do prazer que ler para estudar pode oferecer. O estudo e a reflexão acerca da educação, da escola, da sua função social e das diferentes teorias e concepções aí subjacentes remeteram-me a uma compreensão das realidades, a uma apropriação dos conhecimentos historicamente construídos. Redirecionei minha formação; rumo à assunção do meu lugar no mundo, como adulta profissional; como educadora (Trecho dos *Rascunhos de Mim* de Maria, 2005, p.11).

A publicação de um artigo acadêmico intitulado “Prefaciando uma escuta sensível”, no ano de 1994, no seio do Projeto de pesquisa sobre a fotografia como fonte histórica para a educação, sob a orientação da professora Stela Borges de Almeida, propicia a Maria uma *releitura de si*. Era preciso ser coerente com o que estava preconizado pela teoria. Essa preocupação, fecundada pelas leituras realizadas, é descrita por ela como um movimento que lhe permitiu rumar para a maturidade. Impossível dissociar a leitora da professora, e vice-versa. Para Miguel Arroyo (2000):

Os tempos de escola invadem todos os outros tempos. Levamos para casa as provas e os cadernos, o material didático e a preparação das aulas. Carregamos angústias e sonhos da escola para casa e de casa para a escola. Não damos conta de separar esses tempos porque ser professoras e professores faz parte de nossa vida pessoal. É o outro em nós (ARROYO, 2000, p. 27).

Esses múltiplos tempos se entrecruzam e se confundem. Na docência, a leitura configurou-se para Maria como um tempo-espço de maturação individual e profissional. Ela *leu para amadurecer*. São mencionados os *Contos Modernos* de Drummond; *Por que ler os clássicos*, de Ítalo Calvino; alguns livros de Shakespeare e tantos outros.



Os desafios inerentes à práxis de formadora na rede pública, circunscritos à formação de Diretores Pedagógicos Municipais e coordenadores pedagógicos dentro de um Projeto de Leitura fizeram Maria ler para aprofundar-se. Ela arrastou sua mala de leitura e problematizou a formação de leitores nos 31 municípios da Chapada Diamantina, organizados em uma rede de formação permanente.<sup>22</sup> Este é um movimento descrito como prazeroso e desafiador.

A relação dos textos com as nossas vidas enfatiza a busca do repertório de mundo de cada leitor para que ele possa realizar comparações e previsões. Maria Ilka Soares Silva (1996, p.99) afirma que o prazer que podemos encontrar em um determinado texto “[...] não é apenas poder sorrir, gargalhar com os personagens, é também compactuar com situações vividas por eles. É descobrir conflitos, impressões e soluções existenciais do ser humano e, ao mesmo tempo, poder esclarecer as próprias dúvidas.”

Foi nessa perspectiva que Maria consolidou suas leituras no âmbito da formação de leitores, que veio a ser seu objeto de investigação no mestrado em Educação e Contemporaneidade, no ano de 2005.

Revisitando as leituras realizadas na docência na vida das estudantes pesquisadas, depreendo que ao entrar em contato com o texto o leitor depara-se com questões políticas, históricas, sociais e econômicas. Isso descaracteriza a suposta “neutralidade” da leitura. Por outro lado, é possível perceber o que esclarece Roger Chartier (1994, p.13): “[...] aqueles que são capazes de ler textos não o fazem da mesma maneira”. Os diversos modos de ler durante a docência revelam diferentes modos de inserção social e acesso aos impressos nas histórias de vida e de leitura das colaboradoras.

---

<sup>22</sup> Além dos doze municípios inicialmente visitados, mais quinze cidades aderiram ao projeto “Chapada na sua continuidade”. Não são fornecidas muitas referências, mas o que fica evidente nos escritos de Maria é que o projeto foi uma parceria de Ongs, Secretarias de Educação e a Fundação Abrinq pelos direitos da criança, com duração de 2 anos, entre 2005 e 2006, voltado para a formação de leitores.

### 3.5- Práticas Culturais de Leitura das estudantes do PPGEduC: o que elas leem?

Tecer e destecer histórias, práticas, percursos, percalços e formas de ler de leitores outrora silenciados, tem sido, ao longo das últimas décadas, um campo de pesquisa e de produção fértil no cenário nacional e internacional<sup>23</sup>. Nesta categoria, após os devidos esclarecimentos teórico-metodológicos em torno da conceituação das *práticas culturais de leitura*, especialmente demarcadas nos estudos desenvolvidos por Chartier, dentre outros pesquisadores, trago aos leitores passagens dos escritos das estudantes sobre o que elas liam. Para Araújo (2006):

[...]Todo ato cultural é subversivo, a memória do eu se cose à memória dos outros quando do exercício da indignação. Por isso é necessário rigor contra a violência da desinformação ou, antes, da sonegação ao banquete platônico, que nos sonegam e dão de sobra aos privilegiados (ARAÚJO, 2006, p. 77).

Posso depreender que é na contramão que caminham os escritos que nos fornecem pistas das práticas culturais de leitura das colaboradoras. Não há dúvida que, mesmo com tantas produções que têm a leitura como foco de debate, ainda prevalece bastante forte, principalmente no imaginário coletivo, a ideia de que o leitor ideal é aquele que lê apenas livros. Em meio ao perfil “ideal”, os que não se “enquadram” acabam tendo dificuldades de se assumirem como leitores. Concordo com Eliana Yunes (2003) quando afirma que:

[...] quem lê o faz com toda a sua carga pessoal de vida e experiência, consciente ou não dela, e atribui ao lido as marcas pessoais de memória, intelectual e emocional. Para ler, portanto, é necessário que estejamos minimamente dispostos a desvelar o sujeito que somos – ou seja, lugar do qual nos pronunciamos – ou que desejamos construir para tomada de consciência da linguagem e de nossa história, nos traços deixados pelas memórias particulares, coletivas e institucionais (YUNES, 2003, p.10).

Na pesquisa de Mestrado de Rita Lima (2008), no entanto, encontro uma provocação que me remete a reflexões outras: mesmo sabendo que a construção e a desconstrução dos conceitos, valores, crenças, concepções estão atreladas a um

---

<sup>23</sup> No cenário internacional, destacam-se, dentre outras, as pesquisas empreendidas por Mempo Giardinelli (2010), C.S. Lewis (2000), Michele Petit (2010), Beatriz Robledo (2011) e Angela Pradeli (2013). No cenário nacional muitas são as contribuições nesta temática, mas quero ressaltar as que vem sendo empreendidas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduc) da UNEB: Rita Breda Lima (2008), Neurilene Ribeiro (2008), Priscila Licia Cerqueira (2008).

processo histórico, ou seja, perpassam pela historicidade, pelas temporalidades, pela evolução e transformação sociocultural, os quais levam significativo tempo para que as mudanças ocorram, já se é possível perceber notáveis e crescentes avanços de auto-identificação.

Então, cabe a nós, do lugar de pesquisadores, aprimorar a escuta, instigar as memórias e mergulhar atentamente nos escritos dos colaboradores e fazer vir à tona histórias, e vivências nem sempre evidenciadas por não se perceberem, ainda, como leitores. Rodrigo Matos de Souza (2012) nos lembra que a leitura não é um dom, como por vezes se quer fazer crer. Da mesma forma, não é uma panacéia. Ler é um exercício mental indispensável à aquisição de uma consciência mais completa acerca do humano, do político e do social.

Os cadernos de receita da mãe são os primeiros textos impressos com os quais **Licia** se depara. É com eles que ela supera o afastamento da escola logo no primeiro ano de estudo, por motivo de enfermidade, e copiá-los configurou-se como uma distração com consequências: ela atribui a isso o fato de hoje escrever com uma caligrafia parecida com a da mãe. Na escola, surge o manuseio dos livros didáticos como outra prática salutar na história de leitura de Licia, situada entre o desejo de aprender e as cobranças familiares: " Nesta época, o que eu queria era aprender a ler as letras, frases e sílabas isoladas apresentadas nos textos dados pelas professoras.[...] Foram meses de muito empenho e cobrança. (*Rascunhos de Mim* de Licia, 2006, p.5).

As leituras da Bíblia também são uma prática sinalizada por Licia, mas são descritas como um sofrimento, e, marcadas pela religiosidade e pela ligação com o sagrado, só ocorrem nos momentos de saída ou preparação para hora de dormir, por meio da leitura do livro de Salmos. Neste momento retomo Sanches Neto (2010), pois em sua vida (assim como na vida da professora Licia) a leitura da Bíblia foi uma prática cultural utilizada como "pontapé inicial" para a consolidação de outras práticas culturais de leitura que viriam a ser realizadas, como as que foram empreendidas junto ao grupo espírita que frequentou, ou no seio da república em que viveu o período da faculdade.

Na vida de **Nilza**, ganham destaque as leituras de revistas. As mais populares entre as jovens dos anos 1970 e 1980 eram Júlia, Sabrina e Capricho. As revistas eram guardadas com um zelo quase sagrado, assim como os livros,

impressos outros que chegariam em outro momento na vida de Nilza. Sanches Neto (2010) também revela uma relação ritualística com seus livros.

Esse trecho similar nas trajetórias de leitura de Sanches Neto e Nilza se evidencia na sacralização do objeto (ambos não marcam definitivamente os livros que leem, apenas provisoriamente com lápis). Sanches Neto vai mais além e se refere a termos como “culpa” e a “mácula” que a marca de uma caneta causaria, respectivamente ao seu corpo – faz uma comparação com a tatuagem - e ao papel - e os ritos aos quais se entrega antes, durante e depois de cada leitura (como no caso dos lápis que aponta religiosamente com um estilete).

É por meio da revista *Capricho* que Nilza começa a trocar cartas com outras jovens de diversos lugares do país. A expectativa em ler e escrever cartas aos novos amigos é descrita como um momento de uma espera ansiosa. A diversidade dos locais de origem dos jovens com os quais ela trocava cartas e as peculiaridades das suas culturas locais a levaram a um tipo outro de prática cultural de leitura, essencial para a sua constituição enquanto professora de Geografia:

Ler os espaços, suas formas, cores, traços, geometrias: assim fui me constituindo geógrafa.[...] Para além do livro, outra leitura que me seduzia, desde cedo, foi a leitura de mapas e globos, mesmo sem dominar os signos, significados e significantes dos mapas, a linguagem cartográfica me seduzia e me encantava. Fazia muitas viagens imaginárias, visitava países, cidades, lugares, atravessava o Atlântico, navegava no Pacífico, percorria os canais, lagos e florestas. Quantas aventuras! Múltiplas itinerâncias (Trechos dos *Rascunhos de Mim* de Nilza, 2010, p.8).

É leitor, pela concepção tradicionalista e preconceituosa, apenas aquele que lê os livros certos, aprovados pela escola, pela mídia, pelas universidades, pela crítica literária, ainda mesmo que esses critérios de avaliação sejam vinculados a noções particulares de cidadania, leitura, cultura ou conhecimento. Assim, “[...] todos os demais escritos - mesmo que materialmente idênticos aos livros “certos”- são *não-livros*. Da mesma forma, aqueles que os leem - embora leiam - são *não-leitores*, pois leem Sabrina, Paulo Coelho, leem literatura popular” (ABREU, 2001, p. 154). As leituras que se realizam em torno de objetos outros, desvalorizados por essa concepção, são destituídas do *status* de leitura e são ignoradas em prol da manutenção desta leitura mítica e preconceituosa.

Se o movimento de desqualificação das leituras implica também na desqualificação das pessoas, então a imensa maioria da população brasileira, incluindo a população docente, não tem condição de ser rotulada como “leitora”. Assim, vislumbrando apenas as *leituras certas de impressos* – livros - *certos*, são ignoradas as práticas culturais de leitura realmente desenvolvidas e efetivamente realizadas. Negam-se as leituras e as pessoas que as operam.

A leitura e escrita de cartas também estão sinalizadas nos escritos de **Alice**. Esse movimento era solicitado por sua mãe, que sempre desejou ver docente uma das filhas. O orgulho daquela era de ter uma das filhas na condição de leitora, mesmo que ambas não soubessem o significado de muitas palavras que utilizavam na composição dessas cartas. Nem mesmo pelo orgulho reconheciam-se leitoras.

As cartas, por sua vez, tinham finalidades diversas. A mãe compreendia o valor utilitário da decodificação:

[...] À época me pedia para ler e escrever as cartas aos nossos familiares que moravam no interior da Bahia e sempre começava assim: “O fim dessa é”... ou Escrevo essa carta e sempre terminava dizendo: “Nada mais da sua comadre”... independente do teor da carta, fosse de agradecimentos, notícias boas ou ruins (ALICE, Rascunhos de Mim, 2010)..

O paradoxo da necessidade da escrita de cartas familiares com o rigor escolar é descrito como um movimento que propiciou uma intensa reflexão, regado à múltiplas leituras. Alice descreve que em seus percursos escolares muitas vezes ouviu da sua professora primária a estrutura “correta” de início e finalização de cartas e que estas nada tinham a ver com aquela ditada pela sua mãe.

Certamente que os leitores de romances, cartas, folhetos de cordel, jornais, revistas que relatam o cotidiano das celebridades, leem (CHARTIER, 1994; 2006). Operam diferentes modos de ler, com intenções diversas - entretenimento, prazer, informação ou formação - mas, ainda assim o fazem. São modos diferentes, mas não são melhores nem piores do que aqueles prestigiados pela mídia ou pela escola. Não precisamos compreender diferença como desigualdade ou inferioridade.

Para **Anna**, as leituras realizadas ao redor dos pés de manga, são marcadas como práticas culturais significativas. E estão atreladas aos muros da escola. É nesse lugar que ela rememora as práticas culturais de leitura mais marcantes:

Aqui sim, me recordo que foi através das cobranças das leituras autodirigidas que se deu o contato mais intenso com a leitura. Na época a Série Vaga-Lume estava em evidência na escola pública. Li Zezinho – o dono da porquinha preta; O Escaravelho do Diabo; O Mistério dos Cinco Estrelas... Estes foram os responsáveis pela minha atração/sedução pela literatura. Depois destes, outros começaram a povoar o universo mágico da leitura (ANNA- Rascunhos de Mim, 2006).

Reflico com Darnton (1992, p. 213) que “[...] o ‘onde’ da leitura é mais importante do que se poderia pensar, pois a colocação do leitor em seu ambiente pode dar sugestões sobre a natureza de sua experiência”, ou seja, essas vivências trazem não apenas sensação de liberdade e cumplicidade com o lugar onde moravam, como também trazem marcas das singularidades e histórias tecidas por cada indivíduo. Essa valorização da leitura escolar, e posteriormente, acadêmica, em certa medida pode ser compreendida se levarmos em conta que Anna representa a chegada de uma primeira geração da família a ter um processo de escolarização mais longo.

Na vida de **Maria** o manuseio do livro didático, assim como para outras estudantes, constitui-se como prática cultural inicial de leitura. Não se pode omitir que, por meio do livro didático é que ela tem seu contato com os poemas, gênero que se consolida como seu favorito. Seu objetivo inicial é valer-se do livro para ler o poema que gosta. Era uma leitora com interesses outros.

Destaco outra definição de leitor, que segue na mesma direção das definições outras já apresentadas. Para Ricardo Azevedo, entende-se por leitores os que são aptos a utilizar textos em benefício próprio, “[...] seja por motivação estética, seja para receber informações, seja como instrumento para ampliar sua visão de mundo, seja por motivos religiosos, seja por puro e simples entretenimento” (AZEVEDO, 2004, p.154).

Para os que são oriundos da tradição oral (que abarca contos, lendas, adivinhas, fábulas, histórias, “causos”, ditados, brincadeiras e parlendas) o discurso que valoriza os saberes e leituras provenientes da escola acaba por apresentar um caráter autoritário, excludente e preconceituoso. É o que fica evidente em alguns dos trechos das histórias de leitura das estudantes.

Os leitores que advêm de meios eminentemente orais são convidados a desprezar tudo que se refere a seu passado que valoriza a oralidade, o que implica na adoção de um modelo outro de pensamento (AZEVEDO, 2004). Está em jogo a

desvalorização de outros padrões de leitura, que não são melhores ou piores, são apenas diferentes dos que são legitimados pelos discursos e práticas “oficiais”.

É preciso estar atento à concepção de que a leitura é algo somente para *poucos e bons*. Essa perigosa ideia, recheada de intencionalidades políticas e sociais, só consegue disseminar ainda mais o discurso que é descrito por Abreu (2001, p.155) como “os livros lidos por muitos não servem; bons são aqueles que poucos leem, menos entendem, e menos ainda gostam”. Ou seja, os discursos convencionais sobre leitura e leitores estigmatizam determinadas práticas culturais e os grupos sociais que as realizam.

Essa é uma das razões pelas quais pessoas ditas *comuns*, mesmo lendo gibis, cordéis, jornais, romances, revistas e outros impressos, não se reconhecem enquanto leitoras, ou não encontram uma história de leitura dentro das suas histórias de vida, ou ainda dizem não gostar de ler.

Miguel Sanches Neto (2010) lia os pedaços de jornal que se tornariam embrulhos do armazém do padraço porque não tinha condições econômicas de ter acesso a impressos outros durante a sua infância. Fazia empréstimos em biblioteca, lia pedaços de jornal, roubava alguns exemplares livrescos, comprava livros com muito sacrifício. Operava modos de ler diversos, muitos desprestigiados. Mas, ainda assim, era e é um leitor.

Como o relato de Sanches Neto (2010), os escritos dessas leitoras me levam a (re) pensar e problematizar essas questões, ampliando meus horizontes de dúvidas e questionamentos: “[...] é preciso que haja condições materiais para ser leitor” (ABREU, 2001, p.157). Os discursos enviesados sobre a formação de *bons leitores* como sendo os que *leem livros prestigiados*, pode ainda camuflar um problema muito maior. Se queremos uma nação de leitores, ou se desejamos a formação de professores e leitores, é preciso ampliar os olhares e lutar por políticas públicas que busquem investir em setores outros muito além da educação.

É preciso que exista uma infra-estrutura qualificada, com mais bibliotecas e escolas equipadas. Para além das fachadas escolares, é preciso um investimento - muito significativo, diga-se - na qualificação e valorização dos professores, com salários decentes que os permitam investir ao menos um turno de trabalho em pesquisas e estudos que os levem a (re)pensar suas práticas. Uma pessoa, especificamente um professor, com um salário insatisfatório, com muitas contas a

pagar, dificilmente irá pensar em como a leitura poderá ampliar seu repertório, ou como a leitura poderá auxiliá-lo a refletir sobre suas práticas. Nem por isso é preciso que todos leiam as mesmas coisas, da mesma forma, nos mesmos tempos e lugares. Talvez tenhamos muito a ganhar - e a investigar - se considerarmos essas questões.

Se considerarmos que as colaboradoras dessa pesquisa são também professoras e, portanto, “[...] estão expostas a impressos diversificados e a necessidades sociais que pressionam por seu uso, seja em instâncias públicas, seja em instâncias privadas” (BATISTA, 1998, p. 27-28), então, não é difícil reconhecer que elas estão imbricadas com as mais variadas estratégias e práticas culturais de leitura. São, indiscutivelmente, leitoras, leitoras de sua vida, de suas necessidades, de seu entorno sociocultural, *enfim, leitoras*.

É com tais impressões que finalizo a presente sessão, retomando-as no capítulo que se segue, intitulado “*E assim se fizeram leitoras*”, que esclarecerá o posicionamento das estudantes pesquisadas no que se refere às práticas culturais encontradas em suas histórias de leitura e a influência dessas em seus cotidianos docentes. Para isso, lanço mão de novos textos produzidos pelas colaboradoras, no ano de 2014<sup>24</sup>, para fins de compreensão destes enlaces da pesquisa. Os encontros e desencontros, inquietações e outras pistas que serão seguidas futuramente, bem como suas consequências, serão analisadas em sessão subsequente.

---

<sup>24</sup> Esse novo escrito das estudantes do PPGEduc contém as respostas das mesmas a duas questões, e foi produzido para nos fornecer pistas da implicação das práticas culturais de leituras delas na docência, a partir de suas vivências, olhares e maturidades no contexto atual, quando as cinco já haviam concluído o Mestrado ou Doutorado no Programa de Pós- Graduação em Educação e Contemporaneidade. As questões e a natureza das respostas serão descritas com maior riqueza de detalhes no capítulo a seguir.



## **IV. E ASSIM SE FIZERAM LEITORAS: Diálogos com as estudantes**

---

*[...] Todo es una lectura, y todos somos, a su vez, la lectura que los otros pueden hacer de nosotros mismos. (PRADELI, 2013, p.19)*

## 4. "E ASSIM SE FIZERAM LEITORAS"

### 4.1- Das práticas de leitura à releitura das práticas

*Somos a leitura que os outros e nós também fazemos de nós mesmos...* com a provocação de Angela Pradelli (2013), abro este capítulo. Depois de apresentar o perfil das que colaboraram com a minha pesquisa, sem as quais seria impossível estruturá-las, e estudantes dialogar sobre as suas histórias e práticas culturais de leitura, entrecruzando-as com as minhas próprias, chego a um importante momento: o início do fim. Diria, mais especificamente, que finalizo um ciclo para o entendimento de que outros tantos se abrirão.

A escrita das considerações é um movimento tão complexo e desafiador quanto a produção de todo o trabalho, pois traz implícita a necessidade de síntese de dois anos de pesquisa e de leituras. Pensando no que preconizam as histórias de vida, o desafio torna-se ainda maior, pois ao mesmo tempo em que finalizo uma etapa de investigação, mergulho em outras tantas que se somam aos anos anteriores de leituras.

Esse foi um desafio que descortinou horizontes e ampliou as minhas perspectivas, reinventando-se em cada diálogo, encontros e desencontros. Levou-me a lugares que não pensei que tivesse condição de chegar nem de investigar.

Mesmo diante do período em que pensei estar diante de *desventuras em série*, com situações como desistência e mudança de número de colaboradoras, ressignificação do objeto e troca de foco do projeto inicial, pude compreender que "[...] não existem caminhos pré-estabelecidos, muito menos uma linearidade nas trajetórias percorridas por cada indivíduo" (CERQUEIRA, 2008, p.93), quando se trata de pesquisa.

Devo confessar que este trabalho buscou também resgatar a riqueza e a relevância das recordações "[...] dos sujeitos desconhecidos da história oficial, devolvendo às pessoas que fizeram e fazem a história um lugar fundamental, mediado pelas suas próprias palavras" (KRAMER e SOUZA, 1996, p. 21). E, por meio das contribuições trazidas pelos estudos da História Cultural, percebo, deste lugar, que as estudantes precisam ser reconhecidas, valorizadas, evidenciadas em suas singulares, histórias e práticas culturais de leitura.

No método (auto)biográfico encontrei a profundidade necessária para uma dimensão de pesquisa que valorizasse o sujeito, tendo o rigor necessário para dar credibilidade ao trabalho. Pude atestar a indissociabilidade entre as dimensões pessoal e profissional do professor (Nóvoa, 2010). Percebo que o ser humano é, por natureza, uma fonte inesgotável de saberes e conhecimentos produzidos nas suas vivências em diversos espaços de atuação, e, por isso, a autobiografia

[...] instaura-se como um movimento de investigação-formação, ao focar o processo de conhecimento e de formação que se vincula ao exercício de tomada de consciência, por parte do sujeito, das itinerâncias e aprendizagens ao longo da vida, as quais são expressas através da metarreflexão do ato de narrar-se, dizer-se de si para si mesmo como uma evocação dos conhecimentos construídos nas experiências formadoras [...] (SOUZA, 2006, p. 14)

Essa apropriação retrospectiva em torno das práticas culturais de leitura e do fazer docente produz um movimento de reflexão em torno dos percursos experienciados. Essa reflexão, por sua vez, poderá ser utilizada como suporte para possíveis mudanças e transformações, com vistas à produção de práticas mais significativas. Creio que tanto as leitoras que colaboraram com a construção deste trabalho quanto eu, na condição de pesquisadora, podemos representar este movimento enquanto uma importante etapa de nossos processos formativos.

Tendo em vista a reconstituição das experiências com a leitura, tive que evocar o passado. Esse movimento exigiu da minha parte, e das estudantes, a reconciliação com os fatos, momentos, espaços e pessoas que estavam perdidos nas minhas/nossas lembranças leitoras. Reconciliação com a nossa condição de sujeito que constrói sua própria história e que hoje reconhece que tem uma história de vida e de leitura para contar.

Muitas foram as histórias de leitura memoradas. Muitas são as construções e reelaborações que envolvem o processo de lembrar tanto das colaboradoras quanto da pesquisadora, quando trabalhamos com Histórias de Vida. Para Bachelard (1993, p. 31), “[...] toda pessoa deveria então falar de suas estradas, de suas encruzilhadas, de seus bancos. Toda pessoa deveria fazer o cadastro de seus campos perdidos”. Assim, é possível perceber que lembramos para não esquecer que somos gente, gente que pensa, que faz e que sente.

Nos momentos que precederam a finalização da escrita da dissertação, ocorreu-me a necessidade de buscar novamente as minhas colaboradoras. Era preciso agradecer a parceria e colaboração, mostrar os frutos do nosso (nem sempre) penoso trabalho, saber dos atuais movimentos formativos das estudantes.

Com alegria, divido com os leitores a informação que três das minhas *cúmplices* tornaram-se doutoras no fim de 2013; e as outras duas entraram no doutorado (uma na UNEB; outra na UFBA). Tudo isso no *dever* da pesquisa. Mas, como foi o ato final? O que mudou? Essas questões emergiram e tomaram uma dimensão preocupante para um processo de conclusão de escrita. *E quem disse que isso seria o fim?*

Descrevo mais detalhadamente as respostas das estudantes em torno das questões acima. Para **Licia**, a produção dos textos *Rascunhos de Mim* e Memorial configurou-se como um *novo olhar para si*. Descreve ela que a produção dos textos aconteceram em tempos e espaços distantes, não só referentes ao ano de elaboração, mas principalmente pelo processo de amadurecimento pessoal e profissional experienciado por ela:

A escrita do primeiro *Rascunho* aconteceu no início da minha formação no mestrado, era um momento de estranhamento, pois não sabia como e o que colocar no papel, não conseguia visualizar uma história que pudesse sair do âmbito pessoal para o público, não identificava quais experiências/fatos eram significativos a ponto de serem registrados. Da escrita do memorial identifiquei uma escrita mais solta, que demonstra a descoberta da narradora da sua história, autorizando-se a contá-la. Os fatos narrados não estão restritos a vida escolar, pois é possível visualizar passagens da vida em família, das relações estabelecidas na infância, adolescência e no decorrer da vida adulta, seja no âmbito pessoal ou profissional (Resposta de Licia à questão 1, 2014, pg.1).

Já nos escritos de **Nilza** fica nítida a impressão que a produção desses documentos teve um cunho não somente avaliativo, mas também formativo; ela declara, sobre os textos, que "[...] ambos, foram exigidos, no dever do processo como instrumentos de avaliação, embora, não tivessem a intenção de verificação e emissão de notas, mas, como uma possibilidade de conhecer as trajetórias formativas (acadêmicas/leitora)" (Resposta de Nilza à questão 1, 2014, p.1). Ela destaca especialmente a produção do texto *Rascunhos de Mim*, que lhe permitiu reviver sua história de leitura, entrecruzando-a com a própria história de vida-formação-profissão.

Para **Alice**, em suas respostas atuais, o fato de ter escrito os *Rascunhos* e Memorial lhe permitiu um *caminhar para si*<sup>25</sup> num movimento de amadurecimento, que significa:

[...]colocar-se na condição de aprendente, ao mesmo tempo estar atento ao movimento de ir e vir dentro dos diversos espaços de aprendizagem; aprendi com minhas próprias experiências; nesse sentido, sou responsável pelas escolhas que fiz e questionei-me acerca dos meus saberes, chegando inteira, isto é coerente comigo mesma, com meus próprios desejos e modo de ser (Trecho das Respostas de Alice, 2014, pg.1).

**Anna** refere-se à escrita dos textos como um movimento que proporcionou uma escrita nem sempre prazerosa, pois deixa à mostra algumas lacunas nos percursos formativos. É possível ainda, segundo ela, descobrir ausências e perceber esquecimentos, como também resignificar e desvelar marcas de uma história de vida que nem sempre foi fácil.

Primeiro representou a oportunidade de rememorar a minha própria trajetória de vida, de aprendizagens, escolhas, meus encontros pessoais, minhas referências teóricas e profissionais. No momento da escrita desses textos nós trazemos à baila não apenas a descrição de fatos e eventos de uma vida, mas a rememoração do que esses fatos, eventos, acontecimentos, pessoas significaram para nós. [...]podemos olhar, agora de um outro lugar e com outros objetivos, de que forma essas pessoas, leituras, vivências e experiências (com a distinção tratada por Larossa, Walter Benjamin) e pensar sobre a contribuição desses eventos na nossa constituição pessoal e profissional (Trecho das Respostas de Anna, 2014, pg.1).

**Maria** afirma que a produção dos textos se deu no seu período de ingresso no mestrado em Educação e Contemporaneidade, na UNEB. Ela afirma que o movimento de escrever os documentos configurou-se como suporte teórico-metodológico para as suas práticas de formação de professores e leitores na região da Chapada Diamantina. Ela assinala que:

[...] Tempos depois, em releituras, foi bonito ver como fui escolhendo os personagens da minha vida na família, em redes de sociabilidade, os autores mais queridos e com quanta delicadeza e poesia fui tecendo um bordado de mim. Acho o texto lindo como também os modos como cuidei da apresentação com o texto-caixa com um belo laço. Sem conhecer imitei o livro-caixa de Manoel de Barros. É que os livros podem ser como já disse

---

<sup>25</sup> É importante ressaltar que essa é uma expressão radicada pela pesquisadora francesa Marie-Christine Josso, cunhada em livro que leva o mesmo nome, publicado no ano de 1991 e traduzido em português somente no ano de 2010. Caso deseje, o leitor pode consultar o material nas Referências dessa dissertação.

Borges uma das nossas grandes felicidades (Trechos da Resposta de Maria à questão 1, 2014, pg.2).

Nessa perspectiva, percebo a importância da recomendação de Pineau (1999), ao dizer que “[...] apenas um frente a frente com sua própria vida permite abordar o frente a frente com a história com os outros e efectuar um caminho formador com eles” (PINEAU, 1999, p. 347). Esse caminho foi propiciado também a Maria, quando escreveu seus *Rascunhos de Mim* e *Memorial*, uma vez que através das reflexões trazidas no âmbito dessas escritas, bem como dessas questões norteadoras atuais, ela pode ressignificar seus percursos formativos: “[...] dou um salto para o tempo presente e reconheço que pela primeira vez uma atividade de formação me levava de volta para casa e me fazia compreender tantas tramas da minha vida” (Trechos da Resposta de Maria à questão 1, 2014, p.2).

Retomando a minha questão segunda, percebi o que havia constatado ao traçar o objeto dessa pesquisa: as práticas culturais de leitura encontradas nos escritos das minhas cúmplices professoras *tem impacto* sobre a sua formação, prática e atuação docentes. *Todas* foram unânimes em relatar essa relação direta entre seus modos de ler e sua relação com a docência. Nenhuma das professoras relatou que as práticas culturais de leitura tinham *impacto indireto ou nenhuma relação* com a docência por elas exercida, vivida e investigada. Assim, para entendimento do leitor, repito a segunda questão: *As práticas de leitura que você sinaliza em seus textos (Rascunhos de Mim e Memorial) interferiram/interferem na sua prática docente? Se sim, de que maneira?*

**Licia** informa que as escolhas, os modos de ler e as formas de apropriações da leitura, literária ou não, evidenciadas nos seus escritos, estão presentes na sua prática. As práticas culturais de leitura por ela desenvolvidas tem implicação direta com seu fazer docente. Um exemplo disso é:

[...]a oralidade tão presente na minha história de leitura, que hoje não só a utilizo como estratégia de leitura e também objeto de pesquisa, como busco mostrar que ela (a oralidade) concilia as nossas histórias (minha e dos meus alunos), nos aproxima e nos leva a lidar com universo apreendido pelas palavras perdidas no tempo da memória (Trechos da Resposta de Licia à questão 2, 2014, p.1).

Nas lembranças e nas experiências com a leitura relatadas pelos alunos de Licia, a palavra, por meio da oralidade, é o que constituiu a primeira experiência com a leitura de mundo, para retomar a expressão cunhada por Paulo Freire.

**Nilza** revela que o reencontro com as suas práticas culturais de leitura, ainda no âmbito do mestrado, proporcionou um momento de ressignificação metodológica e consolidação de práticas das quais não tinha ciência. Quando começou a trabalhar com as *escritas de si*, especificamente com Histórias de Vida, ainda no início da sua trajetória profissional no fim da década de 1980, ela não sabia que se tratava de uma metodologia de pesquisa, de um dispositivo de formação. Ela apenas solicitava a escrita "[...] para conhecer as histórias dos meus alunos e ao ensinar os conteúdos curriculares, estabelecer uma relação com a realidade, com o cotidiano dos alunos"(Trechos da Resposta de Nilza à questão 2, 2014, p.1).

É importante destacar que Nilza (2014, p.2) acredita "que o memorial e os *Rascunhos de Mim*, como dispositivos de formação, foram muito importantes para mim, como professora que há mais de duas décadas trabalha com as *escritas de si*" e, também, como uma pesquisadora que tem se dedicado a conhecer as histórias de outros professores, no exercício da docência, no contexto da formação inicial e continuada de professores, assim como nos projetos de extensão desenvolvidos na própria UNEB. É preciso dizer também que a produção do Memorial e dos *Rascunhos de Mim*, possibilitou a ela produção do texto inicial da escrita do trabalho de pesquisa no doutorado. Essa informação foi cedida por Nilza neste novo escrito.

**Alice** informou que o reencontro com suas práticas culturais de leitura a remetem a pensar numa ação educativa que considere as relações entre a escola, e o processo educativo como um dos caminhos a serem trilhados em busca de um ser/estar no mundo e nos processos educativos de forma diferente. Assim,

[...] Vejo como positivas as práticas de leitura na minha prática docente bem como no processo pedagógico na apresentação dos conteúdos, desde que se recupere toda esta profundidade aqui apresentada em torno da compreensão de seus potenciais a partir do lugar que a subjetividade ocupa em seus dinamismos fundamentais (Trechos da Resposta de Alice à questão 2, 2014, p.1).

Para **Anna**, também advinda de uma sociedade de tradição oral, o reencontro com suas práticas culturais de leitura (vivenciadas ou promovidas) e a reflexão sobre as mesmas em seus espaços de atuação enquanto docente são reflexos de um processo de aprendizagem que hoje ela compreende melhor, que visa a contribuição com a construção de um projeto de sociedade mais crítica:

Se queremos formar leitores, então nós precisamos tornar a nossa prática um exemplo claro, uma demonstração que de a leitura faz parte da minha vida e exerce papel importante na minha formação como sujeito. Minha atuação hoje reflete muito do que aprendi nas minhas andanças, nos meus percursos formativos, nas experiências vivenciadas. As minhas escolhas como pesquisadora (sobre práticas culturais de leitura e atualmente sobre as bibliotecas escolares) são frutos desse processo de descoberta do papel que a leitura e as práticas culturais de leitura exerceram e continuam exercendo na minha constituição pessoal e . (Trechos da Resposta de Anna à questão 2, 2014, p.1)

Anna ainda vai mais além e diz que não vê possibilidades de separar sua atuação docente das crenças de que a leitura é um *caminho* que favorece a uma maior e melhor inserção social; ela escreve que se esforça por fazer da sua trajetória uma ininterrupta articulação da leitura com a escola, com a vida cotidiana com a constituição pessoal e social de si e dos seus alunos.

**Maria** também atribui à produção dos escritos a consolidação de uma prática profissional que já vinha sendo estabelecida. Ela também não tinha consciência desse processo. Assim como Nilza, já utilizava de uma metodologia de formação, mas sem saber disso. Assim, "essas escritas, como experiência pessoal-acadêmica, funcionaram como base para realizar novas apropriações dessas ações, dessa vez sob uma perspectiva acadêmica" (Trechos da Resposta de Maria à questão 2, 2014, p.1).

Penso que as constatações às quais cheguei consolidaram as conclusões e dão conta dos objetivos traçados para essa dissertação. Por ora, fecho o ciclo, ciente que outros já se abrem, e cônica também das minhas impossibilidades e limitações, e convicta que quanto mais eu leio, mais ainda há para ler... sobre a formação docente, as práticas culturais de leitura, as histórias de vida e de leitura das professoras. Cumpro o meu desejo inicial de valorizar as professoras e visibilizar suas histórias, sem ter esperado que deixassem a vida para que isso fosse feito.

Versar sobre essas temáticas apenas me direcionaram a um modo de lê-las. Existem muitos outros, que precisam ser investigados. Restam-me algumas inquietações...elas pulsam, insistem em (sobre) viver. E isso merece algumas palavras.



#### 4.2- Inquietações sobreviventes: e quem disse que isso é o fim?

De posse dos Memoriais e *Rascunhos de Mim*, reconstruí parte das experiências, vivências e práticas culturais de leitura de leitoras que são estudantes. No decorrer das análises, pude compreender que existem muitas vias possíveis para traçar uma história de leitura (CHARTIER, 1996). E, diante de histórias destas *leitoras de carne e osso*, me inseri no desafio de esboçar por meio deste trabalho as múltiplas convergências e nuances de práticas, usos e formas de apropriação da leitura em histórias que se diferem devido a fatores como temporalidades, possibilidades, interesses, condições, preferências e gostos.

Percebi que, tanto os textos impressos (revistas de novelas, romances, receitas, textos religiosos e científicos, cartas, diários, jornal) quanto as leituras apreendidas pelas palavras (*causos* contados), que se perderam no tempo, mas marcaram as histórias, compõem, assim, os *repertórios de leituras e modos de ler* que fazem parte das histórias destas leitoras. Esse movimento tem uma implicação direta em seu fazer docente, traduzindo-se em maneiras de ler com e para os alunos, estímulos às diversas leituras dentro e fora dos limites da escola/universidade.

A análise das Histórias de Vida subsidiada nos princípios da Hermenêutica (Ricoeur, 1996) e amparada nos pressupostos da História Cultural (Chartier, 1999; 2006) apontou para modos e preferências de leitura (histórias em quadrinhos, romances de autores consagrados, revistas, receitas), estratégias de aquisição dos impressos, formas de censura (sobretudo as *leituras proibidas*) e práticas de leitura, individuais e coletivas, realizadas nos mais diversos espaços de sociabilidade. E o resultado revelou, ou melhor, constatou que *estas estudantes eram e são leitoras*.

Ao concluir - por ora - essa pesquisa, constato que muitas das minhas inquietações ainda permanecem vivas e pulsantes. As informações, as histórias ouvidas e tecidas ao longo desse trabalho permitem outros desdobramentos possíveis para novas investigações ou outras investidas.

As respostas a essa pesquisa são, evidentemente, provisórias e as conclusões que agora formulo configuram-se como *interpretações possíveis* que me revelaram as práticas culturais de leitura das professoras. Ler essas trajetórias

formativas e leitoras, entrecruzando-as com as minhas próprias, foi um momento de reflexão e resignificação.

Não tenho dúvidas que revisitar as histórias de vida e de leitura dessas estudantes do PPGEduc será uma inesgotável e rica fonte de novas descobertas sobre como cada sujeito, em tempos e modos distintos, constrói conceitos e se define ou se reconhece leitor. Certamente ainda há muito o que se pesquisar dentro dos escritos dessas professoras, hoje minhas *cúmplices*.

Creio que este estudo se configurou num provocativo às estudantes que colaboraram com/na investigação e também a todos os outros docentes e profissionais que serão nossos leitores. Assim, vislumbro que o escrito teórico-epistemológico aqui apresentado possa referenciar práticas outras a partir da percepção que o leitor tem de si e de suas leituras, articulando-as com sua vida-formação e profissão, entrecruzando o ser ao fazer, para que, com sensibilidade, reflexão e criatividade, seja compreendido como um ser com dimensões complexas imbricadas entre o eu profissional e eu pessoal.

Que outras histórias e práticas sejam investigadas! E que daqui surjam novas possibilidades de fazer pesquisa.

## **REFERÊNCIAS**

---

ABREU, Márcia (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 1999.

\_\_\_\_\_. Os números da cultura. In.: RIBEIRO, Vera Masagão. **Letramento no Brasil** – reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2004, p.33-45.

\_\_\_\_\_. **Cultura letrada** - literatura e leitura. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

\_\_\_\_\_. **Diferentes formas de ler**. Disponível em <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/Marcia/marcia.htm>>, acesso em 17/10/2006.

\_\_\_\_\_. **Os caminhos dos livros**. Campinas, SP: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil (ALB); São Paulo: Fapesp, 2003. – (Coleção Histórias de Leitura).

\_\_\_\_\_. Diferença e desigualdade: preconceitos em leitura. In: SAMPAIO, Maria Lucia Pessoa. O conceito de leitura nos livros didáticos e as suas implicações para a formação do leitor. In: AMARILHA, Marly (org). **Educação e leitura: trajetórias de sentidos**. João Pessoa: Editora da UFPB- PPGEd/ UFRN, 2003.

\_\_\_\_\_; SCHAPOCHNIK, Nelson (Org.). **Cultura letrada no Brasil** – objetos e práticas. Campinas, SP: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil (ALB); São Paulo, SP: Fapesp; 2005.

ALICE, D.M.M.A. **Memorial**. [S.l: s.n]. Salvador, 2010. 10p.

\_\_\_\_\_. **Rascunhos de mim**. [S.l: s.n]. Salvador, 2010. 21p.

ALMEIDA, Luiz Ricardo Ramalho de. **A trajetória de uma professora-leitora: processos de acercamento do texto**. In: AMARILHA, Marly (org). **Educação e leitura: trajetórias de sentidos**. João Pessoa: Editora da UFPB- PPGEd/ UFRN, 2003.

ANNA, R.C.B.M. **Memorial**. [S.l: s.n]. Salvador, 2006. 12p.

\_\_\_\_\_. **Rascunhos de mim**. [S.l: s.n]. Salvador, 2006. 21p.

ANDRADE, Dídima Maria de Mello. **Formação inicial e construção de saberes profissionais docentes: um estudo de caso no seio do Programa Rede UNEB 2000**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) Universidade do Estado da Bahia, Salvador. 2007.

ARAÚJO, Jorge de Souza. **Letra, leitor, leituras: reflexões**. Itabuna, Bahia: Via Litterarum, 2006.

ARROYO, G. Miguel. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

AZEVEDO, Ricardo. Formas literárias populares e formação de leitores. In: **Leitura, identidade e patrimônio cultural**. Organizado por BARBOSA, Marcia H.S; MAIER, Miguel Retten; ROSING, Tania M. K. Passo Fundo: UPF, 2004.

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

\_\_\_\_\_. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

BARBOSA, Marcia H.S; RETTENMAIER, Miguel; ROSING, Tania M.K. (org). **Leitura, identidade e patrimônio cultural**. Passo Fundo: UPF, 2004.

BARTHES, Roland. el placer del texto y lección inaugural. Buenos Aires: Siglo XXI, 2003.

BARROS, Manoel de. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010.

BATISTA, Antonio A. G. Os professores são “não-leitores”? In.: MARINHO, Marildes; SILVA, Ceris Salete Ribas da (Org.). **Leituras do Professor**. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil- ALB, 1998, p.23-60.

BERGSON, Henri. *Matéria e memória*. 1941. 2a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. São Paulo: Editora Zahar, 2001.

BELTRÃO, Lícia Maria Freire. **A escrita do outro: anúncios de uma alegria possível**. 2005. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.

BENJAMIN, Walter. *Magia e Técnica, Arte e Política: Ensaio sobre Literatura e História da Cultura. Obras Escolhidas. Volume I. 5. Ed.* Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1993.

\_\_\_\_\_. *Magia e Técnica, Arte e Política: Ensaio sobre Literatura e História da Cultura. Obras Escolhidas. Volume I. 7ªEd.* Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BESNOSIK, Maria Helena da Rocha. **Encontros de leitura: uma experiência partilhada com professores de zona rural da Bahia**. 2002. Tese (doutorado em Educação) Universidade de São Paulo. 2002.

BOSI, E. **Velhos amigos**. São Paulo: Companhia das Letras. 2003.

BOURDIEU, Pierre; CHARTIER, R. A leitura: uma prática cultural – debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier. In: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2001, p.231-253.

\_\_\_\_\_. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Tradução Mariza Correia. 11ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.

BUENO, Belmira Oliveira; CATANI, Denice Bárbara; SOUSA, Cynthia Pereira de (Org.). **A Vida e o Ofício dos Professores** – formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. São Paulo: Escrituras Editora, 1998.

\_\_\_\_\_. a; e  
SOUZA, M. Cecília C. **Docência, Memória e Gênero: estudos alternativos sobre formação de professores**. Psicologia, USP, 4 (1/2), 1993, p. 299-318.

BUENO, Belmira Oliveira; CHAMLIAN, Helena Coharik; SOUSA, Cynthia Pereira de; CATANI, Denice Barbara. *Histórias de vida e autobiografias na formação de*

professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). **Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 2, p. 385-410, 2006.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

\_\_\_\_\_. **Uma história social do conhecimento: de Gutenberg a Diderot.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

CATANI, Denice Bárbara. (et al.) **Docência, memória e gênero** – estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

CAVALLO, Guglielmo e CHARTIER, Roger (Org.). **História da leitura no mundo ocidental.** São Paulo: Ática, 2002.

CERQUEIRA, P. L. DE C.; CORDEIRO, V. M. R. Percorrendo Histórias: a leitura na formação de professores-leitores. In: Verbena Maria Rocha Cordeiro; Elizeu Clementino de Souza. (Org.). **Memoriais: literatura e práticas culturais de leitura.** 1 ed. Salvador: EDUFBA, 2010, v. , p. 237-255.

\_\_\_\_\_. **Saberes literários e docência: (re)constituindo caminhos na (auto)formação de professores leitores.** Dissertação de Mestrado. Salvador, 2007. 112 p.

CHAMBERS, Aidan. **Lecturas.** Tradução de Ana Tamarit Amieva. México: FCE, 2006.

CHARTIER, Roger (Org.). **A história cultural** – entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S. A., 1990.

\_\_\_\_\_. **Leituras e leitores na França do Antigo Regime.** São Paulo: Editora UNESP, 2004.

\_\_\_\_\_. **Os desafios da escrita.** São Paulo: Ed. UNESP, 2002.

\_\_\_\_\_. **Práticas da leitura.** São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

\_\_\_\_\_. **Práticas de leitura.** Trad. Cristiane Nascimento. Introdução de Alcir Pécora. 5ª ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.

\_\_\_\_\_. **A aventura do livro: do leitor ao navegador.** São Paulo: Editora UNESP/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.

\_\_\_\_\_. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1994.

\_\_\_\_\_. Os desafios da pesquisa biográfica em educação. In: SOUZA, Elizeu Clementino (org.). **Memória, (auto)biografia e diversidade: questões de método e trabalho docente.** Salvador: EDUFBA, 2011, p. 43-58.

CHIARA, Ana Cristina. **Autobiografia: paixão e verdade.** In: *Pedro Nava*, um homem no limiar. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1993, p. 15-33

COLASANTI, Marina. O livro, entre Barbie e a longa noite. Conferência apresentada ao Congresso Internacional Lectura 2007: para leer el XXI, por el mejoramiento

humano, Havana, Cuba. In: COLASANTI, Marina. **Como se fizesse um cavalo**. São Paulo: Ed. Pulo do Gato, 2012.

CORDEIRO, Verbena M. R. Cenas de leitura. In.: TURCHI, Maria Zaira; SILVA, Vera M. T. (Org.). **Leitor formado, leitor em formação: leitura literária em questão**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, SP: ANEP, 2006, p.64-75.

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

\_\_\_\_\_. Itinerários de leitura no espaço escolar. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 13, n. 21, p. 95-102, jan./jun., 2004.

\_\_\_\_\_. Os bastidores da leitura: práticas e representações ou do lixo à biblioteca. In.: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino**. Porto Alegre: EDIPUCRS: EDUNEB, 2006.

\_\_\_\_\_. Percorrendo histórias, entrecruzando saberes. In.: **Anais do SETHIL**. Vitória da Conquista, outubro, 2005.

\_\_\_\_\_; SOUZA, E. C. Por entre escritas, diários e registros de formação. In.: **Presente!** - Revista de Educação CEAP – Salvador, a. 15, n.57. p. 44-49, jun/ago., 2007.

\_\_\_\_\_ e LIMA, Elizabeth Gonzaga de (org). **Modos de ler: oralidades, escritas e mídias**. Curitiba: Arte & Letra, 2014.

DARNTON, Robert. História da leitura. In.: BURKE, Peter (Org.). **A escrita da História – Novas Perspectivas**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto**. Educação e Pesquisa. v.32 n.2 p. 359-371. São Paulo maio/ago. 2006.

\_\_\_\_\_. Os desafios da pesquisa biográfica em educação. In: SOUZA, Elizeu Clementino (org.). **Memória, (auto)biografia e diversidade: questões de método e trabalho docente**. Salvador: EDUFBA, 2011, p. 43-58.

DILTHEY, Wilhelm. **Introducion aux sciences de l'esprit**. Traduction et présentation de Sylvie Mesure. Paris: Du Cerf, 1992.

DOMINICÉ, Pierre. O que a vida lhes ensinou. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

EGGERT, Edla. Espaços e tempos para as mulheres reconhecerem seus corpos e textos. In: STRÖHER, Marga J (Org.). **À flor da pele: ensaios sobre gênero e corporeidade**. São Leopoldo: Sinodal, 2004.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. Nas trilhas do discurso: a propósito de leitura, sentido e interpretação. In: ORLANDI, Eni Puccinelli (org). **A leitura e os leitores**. 2ª ed. Campinas, Sp: Pontes, 2003.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 1993.

FINGER, Mathias. As implicações socioepistemológicas do método biográfico. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

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

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 22 ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1988.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia** – saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Lembrar Escrever Esquecer**. São Paulo: Editora 34, 2009.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Leitura: algo que se transmite entre as gerações? In.: RIBEIRO, Vera Masagão. **Letramento no Brasil** – reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2004, p.125-153.

\_\_\_\_\_. Leituras de professores e professoras: o que diz a historiografia da educação brasileira. In: MARINHO, Marildes (org). **Ler e navegar**: espaços e percursos da leitura. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil- ALB, 2001. (Coleção Leituras no Brasil).

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo, Cortez, 2008.

GIARDINELLI, Mempo. **Voltar a ler**: propostas para construir uma nação de leitores. Tradução de Víctor Barrionuevo. São Paulo: Ed. Nacional, 2010.

GIDDENS, Anthony. **As conseqüências da modernidade**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GIROUX, H. A. **Cruzando fronteiras do discurso educacional**: novas políticas em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

\_\_\_\_\_. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GREGÓRIO FILHO, Francisco. **Guardados do coração** – memorial para contadores de histórias. Rio de Janeiro: Amais Livraria e Editora Ltda, 1998.

HUXLEY, Aldous. **Admirável mundo novo**. 5ª ed. Porto Alegre: Globo, 1979.



JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. Que disent les récits de vie de nos projets. **Educación Permanente**, revue de la FSEA, Zurich, janvier 1992.

\_\_\_\_\_. Abordagem biográfica em situações educativas: formação de si. **Presente!** Revista de Educação do Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica, ano XV, n.57, Salvador/BA, jun/ago 2007.

\_\_\_\_\_. As narrações centradas sobre a formação durante a vida como desvelamento das formas e sentidos múltiplos de uma existencialidade singular-plural. In: Revista da FAEEBA – **Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 17, n.29, jan./jun., 2008, p. 17-30.

\_\_\_\_\_. Da formação do sujeito...ao sujeito da formação. IN: NÓVOA, Antonio; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

KLEIMAN, Ângela B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

\_\_\_\_\_. **Oficina de Leitura**: teoria & prática. São Paulo: Pontes, Editora da UNICAMP, 1997.

KRAMER, Sonia; SOUZA, Solange Jobim e (Org.). **Histórias de Professores** – leitura, escrita e pesquisa em educação. São Paulo: Ática, 2003.

\_\_\_\_\_. **Histórias de professores**: Leitura, escrita e pesquisa em educação. São Paulo: Ática, 1996.

LACERDA, Lílian de. **Álbum de leitura** – memórias de vida, histórias de leitoras. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Editora Ática, 2003.

\_\_\_\_\_. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Editora Ática, 2000.

LARROSA, Jorge. Literatura, experiência e formação. In.: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos** – novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.133-160.

LEWIS, C.S. **A experiência de ler**. Tradução de Carlos Grifo Babo. Porto- Portugal: Porto Editora, 2003.

LICIA, P.L.C. **Memorial**. [S.l: s.n], 2006. 9 p.

\_\_\_\_\_. **Rascunhos de mim**. [S.l: s.n]. Salvador, 2006. 7p.

LIMA, Rita Breda Mascarenhas. Nas malhas da leitura: perfil leitor e práticas culturais de leitura de professores e professoras rurais da comunidade de Arrodeador - Jaborandi - Bahia. Dissertação de Mestrado. UNEB, 2008.

LIMA, Elizabeth Gonzaga de. Geração blogueira: a literatura na web. In: CORDEIRO, Verbena Maria Rocha e LIMA, Elizabeth Gonzaga de (org). **Modos de ler: oralidades, escritas e mídias**. Curitiba: Arte & Letra, 2014.

LINDOSO, Felipe. **O Brasil pode ser um país de leitores?** política para a cultura, política para o livro. São Paulo: Summus, 2004.

LINS, Osman. **Melhores contos de Osman Lins**. São Paulo: Global, 2003, p.9-26.

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

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

LOTTI, Beta. **O Pasquim**. Publicado no Recanto das Letras em 02/07/2008. Código do texto: T1061250. Disponível em <<http://www.mulherdesardas.com.br>>. Acessado em 16/4/2014, às 13:32h.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

\_\_\_\_\_. **A Biblioteca à Noite**. Tradução de Samuel Titan Jr. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. **Leitura, literatura e escola: sobre a formação do gosto**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MARINHO, Marildes (org). **Ler e navegar: espaços e percursos da leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil- ALB, 2001. (Coleção Leituras no Brasil).

MARIA, N. M. R. **Memorial**. [S.l: s.n]. Salvador, 2008. 12p.

\_\_\_\_\_. **Rascunhos de mim**. [S.l: s.n]. Salvador, 2008. 21p.

MARQUES, Mario Osorio (et alii). **4 vidas, 4 estilos, a mesma paixão**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1999.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Coleção Primeiros Passos).

MASINA, Léa. **A leitura partilhada**. Porto Alegre: Movimento; Santa Maria, RS: Ed. da UFSM, 2005.

MAUÉS, Flamarion. A exclusão da leitura. In: **Revista Teoria e Debate**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, nº50, fev./mar./abr.2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa social – teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

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

\_\_\_\_\_. Histórias de leitura em narrativas de professoras: uma alternativa de formação. In: SILVA, Lílian Lopes Martin da (Org.). **Entre leitores**: alunos, professores. Campinas, São Paulo: Komedi: Arte Escrita, 2001, p.165-245.

MORIN, Edgar. **Os sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. 2ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

MOTA, Sonia Rodrigues. **A família e o leitor**. Rio de Janeiro: Proler/Casa da leitura, 1994 (Ler & fazer).

MUNIZ, Dinea Maria Sobral e LIMA, Maria Lucileide Mota. Leitura, Diálogo e Educação. In: **Entre textos, língua e ensino** / Dinéia Maria Sobral Muniz, Emília Helena P. M. de Souza, Lícia Maria Freire Beltrão, organizadoras. - Salvador: EDUFBA, 2007.

\_\_\_\_\_ e RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. Histórias de leitura de alunos e alunas da roça: itinerários de leitura numa semiótica da terra. In: MUNIZ, Dinéia Maria Sobral, SOUZA, Emília Helena P.M.de e BELTRÃO, Lícia Maria Freire (Orgs). **Entre textos, língua e ensino**. Salvador: EDUFBA, 2007.

NILZA, J.F.P. **Memorial**: uma história para contar. [S.l: s.n]. 2010. 9 p.

\_\_\_\_\_. **Rascunhos de mim**. Salvador, 2010, 10 p.

NÓVOA, Antonio (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_. **Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente**. Teoria e Educação, Porto Alegre, Pannonica, nº 4, pp. 109/139, 1991.

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

NÓVOA, Antonio; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

ORLANDI, Eni Puccinelli (org). **A leitura e os leitores**. 2ª ed. Campinas, Sp: Pontes, 2003.

PASSEGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (orgs.) **Memorial acadêmico**: gênero, injunção institucional, sedução autobiográfica. Natal, RN: EDUFRN, 2011.

PASSEGI, Maria Conceição. BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (org). **Memórias, memoriais**: pesquisa e formação docente. Natal, RN:EDUFRN, São Paulo: PAULUS,2008.

\_\_\_\_\_; CÂMARA, Sandra Cristinne X. da. Gêneros acadêmicos autobiográficos: desafios do GRIFARS. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; PASSEGI, Maria da Conceição (org). **Pesquisa (auto) biográfica**: cotidiano, imaginário e memória. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

PAULINO, Graça. (et al). **Tipos de textos, modos de leitura**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

\_\_\_\_\_. A mediação dos divulgadores de livros. In.: PAULINO, Graça; COSSON, Rildo (Org.). **Leitura literária – a mediação escolar**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004, p.41-46.

\_\_\_\_\_. **Da cozinha à mesa posta**. Rio de Janeiro: Proler/Casa da leitura, 1995. (Ler & Fazer; nº 6).

\_\_\_\_\_. **Saberes literários como saberes docentes**. Presença Pedagógica, v. 10, n. 59, set./out., 2004, p. 55-61.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PETIT, Michele. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Ed. 34, 2009.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

\_\_\_\_\_. Experiências de aprendizagem e Histórias de vida. In: CARRÉ, P.; GASPAR, P. **Tratado das Ciências e das Técnicas de Formação**. Porto Alegre: Instituto Piaget, 1999. p. 327-348. (Col. Horizontes Pedagógicos).

\_\_\_\_\_. **As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.2, p. 329-343, maio/ago. 2006.

POIRIER, Jean; CLAPIER-VALLADON, Simone e RAYBAURT, Paul. **Histórias de vida: teoria e prática**. Trad. João Quintela. 2ª ed. Oeiras: Celta Editora, 1999.

\_\_\_\_\_. **Histórias de vida : teoria e prática**. Oeiras : Celta Editora, 1995.

POMPOUGNAC, Jean-Claude. Relatos de aprendizado. In: FRAISSE, et al. **Representações e imagens da leitura**. São Paulo: Ática, 1997.

PRADELLI, Angela. **El sentido de la lectura**. 1ª ed. Buenos Aires: Paidós, 2013.

REIS, Sara Menezes. **Rascunhos de mim: rascunhando ideias, tecendo histórias e recortando momentos**. 2011. 12 p.

RIBEIRO, Vera Masagão. **Letramento no Brasil – reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2004.

RIBEIRO, Neurilene Martins e SOUZA, Elizeu Clementino de. Vidas de professoras das Escolas Rurais: memórias da manhã, tarde e noite. **Revista Pedagógica**, UNOCHAPECÓ. Ano-14 - n. 27 vol. 02 - jul./dez. 2011

\_\_\_\_\_. **Histórias de Vida de Professores de Língua Portuguesa: dilemas e saberes da profissão docente**. Dissertação de Mestrado: UNEB, 2008. 263 p.

RICOEUR, Paul. **Teoria da interpretação**. Trad. de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1996.

\_\_\_\_\_. **Tempo e narrativa**. Tomo I. Tradução Constança Marcondes Cesar. Campinas: Papyrus, 1994.

ROBLEDO, Beatriz Helena. **La literatura como espacio de comunicación y convivência**. 1 ed. Buenos Aires: Lugar Editorial, 2011.

ROCHA, Fulvia Aquino. **Histórias de vida de professoras alfabetizadoras: espaços de vida-formação**. Dissertação de Mestrado. 348 p. Universidade do Estado da Bahia, 2013.

ROCHE, Daniel. As práticas da escrita nas cidades francesas do século XVIII. In.: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2001, p.177-199.

SAMPAIO, Maria Lucia Pessoa. O conceito de leitura nos livros didáticos e as suas implicações para a formação do leitor. In: AMARILHA, Marly (org). **Educação e leitura: trajetórias de sentidos**. João Pessoa: Editora da UFPB- PPGEd/ UFRN, 2003.

SANCHES NETO, Miguel. **Herdando uma biblioteca**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 7ª ed. Porto Afrontamentos, 1995.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 21ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SCHAPOCHNIK, Nelson. Cultura Letrada: objetos e práticas. Uma introdução. In.: ABREU, Márcia; SCHAPOCHNIK, Nelson (Org.) **Cultura letrada no Brasil – objetos e práticas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil (ALB); São Paulo, SP: Fapesp; 2005, p.09-10.

SCHOLZE, Lia. Leitura/ escrita: binômio necessário ao desenvolvimento de uma nação. In: **Leitura, identidade e patrimônio cultural**. Organizado por BARBOSA, Marcia H.S; MAIER, Miguel Retten; ROSING, Tania M. K. Passo Fundo: UPF, 2004.

\_\_\_\_\_. Narrativas de si: o olhar feminino nas histórias de trabalho. In: SOUZA, Elizeu Clementino (org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

\_\_\_\_\_. Histórias de vida, escritas de si e abordagem experiencial. In: SOUZA, Elizeu C.; MIGNOT, Ana Chrystina V. (org.). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008. P. 89-98.

\_\_\_\_\_.; SOUSA, Cynthia Pereira de; CATANI, Denice Barbara. **A pesquisa (auto)biográfica e a invenção de si no Brasil**. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 17, n. 29, p. 1-11, jan./jun. 2008.

SILVA, Maria Ilka Soares da. O lúdico: mediação do desenvolvimento da criança na vida e na leitura, In: **Anais...** UFRN, Natal, 1996.

SILVA, Lílian Lopes (Org.). **Entre leitores: alunos e professores**. Campinas, SP: Komedi: Arte Escrita, 2001.

SOARES, Magda Becker. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

\_\_\_\_\_. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: SILVA, Ezequiel Teodoro da.; ZILBERMAN, Regina. **Leitura**: perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Editora Ática, 2004, p.18-29.

\_\_\_\_\_. SOARES, Magda. O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor. In: MARINHO, Marildes (org). **Ler e navegar**: espaços e percursos da leitura. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil- ALB, 2001. (Coleção Leituras no Brasil).

SOUZA, Elizeu C. de. **O conhecimento de si** – estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, Ba: UNEB, 2006.

\_\_\_\_\_ e CORDEIRO, Verbena Maria Rocha. *Rascunhos de mim*: escritas de si, (auto)biografia, temporalidades, formação de professores e de leitores. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **(Auto)biografia e formação humana**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus; Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010, p. 217-223.

SOUZA, Rodrigo Matos de. Leitores, leitura e círculos: uma perspectiva metodológica. **Revista Ponto de Acesso**, Salvador, V.6, n.1 ,p. 92-107, abr 2012. Disponível em <<http://www.pontodeacesso.ici.ufba.br>>, acessado em 16/03/2014, às 11:24h.

TARDELI, Gláucia Maria P. Histórias de leitura de professores: as diferentes maneiras de ler. In: SILVA, Lílian Lopes Martin da (Org.). **Entre Leitores**: Alunos, Professores. Campinas, São Paulo: Komedi: Arte Escrita, 2001, p.247-265.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber – esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**. Porto Alegre: Panorâmica Editora, 1991.

\_\_\_\_\_. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. In: **Revista Brasileira de Educação**, nº 13. São Paulo: Anped, jan. - abr., 1999, p.5-24.

\_\_\_\_\_. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VARGAS, Suzana. **Rodas de Leitura**: o que são, de onde vieram, para onde vão? In: *Leitura: teoria & prática*, nº. 29. Porto Alegre: Mercado Aberto; Campinas: ALB, 1997.

VIDAL, Diana Gonçalves. **O exercício disciplinado do olhar**: livro, leituras e práticas de formação. São Paulo: Faculdade de Educação, USP. 1999. (Tese de Doutorado).

VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas de formação em cenários de reforma. In.: VEIGA, Ilma Passos A.; AMARAL, Ana Lúcia (Org.). **Formação de professores**: políticas e debates. Campinas, SP: Papirus, 2002, p.13-46.

YUNES, Eliana. **Para entender a proposta do PROLER** – Programa Nacional de Incentivo à Leitura. Fundação Biblioteca Nacional/Ministério da Cultura. Rio de Janeiro, 1992.

\_\_\_\_\_. **Círculos de Leitura: teorizando a prática.** In: Leitura: teoria & prática, nº. 33. Porto Alegre: Mercado Aberto; Campinas: ALB, 1999.

\_\_\_\_\_. Leitura como experiência. In.: YUNES, Eliana; OSWALD, Maria Luiza (Org.). **A experiência da leitura.** São Paulo: Edições Loyola, 2003, p.07-15.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas.** Lisboa: Educa, 1993.

ZILBERMAN, Regina. **Fim do livro, fim dos leitores?** São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2001.

\_\_\_\_\_. Leituras sobre o professor: o que diz a literatura brasileira. In: SAMPAIO, Maria Lucia Pessoa. O conceito de leitura nos livros didáticos e as suas implicações para a formação do leitor. In: AMARILHA, Marly (org). **Educação e leitura: trajetórias de sentidos.** João Pessoa: Editora da UFPB- PPGEd/ UFRN, 2003.

ZUSAK, Markus. **A menina que roubava livros.** Trad. Vera Ribeiro; ilustrações Trudy White. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2007.

## **ANEXOS**

---



# 1. QUESTIONÁRIO SÓCIO-PROFISSIONAL: PERFIL DAS ESTUDANTES COLABORADORAS

Estudante	Faixa etária	Cidade em que reside	Magistério /Ano	Graduação/ Ano	Pós-graduação/Ano	Tempo de atuação docente
Nilza	45 anos	Feira de Santana- BA	Sim –1985	Geografia- UEFS 1994	Supervisão Escolar- 2000 (UEFS) Avaliação 2002 (UNEB) Mestrado (UNEB-2005) Doutorado (UNEB- 2013)	AI- 6 anos EF- 10 anos EM- 4 anos ES- 11 anos
Maria	44 anos	Salvador- BA	Sim- 1985	Pedagogia- UFBA 1993	Especialização (não-declarada)- 2000 Mestrado- 2008 Doutorado (UNEB-2014)	EF- 6 anos
Licia	34 anos	Alagoinhas	Não	Pedagogia- UEFS 2004	Mestrado (2007) Doutorado em Andamento (UNEB)	ES- 6 anos
Anna	43 anos	Feira de Santana	Não	Pedagogia- UEFS 1992	Especialização em Alfabetização- 1994 Mestrado- 2008 Doutorado em Andamento (UFBA)	EF- 1 ano EM- 7 anos ES- 12 anos
Alice	58 anos	Salvador	Sim- 1967	Pedagogia- UFBA 1980	Especialização- Psicopedagogia Mestrado (UNEB-2006) Doutorado (UNEB-2013)	EI- 5 anos EF- 12 anos EM- 8 anos ES- 14 anos

### Legenda utilizada para melhor compreensão dos dados:

EI- Educação Infantil/ AI- Anos Iniciais/ EF- Ensino Fundamental/  
EM- Ensino Médio/ ES- Ensino Superior

## **2. RESPOSTAS DAS ESTUDANTES ÀS PERGUNTAS FEITAS:**

### **2.1- Como foi, para você, a experiência de produção e construção dos textos (Rascunhos de Mim e Memorial)?**

#### **2.1.1- RESPOSTA DE LÍCIA:**

As produções das escritas memorialistas aconteceram em espaço/tempo distantes, não só referente ao ano em elaborei, mas principalmente pelo processo de amadurecimento pessoal e profissional, que me levam a visualizar dois momentos distintos da minha formação e escrita. Evocar o passado, tendo em vista a reconstituição das experiências com a leitura, exigiu da minha parte a reconciliação com os fatos, momentos, espaços e pessoas que estavam perdidos nas minhas/nossas lembranças de leitoras. Reconciliação com a nossa condição de sujeito que constrói sua própria história e que hoje reconhece que tem uma história para contar. A escrita do primeiro rascunho aconteceu no início da minha formação no mestrado, era um momento de estranhamento, pois não sabia como e o que colocar no papel, não conseguia visualizar uma história que pudesse sair do âmbito pessoal para o público, não identificava quais experiências/fatos eram significativos a ponto de serem registrados. Da escrita do memorial identifiquei uma escrita mais solta, que demonstra a descoberta da narradora da sua história, autorizando-se a contá-la. Os fatos narrados não estão restritos a vida escolar, pois é possível visualizar passagens da vida em família, das relações estabelecidas na infância, adolescência e no decorrer da vida adulta, seja no âmbito pessoal ou profissional.

#### **2.1.2- RESPOSTA DE NILZA**

Para mim, tanto o texto autobiográfico Rascunhos de Mim, na disciplina Abordagem (Auto) Biográfica e Formação de Professores e de Leitores quanto o Memorial Acadêmico nos processos seletivos do mestrado e doutorado no PPGEduC foram concebidos como instrumentos avaliativos, pois, ambos, foram exigidos, no devir do processo como instrumentos de avaliação, embora, não tivessem a intenção de verificação e emissão de notas, mas, como uma possibilidade de conhecer as

trajetórias formativas (acadêmicas/leitora). Entretanto, mesmo sabendo do caráter avaliativo impregnado na solicitação das referidas escritas de si, compreendo a sua relevância, uma vez que possibilita ao sujeito que narra visitar as suas memórias e escrever a sua história.

A escrita memorialística denominada “Rascunhos de Mim”, cujo objetivo foi a produção de um texto narrativo contemplando as memórias sobre as nossas histórias de leitura e como nos constituímos leitores se constituiu num texto memorialístico que cada estudante deveria produzir, narrando as suas histórias e marcas de leitura e como cada um se constituiu leitor, possibilitando-me reviver a minha história de leitora que se entrecruza com a minha história de vida-formação-profissão. Já o memorial, a exigência foi à escrita sobre a trajetória acadêmica- trata-se de um texto narrativo, concebido nos referidos processos seletivos como um gênero textual, que favorece a reconstituição da história individual e de situações experienciadas possibilitando ao sujeito contar sua história, elegendo as experiências mais significativas em seu percurso de vida-formação-profissão, numa dimensão espaço-tempo. Portanto, uma relevante fonte de recolha de informações, por possibilitar o registro e a compreensão de memórias e de histórias protagonizadas pelo sujeito-narrador sobre as experiências dos percursos de escolarização, dos itinerários da formação e das trajetórias profissionais.

### **2.1.3- RESPOSTA DE ALICE**

A experiência foi *caminhar para si*, que significa colocar-se na condição de aprendente, ao mesmo tempo estar atento ao movimento de ir e vir dentro dos diversos espaços de aprendizagem; aprendi com minhas próprias experiências; nesse sentido, sou responsável pelas escolhas que fiz e questioneei-me acerca dos meus saberes, chegando inteiro, isto é coerente comigo mesma, com meus próprios desejos e modo de ser, implicando-me e responsabilizando-me por meus atos expressivos, que são também, de certa forma, atos lúdicos originais porque implicam gozo. Cheguei por inteiro. Estar/ser por inteiro significa ter uma postura lúdica frente a esse conhecimento.

#### 2.1.4- RESPOSTA DE ANNA

A escrita/produção dos textos Rascunhos de Mim e Memorial foi um momento de extrema importância para o meu processo formativo. Primeiro representou a oportunidade de rememorar a minha própria trajetória de vida, de aprendizagens, escolhas, meus encontros pessoais, minhas referências teóricas e profissionais. No momento da escrita desses textos nós trazemos à baila não apenas a descrição de fatos e eventos de uma vida, mas a rememoração do que esses fatos, eventos, acontecimentos, pessoas significaram para nós.

É importante ressaltar que essa escrita nem sempre é prazerosa apenas, é um momento que descobrimos lacunas na formação, descobrimos ausências, percebemos esquecimentos, como também ressignificamos e des-cobrimos/des-velamos marcas de uma história de vida que nem sempre foi fácil. Escrever esses textos é um convite a entender o que sou, porque sou assim, que escolhas fizemos, porque as fizemos, o que fazemos com essas escolhas a cada dia... Eu acredito e repito sempre um trecho da música de Gonzaguinha que diz “nós somos as marcas das lições diárias de outras tantas pessoas”, sendo assim, na escrita do memorial e do rascunho de mim, podemos olhar, agora de um outro lugar e com outros objetivos, de que forma essas pessoas, leituras, vivências e experiências (com a distinção tratada por Larossa, Walter Benjamin) e pensar sobre a contribuição desses eventos na nossa constituição pessoal e profissional.

Foi no momento dessas produções que percebi o quanto elas têm um poder formativo, posto que nesse processo de rememoração não apenas lembramos ou re-lembramos, mas qualificamos, analisamos, refletimos e ressignificamos a nossa própria história e a partir dessa reflexão podemos traçar um caminho mais claro, mais consciente, mais maduro e politicamente mais coerente.

Como docente essa experiência teve um significado muito importante, pois descobri a estratégia formativa que há na produção desses textos e hoje, venho utilizando alguns recursos que se aproximam dessa experiência. Entendo que atuando na formação de professores, é imprescindível que os sujeitos pensem sobre as suas histórias/trajetórias de vida para compreender melhor seus percursos, suas escolhas e encontrem sentido e significado para ser ou não docente. A História de Vida como metodologia de pesquisa e de formação representou para mim como

docente, pessoa e pesquisadora a oportunidade de me compreender mais e assim, colaborar no processo formativo dos sujeitos que lidam comigo.

### **2.1.5- RESPOSTA DE MARIA**

A escrita dos *Rascunhos de Mim* se localiza na minha vida no início do ciclo de formação no Mestrado. À época cursei a disciplina como aluna especial do PPGEDUC e tive como balseiros Verbena e Elizeu. Já atuava como formadora naquela época e cruzava a Chapada Diamantina com a minha mala encantadora de leitores. Identifiquei-me imediatamente com a docilidade da mesa de livros de Verbena.

Recordo de uma forte dimensão lúdica e prazerosa, emocionada, nesse processo de escrita desse memorial. A sensação retrospectiva é de um processo de tessitura de mim pela vertente da literatura infantil. A imagem de uma bricolagem parece revelar bem essa metáfora da “Maria no papel”. Tempos depois, em releituras, foi bonito ver como fui escolhendo os personagens da minha vida na família, em redes de sociabilidade, os autores mais queridos e com quanta delicadeza e poesia fui tecendo um bordado de mim. Acho o texto lindo como também os modos como cuidei da apresentação com o texto-caixa com um belo laço. Sem conhecer imitei o livro-caixa de Manoel de Barros. É que os livros podem ser como já disse Borges uma das nossas grandes felicidades.

Algumas dimensões emergem desse processo de auto formação. Na perspectiva da infância a saudade dos livros que não tive e certa indignação porque ter livros é um direito que quando subtraído deveria gerar penas para os políticos!

Em uma visão sincrônica a religação dos “eus” pessoal, profissional e acadêmico conformando uma representação de si mais confortável, gerando um saber mais ecológico, cujas ressonâncias chegaram aos meus estudos do mestrado anos depois.

Enfim, dou um salto para o tempo presente e reconheço que pela primeira vez uma atividade de formação me levava de volta para casa e me fazia compreender tantas tramas da minha vida, de menina do interior à educadora soteropolitana. Como se fora nos “achadouros” de Manoel de Barros, descobri em algum lugar da minha memória adormecida a criança que eu fui, talvez lá pelos sete oito anos que já gostava de Vinícius de Moraes, ainda que não soubesse da sua existência com a poesia a Foca.

***2.2. As práticas de leitura que você sinaliza em seus textos (Rascunhos de Mim e Memorial) interferiram/ interferem na sua prática docente? Se sim, de que maneira?***

### **2.2.1- RESPOSTA DE LICIA**

As escolhas, os modos de ler e as formas de apropriações da leitura, literária ou não, evidenciadas na minha escrita memorialística estão presentes na minha prática docente. Um exemplo é a oralidade tão presente na minha história de leitura, que hoje não só a utilizo como estratégia de leitura e também objeto de pesquisa, como busco mostrar que ela (a oralidade) concilia as nossas histórias (minha e dos meus alunos), nos aproxima e nos leva a lidar com universo apreendido pelas palavras perdidas no tempo da memória. Nas minhas lembranças e nas experiências com a leitura relatadas pelos meus alunos a palavra, por meio da oralidade, é o que constituiu a primeira experiência com a leitura de mundo.

### **2.2.2- RESPOSTA DE NILZA**

Quando comecei com o trabalho das *escritas de si*, das histórias de vida, ainda no começo da minha trajetória profissional, como professora nos anos iniciais do ensino fundamental, no fim da década de 1980, eu não tinha conhecimento que se tratava de uma metodologia de pesquisa, de um dispositivo de formação. Apenas solicitava a escrita para conhecer as histórias dos meus alunos e ao ensinar os conteúdos curriculares, estabelecer uma relação com a realidade, com o cotidiano dos alunos. No mestrado investiguei sobre as práticas avaliativas de professoras, entre o dizer e o fazer na sala de aula, cruzando com as suas histórias de escolarização e formação docente, mas não sabia que estava, naquele momento, realizando uma pesquisa com inspiração no método autobiográfico. Anos depois, após a leitura do livro do prof. Elizeu Clementino de Souza, intitulado “O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores” (SOUZA, 2006) que me dei conta que o que eu fazia, agora no âmbito da formação de professores de Geografia, estava metodologicamente, amparado numa perspectiva de pesquisa que coloca/concebe o sujeito, ao mesmo tempo, como escritor, personagem, ator e narrador de sua própria história. A partir daí, intensifiquei os meus estudos sobre o método (auto)biográfico, sobre práticas de formação tendo as narrativas de si como alternativas pedagógicas e as suas potencialidades no ensino e na pesquisa no campo da educação.e

desenvolvi projeto de pesquisa para concorrer ao doutorado, inserindo o memorial no conjunto de dispositivos metodológicos para dar conta do objeto investigado.

Sempre defendi a ideia de que ler e escrever são competências de todas as áreas e, desse modo, acredito que o memorial e o Rascunhos de mim, como dispositivos de formação, foram muito importantes para mim, como professora que há mais de duas décadas trabalha com os *escritos de si* e, também, como uma pesquisadora que tem se dedicado a conhecer as histórias de outros professores, no exercício da docência, no contexto da formação inicial e continuada de professores e nos projetos de extensão. Gostaria de destacar também, que o exercício institucional da escrita do memorial e do Rascunhos de mim, possibilitou a produção do texto inicial da escrita do meu trabalho de pesquisa no doutorado, bem como, a interpretação e compreensão das singularidades das experiências desveladas nas histórias narradas pelos professores sobre as suas trajetórias de vida pessoal, formativa e profissional. Portanto, ao vivenciar na Pós-graduação, práticas formativas que contemplam a escrita das histórias de vida-formação (formação de leitores) - profissão, me certifico que estou no caminho certo, ao conceber as histórias de vida e as experiências dos meus alunos como fontes para ensinar e aprender a ser professor.

### **2.2.3- RESPOSTA DE ALICE**

Nesta perspectiva, a proposta me remete a pensar numa ação educativa que considere as relações entre a escola, e o processo educativo como um dos caminhos a serem trilhados em busca de um ser/estar no mundo de forma diferente, bem como ser/estar nos processos educativos e pedagógicos de forma diferente. Por isso, vejo como positiva as práticas de leitura na minha prática docente bem como no processo pedagógico na apresentação dos conteúdos, desde que se recupere toda esta profundidade aqui apresentada em torno da compreensão de seus potenciais a partir do lugar que a subjetividade ocupa em seus dinamismos fundamentais.

#### **2.2.4- RESPOSTA DE ANNA**

As práticas de leitura que hoje vivencio e ou promovo nos meus espaços de atuação (ensino, extensão e pesquisa) são reflexos de um processo de aprendizagem e ressignificação que hoje compreendo melhor. Minha história de leitura foi fortemente marcada pela tradição oral e as demais oportunidades de formação me ajudaram a entender o papel da leitura na minha formação pessoal e profissional. Quando foi seduzida pelo mundo da leitura, e isso ocorreu tardiamente, e sem grande influência da escola, compreendi a necessidade de nós formadores, que atuamos em espaços formais, refletirmos o papel social e político que a escola precisa exercer para cumprir efetivamente o seu papel. Se queremos formar leitores, e esse é papel e objetivo da escola, então nós precisamos tornar a nossa prática um exemplo claro, uma demonstração que de a leitura faz parte da minha vida e exerce papel importante na minha formação como sujeito.

Minha atuação hoje reflete muito do que aprendi nas minhas andanças, nos meus percursos formativos, nas experiências vivenciadas. As minhas escolhas como pesquisadora (sobre práticas culturais de leitura e atualmente sobre as bibliotecas escolares) são frutos desse processo de descoberta do papel que a leitura e as práticas culturais de leitura exerceram e continuam exercendo na minha constituição pessoal e profissional e como podem contribuir para tornarmos uma sociedade mais sensível, crítica e acolhedora. Ser leitora é abrir-se para um mundo de potencialidades, aprendizagens e descobertas, portanto, não vejo como possível separar a minha atuação como docente das minhas crenças de que a leitura é um caminho que favorece a uma maior e melhor inserção social, portanto faço da minha trajetória uma ininterrupta articulação da leitura com a escola, da leitura com a vida cotidiana e da leitura com a nossa constituição pessoal e social.

#### **2.2.5- RESPOSTA DE MARIA**

Quando produzi o memorial já atuava na formação continuada de educadores e nela já assumia o papel de formadora de educadores-leitores de modo que essa escrita como experiência pessoal-acadêmica funcionou como base para realizar novas apropriações dessas ações, dessa vez sob uma perspectiva acadêmica. Na verdade uma academia



recriada pelas invenções pedagógicas da professora Verbena, uma encantadora de leitores, no âmbito das histórias de vida como metodologia de formação.

## 1. MEMORIAL DE LICIA

O fato de estar pleiteando uma vaga no doutorado da Universidade do Estado da Bahia e precisar, mais uma vez<sup>26</sup>, dar a forma de texto às lembranças das minhas experiências pessoais, acadêmicas e profissionais, é um desafio imposto pela escrita do memorial, que nos remete a reflexão e significado ao já vivido, para que possamos redimensionar o mundo e, conseqüentemente, nos reinventarmos nele.

Como professora interessada pelas histórias de vida, reconheço a potencia das narrativas e das trajetórias como dispositivo de formação e reflexão. Desta forma, como “ser vivo em transformação”, que me permito através deste memorial reinventar-me a partir dos espaços/lugares, do convívio com outros, dos cheiros e sensações que me proporcionaram não só aprendizagens formais, como conhecimentos subjetivos.

De antemão gostaria de dizer, que os fatos que aqui serão narrados sofrem a influencia do tempo presente, da minha compreensão acerca da vida, do mundo e dos homens, adquirida ao longo da minha formação<sup>27</sup>, pois:

[...]na lembrança, o passado se torna presente e se transfigura, contaminado pelo aqui e o agora. Esforço-me por recuperá-lo tal como realmente e objetivamente foi, mas não posso separar o passado do presente, e o que encontro é sempre o meu pensamento atual sobre o passado, é o presente projetado sobre o passado” (SOARES,1991, p.37-8)<sup>28</sup>

Bem, minha biografia começa no dia 17 de novembro de 1978, em Salvador. O corte do cordão umbilical, que até o meu nascimento seria o laço mais forte que me unia a minha “mãe” nos separou pelo resto da vida. Quanto a meu “pai” o fato de ter cedido parte do seu gen para a minha concepção, não o levaria a abdicar da sua vida em prol de “outras” responsabilidades.

---

<sup>26</sup> Na seleção que prestei para o Mestrado em Educação, na Universidade do Estado da Bahia, também precisei elaborar um memorial e submetê-lo a uma banca avaliadora.

<sup>27</sup> A formação é concebida como um “*continuum*”, em outras palavras, ela não é algo externo, mas é tida como um processo interno que tem nas instituições formadoras um dos possíveis espaços para que se possa partilhar e estabelecer novos saberes e novas experiências.

<sup>28</sup> SOARES, Magda Becker. *Metamemória-memórias: travessia de uma educadora*. São Paulo: Cortez, 1991.

Tal “desprendimento” por parte de meus pais biológicos fez com que aos dezesseis dias de nascida fosse levada para viver no interior e ser criada por outra família. As marcas da vivencia em família estão para mim na compreensão de que os verdadeiros laços não são necessariamente os da consanguinidade, mas os da afinidade e comunhão de idéias, na casa espaçosa e cheia de gente, nos almoços de domingo, na comemoração dos meus aniversários que sempre reuniam boa parte da família e amigos.

Das lembranças da vida interiorana a oralidade predominava nas conversas e contação de fatos em casa, nos bate papos no final da tarde na porta, nas brincadeiras nas ruas, nas histórias narradas, nas canções aprendidas e cantadas com os amigos e para as bonecas, e nas trocas de receitas entre vizinhas, tias e irmãs. Enfim, as interações que se deram nessa fase e nesse espaço de partilha, a vida no interior, são marcas indeléveis da minha formação.

Afora isso, meus familiares relatam que no decorrer da minha escolarização eu sempre demonstrei disciplina para estudar, mas apresentava dificuldades em obter notas altas, portanto, para lograr um resultando positivo precisava ter muita persistência e superação. Apesar dos diversos amigos/afeições conquistados no espaço escolar, não tinha a escola como um ambiente prazeroso, sentia-me obrigada a dar conta de atividades, conteúdos que não apresentavam sentido para mim.

Na fase da adolescência, especialmente aos dezesseis anos, despertei para a importância do estudo. Entretanto, o meu reconhecimento e valor não surgiram no seio da família, nem na própria instituição escolar, mas em um ambiente religioso. Foi participando de um grupo jovem espírita que aprendi a gostar de ler e me interessar pelos estudos. Neste ambiente não era interessante só frequentar, mas ler, se posicionar e interagir com o grupo por meio de questões e debates, portanto, o estudo se fazia necessário.

Desta forma, a minha adolescência foi marcada pela contestação, pela curiosidade e pela transgressão do que era imposto pela escola para dar lugar as preferências e os gostos que iam sendo revelados na interação com professores, amigos e colegas, principalmente, fora da escola. A mudança de postura e a persistência em superar as dificuldades nas disciplinas de cálculo, no ensino médio,

contribuíram para que eu fosse aprovada em alguns vestibulares, mas optei pelo Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS.

Com o ingresso na UEFS diversas foram as mudanças que aconteceram na minha vida. Inicialmente a saída da casa dos meus pais e a mudança para outra cidade possibilitou uma maior liberdade e autonomia com a minha vida pessoal e profissional. Os estudos, a convivência em república, à qual devo profundos laços e vínculos de amizade, bem como as discussões e reflexões incessantes sobre a vida e a formação na universidade marcaram/marcam profundamente a construção da minha identidade profissional e a minha prática docente.

A universidade foi, para mim, um momento de muitas novidades, empenho, mas também de muitas descobertas, através das leituras, discussões e ricos encontros com os professores e os colegas, que contribuíram para que eu praticasse uma leitura extensiva, por meio do acesso a diversos autores, com seus argumentos e ponto de vista, que ajudaram a ampliar o meu horizonte cultural.

Neste urdir formativo, fui eleita representante da turma perante o Colegiado de Pedagogia e posteriormente passei a atuar no Movimento Estudantil tornando-me membro do Diretório Acadêmico do Curso. Atuar como representante discente e como membro do diretório acadêmico contribuiu para que eu pudesse compreender mais de perto os problemas que afligem o ensino superior, fosse no Colegiado, Departamento e até mesmo no processo de ensino e aprendizagem e da gestão universitária.

Nesse contexto, pude perceber que o espaço da universidade pública oferecia diversas oportunidades de envolvimento e inserção, o que fez com que no 4º semestre me tornasse bolsista de um Projeto de Extensão do Laboratório de Entomologia, coordenado pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Priscila Lopes Paixão. A partir daí tiveram início as minhas experiências com a pesquisa no decorrer da graduação, que não se constituíram apenas em um exercício acadêmico, mas envolveu a curiosidade, os riscos, as escolhas, a ansiedade e o prazer, portanto, um pouco do que vivenciei, com mais ênfase, na minha pesquisa no curso de mestrado.

Referente às experiências profissionais na área de ensino tive uma curta experiência, quando estava no quarto semestre, como professora auxiliar de uma turma de terceira série do ensino fundamental na Escola Básica da UEFS. A oportunidade de estagiar configurava-se para mim a possibilidade de unir a teoria,

apreendida no Curso de pedagogia, e a prática. Ledo engano, pois este primeiro contato com a realidade escolar me mostrou a complexidade que envolve o processo de ensino – aprendizagem e que o currículo no qual eu vinha sendo formada prezava pela racionalidade técnica, onde a teoria e a prática eram distantes.

Apesar das severas críticas que tecíamos ao currículo pude por meio dos estágios vivenciar a relação teoria/prática em níveis diferentes da educação, no de sociologia pude discutir a questão do lazer ao realizar a regência em uma instituição pública de ensino fundamental. Em didática trabalhei com uma classe do ensino normal e no de filosofia assumi a sala de aula com alunos do nível médio. A diversidade no *lócus* em que realizei os estágios contribuiu para que eu pudesse assumir uma postura investigativa diante das realidades observadas/vivenciadas para superar as situações desafiadoras da sala de aula. Compreendi que o saber-fazer docente constitui-se em uma atividade onde o professor precisa mobilizar diferentes conhecimentos para responder às diversas situações de trabalho.

Concomitante a esta experiência tive a oportunidade de atuar no Núcleo de Leitura Multimeios da UEFS como participante e monitora do Projeto de Leitura Itinerante<sup>29</sup> e do Projeto Tecendo Leituras. Foi a partir da vivência e aprofundamento dos estudos desenvolvido com os professores e colegas nestes projetos, que “nasceu” o meu interesse pela temática - práticas de leitura e formação de professores, que mais tarde tornou-se o meu objeto de investigação no mestrado.

O ingresso no Mestrado, mais uma vez, mostrou-me um novo mundo a ser desbravado, pois as coisas não eram fáceis para uma recém formada. Nesse contexto, o trabalho de orientação, com a Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Verbena Rocha, me ajudou a ressignificar o objeto de estudo, que passou a ter como método a pesquisa (auto)biográfica. Por meio deste método busquei descortinar a forma pela qual as escolhas, os modos de ler e as formas de apropriações da leitura literária presentes nas histórias de leitura de um grupo de professoras das Séries Iniciais do Ensino

---

<sup>29</sup> Projeto de extensão universitária desenvolvido na UEFS e liderado pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Helena Besnosik no Núcleo de Leitura Multimeios. Era desenvolvido em dois momentos: o primeiro, de preparação, ocorria no Núcleo com as monitoras, através do estudo aprofundado do autor literário escolhido pelo grupo. Após isso, era desenvolvido os círculos nos Municípios com os professores que faziam o Curso de Licenciatura em Pedagogia – Series Iniciais.

Fundamental, de um município do Semi-Árido Baiano, influenciam/orientam a sua prática mediadora com a leitura.

Mais uma vez a oportunidade de atuar como bolsista durante o mestrado, permitiu minha exclusiva dedicação à vida universitária, através da participação de seminários, congressos, cursos, pesquisas e projetos de extensão universitária. Outros espaços acadêmicos, como os encontros de Linha, com as reuniões temáticas e, sobretudo, as apresentações dos projetos de pesquisa de alunos veteranos e recém ingressados e as disciplinas cursadas, possibilitaram um reconhecimento maior das peculiaridades da pesquisa e do objeto a ser pesquisado.

Como parte essencial deste processo de maturação e descobertas, realizei no semestre de 2006.2, o Tirocínio Docente assumindo a disciplina Prática de Escrita no primeiro semestre do Curso de Pedagogia do turno noturno da UNEB. A verdade é que a partir do exercício profissional vamos compreendendo que a docência configura-se como uma atividade imprevista, por ser desenvolvidas entre seres humanos, mas que requer planejamento, flexibilidade, fundamentação teórica explícita e respeito ao sujeito ao qual iremos mediar o conhecimento.

Concomitante a esta experiência de docência em classe superior fui convidada a assumir a disciplina Literatura Infantil de duas turmas do Curso de Especialização: Educação Infantil e Mídias Interativas desenvolvido pelo Departamento de Educação da UNEB, sob a coordenação da Prof<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Olívia Mattos. Neste processo, as relações estabelecidas fossem com os responsáveis pelo curso, alunos e professores demonstravam a complexidade que envolve o processo de interação e construção de conhecimento nesta fase da escolarização.

Posterior a defesa da minha dissertação, iniciei, em fevereiro de 2008, a minha experiência como professora de uma Faculdade particular. As ações e concepções dos gestores, acerca do processo educacional, por vezes, tem me levado a refletir sobre a valorização e as condições em que ocorre o exercício da docência nas faculdades privadas. A experiência tem me mostrado que, para os donos destas instituições, “tudo é uma questão de escala: mais aluno, mais receita, mais receita, mais lucro” (GENTILI, 2003)<sup>30</sup>.

---

<sup>30</sup> GENTILI, Pablo. *Educação & Neoliberalismo*. 19 de janeiro de 2003. *Jornal Opção* – Online. Goiânia. Entrevista concedida a Marcos Bandejas. Disponível em: <http://www.jornalopcao.com.br/index.asp?secao=Entrevistas&idjornal=10>. Acesso em: 19/09/2012.

A minha experiência no ensino superior privado tem demonstrado a ausência de incentivo e preocupação destas instituições em promover um ensino, que promova uma perspectiva investigativa, o que desencadeia uma lacuna na formação para a pesquisa científica, com todo o seu rigor metodológico, quanto para a pesquisa das práticas pedagógicas. Tal questão é reforçada pela falta de interesse dos colegas em criar, participar ou socializar experiências e/ou pesquisas em congressos, seminários, isto porque eles exercem e se conformavam com o papel que a instituição lhe atribui “são apenas horistas de um processo de multiplicação de horas-aula” (GENTILI, 2003)

Nesse contexto, pude ministrar aula nas seguintes disciplinas Educação de Jovens e Adultos, Pesquisa em educação I e II e Estágio Supervisionado. Aprendi, durante a graduação e o mestrado, mas principalmente a frente da disciplina de estágio, que no exercício da profissão há a necessidade do aprofundamento científico - pedagógico para enfrentar as questões fundamentais da prática no ensino superior, que devem possibilitar a formação, a reflexão e a crítica (VEIGA, 2006)<sup>31</sup>.

Concomitantemente assumi as disciplinas de Prática Pedagógica do Curso de Pedagogia, no Programa REDE UNEB<sup>32</sup> e posteriormente no Programa Nacional de Formação de Professores - PARFOR<sup>33</sup>, ambos na cidade de Inhambupe –BA. A experiência como docente da disciplina Prática Pedagógica em dois cursos de formação em serviço proporcionou o contato com outros contextos, não só pelo perfil dos professores-estudantes, mas principalmente pela realidade na qual estão inseridos. Nas visitas que faço as escolas, na qual estes professores atuam, tenho acesso a realidade das instituições rurais, como também ao descaso com que os gestores municipais tratam a educação. Para poder contribuir na formação e especialmente com a prática dos professores precisei não só fazer uso de

---

<sup>31</sup> VEIGA, Ilma A. P. Docência universitária na educação superior. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (Orgs.). *Docência na educação superior*. Brasília, 1º e 2 de dezembro de 2005. Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. Disponível em: < [http://www.unifra.br/Utilitarios/arquivos/arquivos\\_prograd/Doc%C3%Aancia%20da%20edu%20superior.pdf](http://www.unifra.br/Utilitarios/arquivos/arquivos_prograd/Doc%C3%Aancia%20da%20edu%20superior.pdf)> Acesso em 01 de agosto. 2011.

<sup>32</sup> O Projeto Rede UNEB 2000 constitui-se em um programa especial em convênio com prefeituras municipais, em aproximadamente 137 municípios da Bahia, para oferecer Curso de Licenciatura em Pedagogia a fim de habilitar professores em exercício na rede pública.

<sup>33</sup> Programa nacional implantado pela CAPES em regime de colaboração com as Secretarias de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e com as Instituições de Ensino Superior para garantir que os professores em exercício na rede pública de educação básica obtenham a formação exigida pela Lei.

estratégias de estudo e intervenção, mas principalmente buscar um aprofundamento teórico acerca da educação do campo e das classes multisseriadas, que até então não possuía.

Afora tenho atuado em jornadas pedagógicas, ministrando mini- cursos e palestras, assumi a coordenação pedagógica do Curso de Pedagogia de uma instituição privada, trabalhei na capacitação de professores do TOPA<sup>34</sup>, tenho lecionado em disciplinas em Curso de Especialização, orientado trabalhos de conclusão de cursos de graduação e pós e tenho participado e apresentado trabalhos em congressos e seminários, nestes últimos anos. As publicações e apresentações que tenho realizado nos diversos eventos científicos tem garantido a oportunidade de atualizar os meus conhecimentos na área educacional, de construir redes de relação com pesquisadores de outras instituições, de conviver com outros cenários, outras realidades que passam a somar ao nosso cotidiano, mas principalmente a possibilidade de apresentar as nossas idéias, escritos e constatações diante do tema abordado aos nossos pares.

Tenho plena convicção que a docência universitária se fortalece por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, entretanto, o fato de ainda não ter passado em concurso em uma universidade pública me impõe a incessante busca pela atualização. Mas neste meu percurso o permanente contato e as parcerias estabelecidas com colegas, que já exercem a docência universitária nas instituições públicas, e a problematização que faço da minha prática tem permitido aprimorar o meu trabalho, mediante a reflexão e apreensão de conhecimentos e saberes específicos para exercer – la.

Afora isso, a minha experiência profissional tem me ajudado a compreender, que o conhecimento só se dá na partilha, no contato com o outro, no caso da pesquisa, que me proponho a realizar no doutorado, das histórias de memórias de uma escrita com outros textos, outros tempos, outras vivências. Isso para mim é também pesquisa. Uma pesquisa que me inscrevo como mulher pesquisadora.

As questões a que me proponho investigar, durante os quatro anos de estudo no doutorado partem da memória individual, mas não deixam de fazer parte do coletivo, já que o sujeito está sempre interagindo com a sociedade, seus grupos e

---

<sup>34</sup> Programa criado pelo Governo do Estado da Bahia através da sua Secretaria de Educação para promover à apropriação da leitura e da escrita a população de jovens e adultos.



instituições. Desta forma, demarco como objeto de estudo as memórias de uma mulher de 94 anos, acerca do seu processo de formação e/ou (auto)formação referente à influencia da leitura na construção da sua identidade, na sua postura e inserção nos diversos ambitos que atuou, tendo em vista as imposições e restrições de uma sociedade marcada por diferenças sexuais, sociais e culturais. Assim sendo, a escolha por esta temática e abordagem justifica a minha opção pela linha de pesquisa Processos civilizatórios: educação, memória e pluralidade cultural.

E assim após tantas recordações e reflexões, mencionadas ou não, sinto que não sou a mesma. A imersão as minhas lembranças, aos fatos que me constituíram/constituem só me levam a confirmar a minha posição profissional e que não há espaço para incertezas. Sendo assim, vou me despedindo com a certeza de que:

Contar é muito dificultoso. Não pelos anos que já se passaram. Mas pela astúcia que tem certas coisas passadas de fazer balancê, de se remexerem dos lugares. A lembrança da vida da gente se guarda em trechos diversos, cada um com seu signo e sentimento, uns com os outros acho que não se misturam. Contar seguido, alinhavado, só mesmo sendo as coisas de rasa importância. De cada vivimento real que eu tive, de alegria ou pesar, cada vez daquela hoje vejo que eu era como se fosse diferente pessoa. Sucedido desgovernado. Assim eu acho, assim é que eu conto. O senhor é bondoso de me ouvir. Tem horas antigas que ficaram muito mais perto da gente do que outras, de recente data. O senhor sabe; e se sabe, me entende”(ROSA,1986, p.82 )<sup>35</sup>

---

<sup>35</sup> ROSA, Guimarães. *Grande Sertão: veredas*. 36 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

## 2. MEMORIAL DE NILZA

A vida não é a que a gente viveu,  
é sim a que a gente recorda,  
e como recorda para contá-la.

*(Gabriel García Marquez)*

Este Memorial de Atividades Profissionais e Pedagógicas, submetido ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, do Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, como requisito parcial do processo seletivo para o Doutorado em Educação e Contemporaneidade da referida universidade, faz uma reflexão acerca das atividades acadêmicas e profissionais até a presente data, compreendendo os estudos do Curso de Nível Médio, Graduação Licenciatura em Geografia, Pós-Graduações em Supervisão Escolar, em Avaliação, o Mestrado em Educação e Contemporaneidade – realizados respectivamente na Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS e na Universidade do Estado da Bahia – UNEB e à atividade profissional exercida em decorrência dessa formação acadêmica: a regência de classes do Ensino Fundamental, Médio e Superior nas cidades de Antônio Cardoso, Iará e na zonas rural e urbana do município de Feira de Santana Salvador/BA a partir de 1988, as atividades de gestão escolar no Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães/Unidade da Direc 02, e a docência na Universidade Estadual de Feira de Santana, onde trabalhei com a formação continuada de professores de Geografia inseridos na proposta do Projeto de Extensão TRANSE – Transformando a Educação Básica e, Universidade do Estado da Bahia – UNEB/Campus XI – Serrinha desde o início de 2006.

Ainda hoje, lembro-me do dia em que meu pai comunicou a família a nossa transferência para Feira de Santana. Assim, as minhas vivências com a Geografia começaram com as minhas migrações. A primeira foi sair da pequena cidade de Antônio Cardoso, localizada a trinta e cinco quilômetros de Feira de Santana, na BR 116 Sul, na região do Semi-árido. Essa foi uma decisão muito difícil para o meu pai e um grande motivo de alegria para mim e os meus irmãos. Acredito que esse foi o primeiro e grande passo para o meu longo processo formativo. A causa dessa mudança de residência foi porque naquele ano (1980), minha irmã mais velha havia concluído a 8ª série e na cidade não existia uma unidade escolar que ofertasse o ensino médio. Na ocasião, eu tinha concluído a 6ª série. Em Feira de Santana, meu pai, grande referencial nas nossas vidas, no que concerne às nossas trajetórias de escolarização, sempre demonstrou muita preocupação com o nosso futuro e como possui certo grau de conhecimento, era quem comandava e conduzia a minha vida e dos meus irmãos na escola, mesmo porque, nossa mãe, humilde e dedicada dona de

casa, é uma mulher, ainda hoje, analfabeta. Entretanto, ambos acreditam na função social da escola e na possibilidade de crescimento pessoal e profissional do sujeito mediante a sua inclusão nos espaços formativos formais.

Devido à condição financeira da família, pai trabalhador rural e mãe dona de casa analfabeta, estudei a minha vida toda em escolas públicas, desde a “cartilha” em Antônio Cardoso aos dezoito anos (1985), quando concluí o Curso Habilitação em Magistério no Instituto de Educação Gastão Guimarães – IEGG. Em 1986, como todas as meninas da minha idade e classe social, comecei minha busca por emprego. Feira de Santana é cidade voltada para o comércio (Feira de Santana) e, com pouca qualificação profissional, o que me restou foi a busca por uma vaga nas lojas do centro comercial da cidade. Portanto, a minha primeira experiência profissional foi no escritório de uma loja de utilidades para o lar. Trabalhei por quase dois anos em duas empresas comerciais, mas o que eu queria mesmo era ser professora, estudar, investir na carreira docente.

Já decidida a ser professora, em 1988, prestei vestibular para o Curso de Licenciatura em História, por influência de uma professora do IEGG que me despertou o prazer pela História e sua relevância na vida cotidiana, mas não logrei êxito. No ano seguinte, resolvi trabalhar na área de educação e fui contratada por uma escola privada (Cinderela) que oferecia do Infantil à 4ª série. Lecionei por dois anos na 4ª série e, no ano de 1990, fui aprovada no vestibular da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) para o Curso de Licenciatura em Geografia. Em 1991, enfrentei dois concursos para o magistério público: um da Secretaria de Educação do Estado da Bahia e o segundo do município de Feira de Santana, ambos visavam o preenchimento de vagas para professor das séries iniciais, cujas vagas estariam alocadas na zona rural de Feira de Santana. Vale ressaltar que o referido concurso no município feirense foi o primeiro da história da educação local, fato que possibilitou uma grande multidão de profissionais licenciados e, também, uma relevante parcela de desempregados a efetuar a inscrição do concurso. A concorrência foi enorme, mas fui aprovada em 11º lugar, e, em junho do mesmo ano, fui convocada e assumi a função de professora regente em uma escola rural, no distrito de Humildes.

No ano seguinte fui transferida para uma escola recém-inaugurada na periferia da cidade, num espaço distante do centro, deserto e que estava em

processo de urbanização, desorganizada e sem estrutura básica. Tratava-se de uma área conseqüência de invasão de terras, considerada por muitos como uma área perigosa. Lecionei nesta escola – que atendia meninos e meninas das áreas rurais e de bairros próximos –, por dois anos na 3ª e 4ª séries. Em 1994, fui promovida para lecionar as disciplinas Geografia e História na 5ª série do Centro de Educação Monteiro Lobato, em um bairro de classe média, próximo do centro. Naquele mesmo ano, recebia, aos dezoito dias do mês de março, meu diploma de Professora Licenciada em Geografia pela Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS. Logo depois, obtive aprovação em uma seleção para professora de Geografia de um colégio privado e muito conceituado na cidade que ofertava da 5ª a 3ª série do Ensino Médio. Lecionei por quatro anos o componente curricular Geografia na 5ª e 6ª séries. Em março de 1997, fui convidada por uma ex-professora da graduação da UEFS, para ingressar no Programa de Integração da Universidade com a Escola Básica – PROJETO TRANSE – Transformando a Educação na Escola Básica, como professora formadora de 60 professores de Geografia que exerciam a docência em escolas situadas nos espaços – urbano e rural – de 30 municípios do semiárido baiano, atendidos pelo Projeto.

O meu retorno à UEFS via a minha inclusão no Projeto Transe, acendeu em mim o desejo/sonho de ser professora universitária, adora ser professora de Geografia no ensino fundamental, mas desejar ser formadora de professores de Geografia. Naquele contexto espacial, acreditava que as chances eram maiores e que eu precisava me fortalecer conceitualmente e metodologicamente para lograr êxito naquele investimento profissional.

Hoje, quando olho para as pegadas que ficaram, nessa intensa caminhada, cujas alamedas sempre foram percorridas com muita dedicação e estudo, descubro como a docência exige do profissional a constante busca do conhecimento e como as nossas trajetórias formativas vão delineando as trilhas, os atalhos, as veredas da arte de ser professora formadora de professores e possibilitar outros sujeitos em formação percorrer novos caminhos...

As vivências nesse Projeto foram, de fato, a experiência mais significativa da minha vida profissional. Além de participar das ricas sessões de estudos, planejava, em parceria com meus colegas, membros do Projeto, as atividades pedagógicas que seriam executadas e posteriormente avaliadas pelo próprio grupo. Desse modo,

acredito que a partir destas experiências num relevante espaço de formação, percebi como os processos formativos implicam na construção da identidade docente e, na medida em que tentava formar o outro, eu promovia a minha autoformação e, assim, redimensionava a minha prática pedagógica.

Vivenciei momentos importantes, escutando os dilemas e desafios enfrentados pelos alunos-professores nos seus cotidianos singulares, caracterizado por diferentes problemas históricos no contexto educacional. A questão que norteava a minha prática era a necessidade da escuta sensível das realidades sócio-cultural-geográficas desses sujeitos, na sua maioria absoluta, professores licenciados – nível médio. Apenas alguns passaram pelas salas da Universidade e outros, em formação inicial. Assim, sempre discutia o fazer pedagógico daqueles profissionais atendidos pelo Projeto TRANSE. Pude conceber, a partir dessa experiência, que a escola além de ser um local de trabalho, também é um espaço relevante na promoção da formação continuada do professor.

Após o ingresso no Projeto TRANSE, comecei a trabalhar com formação continuada de professores, ministrando cursos, oficinas e palestras, em outros espaços formativos, sobre temáticas referentes ao ensino da Geografia, bem como temas gerais de educação, enfatizando, sobretudo planejamento didático, instrumentos e procedimentos avaliativos e avaliação da aprendizagem escolar. Como conseqüência das atividades desenvolvidas pelo Projeto, em 1999, participei da elaboração e publicação do livro *Trans(e)formando a sala de aula* em parceria com os meus colegas das outras áreas do Projeto. Este material era composto por oficinas pedagógicas – de todas as áreas – desenvolvidas no ano anterior. Esse retorno à UEFS também me proporcionou o ingresso no Núcleo de Leitura, coordenado pelo Departamento de Letras. A oportunidade de trabalhar com a leitura na perspectiva de formação do leitor propiciou uma reflexão crítica acerca da problemática do ato de ler na escola e conseqüentemente influenciou o meu “olhar” sobre as práticas educativas e suas relações com a leitura do/no mundo, algo extremamente geográfico.

A partir dessas experiências formativas na UEFS, comecei a alimentar o desejo de exercer o magistério no ensino superior. Ser professora de uma universidade pública se constituía, naquele momento, a principal meta a seguir. No mês de julho do mesmo ano a UEFS publica um edital de abertura de seleção

pública para professor substituto. Envolvida com a educação, resolvi inscrever-me para a disciplina Didática no Departamento de Educação. Fui aprovada em 2º lugar, lecionei de agosto de 1997 a agosto de 1998 no Ensino Superior – momento este de grande significado na minha carreira docente. Quando fui convocada para assumir o cargo de professora do Ensino Médio na rede pública estadual por ter sido aprovada em 1º lugar no Concurso Público realizado no final do ano anterior, fiquei impossibilitada de conciliar as três atividades devido à carga horária e a questões legais. Portanto, assumi a vaga do concurso público e fui trabalhar na Escola Estadual Joaquim Inácio de Carvalho no município de Irará, localizado a 52 km de Feira de Santana. No ano seguinte, a rede Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães seria inaugurada em 17 municípios baianos e o Governo do Estado resolve “inovar” no processo de escolha de dirigentes escolares e publica um edital de seleção para os cargos de diretor e vice-diretor. Fui aprovada em 1º lugar na Bahia e ocupei o cargo de diretora no dia 05.05.99 até 06.06.2002, quando resolvi retornar à Academia (UEFS) por sentir necessidade de construir novos caminhos para avançar no árduo e contínuo processo de formação docente, voltando como professora-mediadora do Projeto TRANSE-DIA: Diálogo, Identidade e Autonomia, versão renovada do Projeto TRANSE. A minha função no Projeto era acompanhar as atividades em dois municípios: Ponto Novo e Ouriçangas.

Em meados de 2002, satisfeita com o trabalho desenvolvido no Colégio Modelo como dirigente e sentindo falta do trabalho acadêmico e, também, de continuar buscando alternativas de formação continuada, resolvi me afastar da gestão escolar e solicitei a minha dispensa do cargo e comecei a pensar na minha inserção num curso de Mestrado em Educação, condição que acreditava ser necessária para garantir o meu retorno à Academia, enquanto professora formadora de professores de Geografia.

Em janeiro de 2003, retorno mais uma vez a UEFS após aprovação – 2º lugar – na seleção pública para professor substituto do componente Metodologia e Prática do Ensino de Geografia no Departamento de Educação. Paralelamente a esse processo, concorria a uma vaga nos Programas de Pós-graduação na UFBA e na UNEB, sendo aprovada na segunda instituição. A partir daí, iniciei meus estudos no mês de maio do ano subsequente. Mesmo tendo trabalhado muito tempo com a formação continuada de professores de Geografia, escolhi como objeto de estudo as

concepções e os significados de avaliação das aprendizagens subjacentes à relação entre o que dizem e o que fazem os professores do ensino fundamental, da rede pública municipal de Feira de Santana e as implicações das histórias de vida – trajetórias pessoais e profissionais – com ênfase nas implicações da formação docente neste processo.

Ao ingressar no Mestrado em Educação e Contemporaneidade do Departamento de Educação – Campus I – da Universidade do Estado da Bahia, iniciei um novo ciclo acadêmico-profissional, dedicando-nos à pesquisa na área de Educação e Formação do Educador. Nesse momento, meu olhar de pesquisador se inclinou consistentemente em direção às Práticas de avaliação da aprendizagem desenvolvidas por professores da educação básica, Formação de professores e as implicações da formação docente no cotidiano da sala de aula. Minha discussão teórica de Educação, Formação de Professores e Avaliação tiveram como maiores referenciais teóricos o pensamento de Paulo Freire, Maurice Tardif, António Nóvoa, Ângela Dalben, Maria Teresa Esteban, Cipriano Luckesi, Almerindo Janela Afonso, Dias Sobrinho, Charles Hadji, Jussara Hoffmann, Adriana de Oliveira Lima, Juan Manuel Alvarez Méndez. Dino Salinas e Benigna Maria de Freitas Villas Boas.

Minha pesquisa de Mestrado tematizou sobre as práticas avaliativas de professores do ensino fundamental – séries iniciais, que desenvolviam a docências em escolas da rede pública municipal, situadas no espaço urbano do município de Feira de Santana, nos períodos de junho a dezembro de 2003 e março a junho de 2004, tendo como problema da investigação a seguinte pergunta: qual a relação entre o dizer e o fazer do professor e da professora da 4ª série do Ensino Fundamental da rede pública municipal de Feira de Santana ao avaliar as aprendizagens dos educandos e educandas?

O objeto do estudo, portanto, foi: a relação entre o que dizem e o que fazem os/as docentes que atuam na 4ª série do Ensino Fundamental, no município de Feira de Santana, sobre a avaliação das aprendizagens de alunos e alunas, identificando suas implicações nas situações avaliativas, nas escolas onde tais profissionais atuam.

O desejo de desenvolver um projeto de pesquisa sobre as práticas avaliativas de professores que atuam na rede pública de ensino do município de Feira de Santana nasceu no final de 2000, quando iniciei o Curso de Especialização Lato Sensu em Avaliação, promovido pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB, em

parceria com a Secretaria de Educação do Estado – SEC e o Centro de Aperfeiçoamento de Professores – Instituto Anísio Teixeira – IAT, cujas discussões giravam em torno das práticas avaliativas no espaço escolar, uma das variáveis que permeia a prática pedagógica e que, no âmbito da sala de aula, segrega, elimina, classifica, exclui, julga, examina e controla.

Desde a minha formação institucional sinto-me particularmente seduzida pelos estudos sobre Currículos, Formação de Professores e Avaliação. Acredito que tais inquietações são resultantes dos processos formativos que vivenciei durante a minha vida, enquanto estudante e docente, nos diferentes espaços formativos.

No verão de 2005 prestei concurso para professora auxiliar na UNEB, cuja segunda vaga da disciplina Metodologia do Ensino da Geografia foi ocupada por mim em maio de 2006, no Campus XI – Serrinha. Leciono os componentes curriculares Prática de Ensino em Geografia e Estágio Supervisionado no curso de Licenciatura em Geografia. A cada momento vivido no meu processo formativo, penso como é difícil e desafiadora a profissão docente. No contexto onde me constituo professora formadora de professores de Geografia, tem sido um desafio superar o maior dilema apresentado: desconstruir a visão de alguns alunos, que no seu devir formativo têm demonstrado a descrença na profissão docente, vislumbrando apenas a sua profissionalização enquanto geógrafo. Isso é consequência dos discursos e práticas de alguns colegas que mesmo fazendo parte de um grupo de professores-formadores de professores de Geografia, negam os conhecimentos/saberes dos componentes do eixo pedagógico e supervalorizam os componentes que tematizam sobre conhecimentos da ciência geográfica. Acredito que este desconforto, dentre outros fatores, me impulsionou a investir numa pesquisa cujo objeto contempla as interfaces entre histórias de vida de professores em formação inicial, os processos formativos e a construção do processo identitário do professor de Geografia.

A minha inserção na Uneb/Campus XI tem possibilitado um relevante crescimento enquanto profissional, sobretudo no que concerne à realização de pesquisa na área de formação de professores, desenvolvendo um trabalho voltado para o exercício da docência/ensino atrelada à pesquisa. Este espaço formativo tem possibilitado um repensar constante sobre/na prática, criando diferentes estratégias de ensino.



Como docente da Uneb, atualmente coordeno o Colegiado do Curso de Licenciatura em Geografia, desenvolvo atividades voltadas à orientação de produção monográfica – TCC – e ministro aulas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Geografia e, também, Avaliação Escolar. Além das atividades ligadas à docência/ensino, faço parte de comissões, tais como TCC, Estágio e Setorial de Avaliação Institucional. Na Extensão, sou a coordenadora e a executora do Curso “Linguagem cinematográfica e formação docente: histórias de vida, memórias e narrativas (auto)biográficas”, com carga horária total de 120 horas distribuídas em três módulos de 40h. No momento já estamos iniciando a 2ª etapa.

Considerando as vivências experienciadas na Uneb, posso afirmar que tal espaço formativo tem favorecido o meu crescimento/amadurecimento como pesquisadora e muitos registros de experiências na/de formação foram transformados em artigos acadêmicos e apresentados em grandes eventos na área educacional como, por exemplo, CIPA, EPENN, ENDIPE, ENPEG, ENG, dentre outros.

Assim, como pesquisadora, sinto-me inteiramente confortável para adentrar e percorrer os meandros da pesquisa no contexto do doutorado no sentido de buscar um olhar formativo, afinal ninguém melhor para investigar questões articuladas às trajetórias de formação docente e seus dilemas e desafios, do que aqueles que as vivenciam, atuando cotidianamente e lidando com todo o processo característico da formação inicial de professores.

Portanto, o projeto de investigação (uma pesquisa, em andamento) que desejo colocar em prática, trata-se de um estudo decorrente das minhas reflexões e experiências das trajetórias – pessoal e profissional – sobretudo pela itinerância como professora formadora e em formação, com a necessidade de conhecer/compreender as interfaces entre as experiências da história de vida advindas das vivências cotidianas no meio rural e dos percursos/itinerâncias formativos na profissionalização de professores de Geografia que exercem a profissão docente em escolas rurais.

Desse modo, essa pesquisa se constitui para mim numa oportunidade de auto-reflexão, pois é um estudo decorrente das minhas inquietações enquanto professora em constante processo de formação e, também das vivências, lembranças e aprendizagens da/na minha trajetória pessoal e profissional.

Acredito que as linhas da memória e das histórias de vida auxiliam no bordado de uma história tecida por cada sujeito através de suas redes de relações. Assim, a partir das experiências vividas, será possível refletir sobre questões que permeiam minha vida como sujeito de um processo de formação histórica, social, política e cultural, uma vez que cada sujeito é um mosaico que reflete as experiências/situações vivenciadas em diversos lugares e variados contextos geo-históricos.

Essa reflexão se estende, sobretudo, pela minha itinerância como professora formadora e em formação, buscando compreender os dilemas e os desafios que envolvem o processo identitário de professores de Geografia, as implicações das histórias de vida e dos processos formativos no devir do exercício da docência.

Por isso, tenho investido numa pesquisa, estabelecendo uma relação entre processos formativos, as histórias de vida, a construção da identidade docente e o processo de profissionalização de professores de Geografia que empreendem práticas pedagógicas em escolas de educação básica situadas no meio rural, no Território de Identidade do Sisal.

### 3. MEMORIAL DE ALICE

Nesse memorial conto um pouco da minha história pessoal. Por que conto? Por compreender que a história de vida do sujeito está diretamente ligada a sua história profissional, considerando ainda que o meu percurso enquanto docente interessada na formação do educador tem suas raízes na minha infância.

Gostaria de falar um pouco nesse momento sobre meu pai e minha mãe, que se quer frequentaram a escola, entretanto sabiam de forma lúdica e carinhosa (hoje entendo assim) me mostrar as belezas da vida, quer seja através de histórias (meu pai) e cantorias (minha mãe) foi com eles que aprendi a dançar, gostar de festas, declamar poesias e ter gosto em participar das peças de teatro da escola.

Meu pai se chamava Elizeu, homem pobre do interior da Bahia, porém dotado de muita firmeza e seriedade, na sua itinerância priorizava educação e saúde, cultivava muitos valores dentre esses a seriedade, lealdade, justiça e honestidade, foi com ele que aprendi a ser íntegra e ter posturas firmes diante das situações que a vida muitas vezes me surpreendeu, sem deixar de apreciar o bonito, o belo e os prazeres que a vida nos apresenta. Foi o meu alfabetizador, muito cedo despertou em mim o desejo de ser professora, e a partir daí comecei a me interessar e ter curiosidade sobre o que precisava para ser professora, não entendia porque algumas professoras “ensinavam bem” e outras transformavam a sala de aula num espaço sem sabor.

Minha mãe era uma negra muito bonita, mas, analfabeta; trabalhava em uma fábrica para ajudar no “sustento da casa e dos estudos das filhas” (essa era a sua linguagem) visto que éramos cinco mulheres. Gostava de festas, de samba, de cantar, muito serena. Não teve oportunidade de aprender ler e escrever, mas queria ter pelo menos uma filha professora. Muito sábia, deixou um legado de sabedoria e honestidade muito fortes.

Com esse legado busquei sempre o conhecimento, fui professora do ensino fundamental e médio durante 25 anos no Estado e na prefeitura de Salvador. Em 1994 aposentei-me, ainda não estava em vigor a nova lei sobre aposentadoria, vale considerar que iniciei a carreira no Magistério com 17 anos, e fiz o primeiro concurso com 18, conseqüentemente tinha tempo suficiente. Mas que fazer? Parar? Não. Resolvi pensar na Docência no Ensino Superior.

Neste mesmo ano submeti-me a Concurso Público na UNEB, fui aprovada para lecionar a Disciplina Didática da Alfabetização, chamada logo em seguida para assumir a mesma disciplina, no CAMPUS de Paulo Afonso não aceitei, estava impossibilitada por motivos particulares, foi um tempo difícil! Fui resolver as situações busquei ajuda nos princípios orientados por meu pai.

Com base nesses princípios busquei outras soluções resolvi fazer uma Especialização em Psicopedagogia Escolar e clínica no CEPOM, quando concluí participei da seleção para Professor Substituto UNEB/ CAMPUS XI- Serrinha, fui aprovada assumi no Campus de Serrinha as Disciplinas Estágio e Prática do Ensino de primeiro e segundo graus, as inquietações continuavam, desta vez conhecendo a realidade de estudantes e professores de uma região marcada pelo trabalho infantil, crianças sem infância sem brinquedo, com uma história diferente pra contar, a história do trabalho muitas vezes forçado. Aprendi, mas foi muito triste.

Nesse departamento comecei a conhecer a UNEB seus caminhos e descaminhos, mas estava feliz, estava inteira. Participei da Seleção de Mestrado em Ciências da Família na Contemporaneidade, fui selecionada comecei a cursar, os horários da UNEB, eram incompatíveis não podia pedir liberação porque era professora substituta, tranquei, e assumi a UNEB trabalhei como docente das Disciplinas Prática de Ensino de 1º- e 2º- graus, em seguida Currículo, foi uma experiência riquíssima, dessa vez conheci a realidade das escolas da zona rural, em sua maioria tão doloridas quanto as visitadas antes, na periferia da capital, deparei-me com situações similares em ambientes diferentes. Volto ao questionamento inicial. Que formação? Que práticas? E dessa vez: Quem é o pedagogo? Qual a sua identidade?

No Departamento de Serrinha participei da Comissão de Estágio, de Seminários, do Projeto “Um novo olhar sobre o processo de aprendizagem” na condição de docente, o público alvo foi os professores do Município, coordenei outros projetos de Estágio, comecei a atuar como professora de Estágio na REDE UNEB 2000 fortalecendo mais a minha vontade de pesquisar e estudar sobre a formação do professor, porque acompanhei as práticas de sala de aula dos professores e me inquietava cada vez que fazia uma visita. Um dos projetos de estágio que coordenei, chamou a minha atenção com veemência por se tratar de um trabalho voltado para as crianças que moravam na rua, pude acompanhar de perto o

trabalho dos professores, o projeto foi desenvolvido pelos alunos do Curso de Pedagogia do Departamento.

Quando entrei para lecionar na Universidade, eu carregava uma concepção que foi formada ao longo da minha história e vida. Através da minha experiência no cotidiano pensava em atuar na formação de professores no sentido de possibilitar uma compreensão de que ser professor é algo que deve ser encarado com, responsabilidade, mas ao mesmo tempo compreendendo as relações de autonomia. Sempre procurei desenvolver situações diversificadas com a minha classe. A aprendizagem dava-se de forma prazerosa através de música, teatro de fantoches, jogos, risos, com euforia de querer aprender.

A formação acadêmica, através de discussões teóricas, das apresentações e das trocas de experiências entre colegas tudo isso ampliou minha compreensão que a formação deve ter sabor sobre a importância da afetividade e de que o aluno é sujeito ativo do processo educativo. Ele e o professor estão envolvidos na teia da construção do conhecimento.

Eu me delineava e me posicionava enquanto professora que acreditava no diálogo, no respeito mútuo e afetividade com o aluno, no prazer e alegria de ensinar e aprender de forma lúdica, isso desde o início da profissão, portanto sempre organizei minha prática pedagógica levando em consideração o interesse dos estudantes; propunha situações de aprendizagem contextualizadas e participei, de grupos de estudo e atendimento ao aluno para melhor conhecer suas especificidades. Isso deve-se ao fato de compreender professor e alunos como sujeitos atuantes que constroem juntos novos conhecimentos e habilidades, descobrem e conhecem o mundo através do brincar, das relações mais variadas com o ambiente, com os objetos, as pessoas, num ambiente que não deve ser de opressão e sim solidariedade, generosidade, cooperação, amizade e de estímulos possibilitando o verdadeiro aprendizado de vida em sociedade.

Ouvi desabafos, depoimentos, presenciei de novo alegrias e decepções. Antes de terminar o contrato como professora substituta, surge um novo concurso na UNEB em 2000, concorri a uma vaga lecionar Didática e fui aprovada. Convocada para o CAMPUS de Valença, foi-me oferecida a Disciplina Pedagogia na Empresa, não queria desistir outra vez, de pronto aceitei, e fui buscar o referencial

teórico para subsidiar a minha prática, nesse mesmo semestre lecionei também Currículo e avaliação, estudei muito.

No semestre seguinte voltei ao meu objeto de estudo, fui trabalhar com a Disciplina Estágio Supervisionado, assumi a Coordenação da Comissão de Estágio, realizei atividades acadêmicas pertinentes à disciplina em questão, numa das atividades convidei através do Departamento a Profa. Doutora Selma Garrido Pimenta, Diretora da FEUSP tive o prazer de conviver com ela, durante os três dias que passou na Bahia particularmente em Valença, visto que foi fazer uma Conferência no encerramento do Seminário de Estágio, foi bastante enriquecedor. Em uma das conversas com ela, eu e a Profa. Ana Lúcia Nunes Pereira tivemos o prazer de ser convidadas para escrevermos juntas um artigo, visto que, ela gostou do nosso trabalho e da nossa experiência, aceitamos imediatamente. Após a sua viagem mantivemos contato via Internet escrevemos o artigo e está publicado na REVISTA DE EDUCAÇÃO- CEAP-44 com o título- AS CONTRADIÇÕES DO DECRETO, trata-se de um comentário sobre as medidas tomadas pelo Sr Ministro de Educação em relação ao art.62 da LDBEN/96.

No CAMPUS XV-Valença, implantamos o Núcleo de Educação de Jovens e Adultos, construímos o projeto de implantação, foi constituída uma Coordenação Colegiada da qual faço parte. Nesse Núcleo estamos desenvolvendo um Projeto de Extensão que tem com título “Reverendo Competências para alfabetizar Jovens e Adultos”, destina-se a estudantes do Curso de Pedagogia, e professores do Município, esse Núcleo acompanha e orienta professores alfabetizadores em parceria com a PROEX/ MEC. Nesse percurso de itinerância docente e também de formação, estou a todo momento implicada com o meu objeto de estudo.

Em 2004, cursei a disciplina Formação do educador como aluna especial no Mestrado em Educação e Contemporaneidade, na Universidade do Estado da Bahia, a minha intenção era concorrer a uma vaga para aluna regular mas não fui selecionada, conheci a professora Cristina d' Ávila me identifiquei com a mesma pela pertinência das suas idéias com o meu objeto de estudo, sua linguagem clara, e o interesse pela profissionalização.

Um aspecto que considero relevante nessa disciplina foram as discussões bem como a abordagem teórico-metodológica. A motivação se acentuou mais ainda de maneira que em 2005, candidatei-me outra vez a aluno regular no Mestrado e

desta vez fui aprovada, comecei a cursar e não fugi do meu objeto de estudo, tive o prazer de ser orientada pela Profa Dra Cristina d' Ávila. Neste percurso de orientação convém ressaltar o seu compromisso e a seriedade que encarou a minha pesquisa. Para mim foram momentos alternados de dor e prazer. O foco da minha pesquisa foi a formação inicial saberes e práticas dos professores que participaram do Programa REDE UNEB 2000.

No transcorrer do Mestrado participei de eventos tais com Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino-ENDIPE, Encontro de Pesquisa Norte e Nordeste - EPENN, Congresso de pesquisa Auto-Biográfica IICIPA- II Colóquio de Formação de Educadores, ENELUD-UFBA, Seminário de Iniciação científica na Universidade Metodista de S.Paulo, Fórum Nacional de Pedagogia- S.Paulo, SEMOC, (Semana de Iniciação Científica-Universidade Católica de Salvador). Nestes eventos, excetuando o fórum tive trabalhos aprovados.

Convém acrescentar ainda que no decorrer da pesquisa de Mestrado observei e analisei as práticas e os saberes; ao mesmo tempo me inquietava e continua inquietando a ausência do lúdico da afetividade, no aprender ser professor. No decorrer da prática pedagógica, senti dificuldades ao tempo em que nos inquietava e continua inquietando a formação do professor, como se aprende a sê-lo, a falta de uma formação que encare o lúdico como parte integrante e necessária ainda no processo de profissionalização como uma experiência inerente ao sujeito.

Em meio a essas inquietações, sempre estou chamando atenção através de projetos desenvolvidos com os professores do ensino fundamental, em cursos de atualização<sup>36</sup> sobre a necessidade bem como os equívocos, no que diz respeito ao conceito de afetividade e sua importância na prática pedagógica isto é ao se tornarem profissionais.

Podemos dizer, inclusive, que há uma espécie de "mal-estar" pairando sobre a escola e o trabalho do professor hoje em dia, muitas vezes em consequência das relações que são vividas no espaço escolar, quer seja professor-aluno, professor-professor ou com os demais pares que atuam na instituição. É importante frisar que esses entraves dizem respeito à falta de acesso às oportunidades a uma formação

---

<sup>36</sup> Os cursos de atualização referem-se a formações e semanas pedagógicas que ministramos nas cidades de Luís Eduardo Magalhães, Lapão, e Bom Jesus da Lapa, bem como Seminários temáticos na REDE UNEB 2000.

que possibilite transgredir às exigências de uma sociedade capitalista que “fabrica e impõe”, em consequência disso, pessoas cada vez mais estressados e violentas.

Tais inquietações me conduzem ao estudo sobre teóricos que discutam a formação do educador e a importância da afetividade, esse é o motivo principal da escolha pela linha de pesquisa Formação do Educador por compreender que a mesma oferece subsídios teóricos para desenvolver uma pesquisa sobre o objeto em questão.



#### 4. MEMORIAL DE ANNA

Cada um de nós tem uma história a ser contada, uma memória a ser lembrada e uma vida a ser vivida com cheiro e gosto de pão matinal. Sou filha de professora primária, aposentada, que atuou na zona rural do município de Tanquinho-BA, e pai - hoje falecido - pequeno proprietário de terra. Sou a caçula das quatro mulheres e tenho cinco irmãos, ou seja, venho de uma família grande que morava na zona rural do Município de Santa Bárbara-BA. Por ser uma cidade pequena, minha mãe sabia que educar nove filhos na roça, dificultaria uma vida com maiores possibilidades, visto que na região era oferecido na época apenas o ensino primário.

Vivi na zona rural até os 6 anos e tenho retido na memória lembranças que tem sabor e cheiro de manga rosa, de pinha, de leite morno tirando no curral e servido com mel por meu pai. Lembro da casa que moramos, uma casa pequena, mas extremamente aconchegante, repleta de tudo o que precisávamos: amor, carinho, exemplo, companheirismo.

Lembro com saudades das brincadeiras comuns da infância como: chuta lata, baleado, boca de forno, anel-anel, fita, três três passaré que realizávamos ao redor da escola, estas deixaram marcas importantes, não só por representar uma época em que as brincadeiras eram coletivas, mas porque, através das brincadeiras nós aprendemos a respeitar o outro, a socializar desejos, aprendemos a ser cúmplices no mundo mágico da imaginação.

Lembro-me ainda de fatos que deixaram marcas significativas, pois, certa vez quando meu pai viajou para comprar gado, começou a chover muito forte, minha mãe colocou todos os filhos na sala e começamos a rezar para pedir a proteção divina, foi um momento muito bonito, porém na época era angustiante a espera. A partir daí, toda vez que meu pai demorava de chegar das viagens que fazia a cavalo para comprar gado, eu preferia dormir cedo, pois, na minha imaginação de criança, bastava dormir, pois ao acordar tinha a certeza de ter a presença do meu pai em casa e isto se repetia por muitas vezes. Outra lembrança que guardei foi das inúmeras vezes que ficávamos olhando o céu à noite, completamente iluminado, ouvindo histórias/causos de lobisomem, mulher de vermelho, encruzilhadas, entre outros mitos. Eram emocionantes e assustadores ao mesmo tempo.

As histórias que povoaram minha infância, foram histórias orais, a presença de livros restringia-se aos didáticos de distribuição gratuita da minha primeira escola. Escola pequena de apenas uma sala onde minha mãe foi a primeira professora em classe multisseriada, sendo até hoje lembrada com muita gratidão e carinho por todos aqueles que por lá passaram. Foi nesta escola, localizada ao lado da nossa casa, que todos os filhos mais velhos tiveram o primeiro contato com o mundo letrado, e é dela que lembro das brincadeiras que realizávamos à noite, mas não consigo me recordar do meu processo de alfabetização e olha que o meu primeiro contato com o mundo letrado foi com minha mãe e irmãos.

A mudança para uma nova cidade (Feira de Santana) se deu em 1977. E junto a ela novos projetos, novas ansiedades e muita curiosidade. Fui matriculada na Escola Estadual Fabíola Vital, onde cursei da 1ª a 4ª série. Uma escola pequena, mas com uma árvore imensa, que tomava boa parte da área livre. Ela nos presenteava com uma sombra maravilhosa e nós passávamos boa parte do recreio confabulando, brincando. Desta escola minhas lembranças são poucas, vagas. Lembro-me apenas de algumas professoras, de alguns colegas, mas não consigo lembrar de fatos marcantes quanto ao processo de aprendizagem nem tão pouco consigo me recordar como aprendi a ler e isso me inquieta.

Em 1981 fui transferida para o Centro Integrado de Educação Assis Chateaubriand, onde cursei da 5ª ao 1º ano do Curso Acadêmico. Aqui sim, me recordo que foi através das cobranças das leituras autodirigidas que se deu o contato mais intenso com a leitura. Na época a Série Vaga-Lume estava em evidência na escola pública. Li Zezinho – o dono da porquinha preta; O Escaravelho do Diabo; O Mistério do 5 Estrelas... Estes foram os responsáveis pela minha atração/sedução pela literatura. Depois destes, outros livros começaram a compor o universo mágico da leitura que tanto me fascina.

Meu desejo era fazer universidade, conclui o 2º grau em 1987, prestei pela primeira vez o vestibular na Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS para o Curso de Pedagogia em janeiro de 1988 e fui aprovada. Naquele momento, a escolha se deu por ser um curso novo, que estava oferecendo ainda a 3ª turma, mas eu ainda não tinha muita certeza das minhas aspirações profissionais.

No decorrer do curso, as vivências acadêmicas, políticas, sociais e humanas foram me seduzindo e se tornaram decisivas na construção da minha identidade pessoal e profissional.

Tive uma intensa vida acadêmica. Fiz parte no movimento estudantil como membro do Diretório Acadêmico Paulo Freire do Curso de Pedagogia e fui representante estadual e nacional da executiva do Curso. Criamos o Movimento OUSADIA que se destacou por suas propostas inovadoras e ousadas. Participei na condição de estagiária do Projeto de Alfabetização dos Funcionários da UEFS. Além disso, fui selecionada para atuar como estagiária na CEDITER (Comissão Evangélica dos Direitos da Terra), entidade que apóia as lutas dos trabalhadores rurais da região de Feira de Santana e, posteriormente fui contratada pelo STR (Sindicato dos Trabalhadores Rurais) de Anguera-Ba, ainda como estudante, para atuar como assessora sindical, cujo objetivo era a organização política e a formação de lideranças.

Na UEFS, tive ainda a feliz oportunidade de participar do PROLER – Programa Nacional de Incentivo à Leitura que buscava compreender o ato de ler numa perspectiva do gosto e do prazer. Através do PROLER redimensionei minha postura de leitora, de professora e de gente e aprendi que o ato de ler é individual e coletivo, é formador e transformador, é criativo e crítico. Enfim, reaprendi a olhar, reaprendi a ler. Sinto que minha postura leitora ganhou novas ancoragens, novas referências, novas exigências. Este novo olhar propiciou não só ampliação de concepções/compreensões, mas demarcou minha trajetória leitora. A partir do PROLER refiz minha biblioteca, mudei minha prática docente na sala de aula, acrescentei gosto, cheiro e sentimento aos livros. Hoje, o livro é uma extensão de mim.

Além dos eventos, dos movimentos, das vivências, algumas pessoas exerceram fortes e significativas influências na construção do meu perfil profissional. Com as professoras Malena Besnosik, Ana Rita Neves e Marinalva Lopes teci uma nova compreensão de leitura. Com Irani Menezes aprendi um jeito alegre e comprometido com a docência, mas foi com o professor/mestre Elói Barreto com sua pedagogia da pergunta, que inquietava-me, instigava-me a buscar minhas próprias respostas, ajudava-me a desvelar a realidade, foi com ele que aprendi a ler nas entrelinhas. Foi com ele ainda, que aprendi na prática aquilo que tinha aprendido

nos livros de Paulo Freire que todo ato político é pedagógico e todo ato pedagógico é essencialmente político. Aprendi que ser cidadão é ter sensibilidade, criticidade e participação política clara, posturas que refletem nas nossas ações, nas escolhas e no projeto que ajudamos a construir.

Após ter trilhado todo este caminho, submeti-me em 1992 ao Concurso Público do Estado da Bahia para atuar no curso de Formação de Professores - Magistério no município de Anguera-Ba. Fui aprovada e iniciei minha trajetória como professora de Metodologia da Alfabetização e Coordenadora do Estágio Supervisionado.

As histórias vividas, os laços construídos, os saberes elaborados e compartilhados nessa experiência de oito anos no Magistério foi de extrema importância na minha construção docente. Lá, aprendi que o saber popular e o saber formal/acadêmico se tratados de forma hierárquica, fragmentado, pouco sentido se atribui, mas se o educador sensível, criterioso e aberto, souber ouvir, partilhar e se predispor a querer aprender, então, novos saberes, novas conexões, novas e sinceras relações e laços afetivos serão estabelecidos. Descobri, na prática, que ser professor é muito mais do que apenas dominar os saberes específicos, didático-pedagógicos e curriculares. Ser professor é lançar mão de todos os saberes da docência, imprimindo paralelamente os princípios do saber ouvir, da solidariedade, do companheirismo, do respeito ao outro na sua dimensão mais profunda.

No Magistério, aprendi que o trabalho pedagógico se realizado com competência, seriedade, compromisso e desejo, permite construirmos relações interpessoais verdadeiras e uma sociedade mais humana, mais sensível e crítica.

Minha atuação na formação de professores no curso de Magistério ocorreu de 1994 a 2002, sendo que neste ínterim, realizei diversos trabalhos de formação através de consultorias em muitos municípios baianos. Sempre acreditei que a formação é algo que não se encerra, é um processo intenso e diário onde as trocas, as partilhas, os estudos são essenciais na construção da pessoa/profissional. Por isso, desenvolvi trabalhos com professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, focando sempre o meu objeto de estudo a leitura e a escrita, afinal, parafraseando Marina Colassanti ser professora era o que queria, ser professora era tudo o que queria ser.

Durante toda minha trajetória no Ensino Médio sentia-me inquieta pela falta de momentos coletivos para aprofundamento/estudo teórico, de debates, de articulação das áreas, por isso, não descartei a possibilidade de galgar novos horizontes. E quando decidi submeter-me ao Concurso Público para Professor Auxiliar na Universidade do Estado da Bahia, nutria a esperança de que este poderia ser um espaço para continuação da formação e vivência acadêmica.

Atualmente sou docente da UNEB – Campus XVII de Bom Jesus da Lapa, neste departamento, venho a cada dia descobrindo que a constituição pessoa e profissional estão imbricadas conforme afirma Nóvoa (1992).

Além de coordenar um Grupo de Estudos em Educação Infantil com enfoque na Leitura, Literatura e Produção Textual voltado para professores da Educação Infantil, das séries iniciais e alunos da graduação, ministro a disciplina Pesquisa e Prática do Ensino na Educação Infantil – Estágio I na qual focalizo a importância da formação/sensibilidade do/a professor/a ser leitor, pois se queremos formar leitores, é condição sine-qua-non que nós também sejamos leitores.

Minha trajetória como educadora tem fortes marcas deixadas por outras tantas pessoas como nos diz Gonzaguinha. O que sou hoje, jamais seria possível se não fosse todas essas vivências, essas trocas, esses saberes construídos e partilhados. O momento agora é ávido de novas conquistas, novos estudos e aprofundamentos, minha aspiração hoje é resgatar memórias, histórias e saberes para escrever sobre as práticas leitoras dos professores e professoras dos cursos de Formação em Serviço, tendo em vista que esta temática tem feito parte da minha vida, da minha história de mulher, professora, mãe, leitora.

Fazer o mestrado, vinculada à Linha 2, será a grande possibilidade não apenas de uma qualificação necessária e urgente, mas, acima de tudo, de pesquisar e contribuir com estudos sobre as práticas leitoras e os cursos de formação em serviço, descortinando sua realidade, seus propósitos e tecendo novos olhares.

## 5. MEMORIAL DE MARIA

Sou filha de militar e dona de casa, tive a melhor vida que podia ter. Algo nela me fez uma pessoa confiante, inteira, mesmo quando pretensamente poderia não ter sonhado tanto, arriscado tanto, desejado tanto. Poderia dizer de mais uma forma: filha caçula de uma família de seis irmãos, aluna de escola pública (boa aluna) negra, de família simples e pais semi-analfabetos, éticos, exigentes e orgulhosos dos filhos que tinham. Fui a primeira filha a ingressar na universidade, meta ausente do campo de expectativas da minha gente. Tal o efeito borboleta, esse fato mudou a nossa história <sup>37</sup>. Os nossos filhos e netos agradecem. Vamos aos casos!

Residente em Itamaraju-Ba, no final da década de 80, participei da fundação de uma casa de estudante em Salvador<sup>38</sup>. Naquele mesmo ano, já como professora primária, me mudo para a capital, até então desconhecida. Seis meses depois, ingresso na Faculdade de Educação da Ufba.

De 1989 a 93, a minha vida estudantil foi primorosa e Salvador foi se revelando uma terra amorosa e hospitaleira. Haveria de viver nela a realização de muitos sonhos, em um itinerário de estudo e trabalho. Cursei Pedagogia. Fui bolsista de iniciação científica a partir do segundo ano de faculdade até o término da graduação. Cursei as três habilitações então oferecidas– Ensino, Supervisão e Orientação Educacional. Assim foi minha vida dos 18 aos 23 anos.

Em 1994, publiquei o artigo “Prefaciando uma escuta sensível”<sup>39</sup> no seio do Projeto de pesquisa sobre a fotografia como fonte histórica para a educação, sob a orientação da professora Stela Borges de Almeida. Faço então reverências a essa mestra, o primeiro modelo de pesquisadora que pude testemunhar e aprender com ele – a paixão e a sistemática acadêmica; a generosidade em nos desafiar a escrever; são emblemáticos desse tempo.

Nesse meio tempo, entre 93/94 inaugurei minha inserção no grupo de escolas particulares de Salvador como professora primária, retomando o fio da

---

<sup>37</sup> Esse acontecimento transformou-se em um novo marco para a nossa família, abriu-se um campo novo de necessidades e de direitos. Anos depois, minhas irmãs Lône e Gisélia fizeram Pedagogia na Uneb (Teixeira de Freitas) e a mais velha é hoje estudante de direito.

<sup>38</sup> Casa do Estudante de Itamaraju em Salvador 1988-2002

<sup>39</sup> MARIA, N.M.R.. Prefaciando uma Escuta Sensível. In:UFBA- Faculdade de Educação vinte cinco anos de educação. Salvador, 1994.

minha história de normalista– no colégio Miro – no seio de uma reforma do projeto educativo da escola, sob a égide do marco teórico sócio-construtivista. Distancio-me da academia e mergulho no cotidiano complexo e multifaceado do pensar e do agir na escola. Os estudos seguem, agora, na direção das situações problemas desse entorno profissional. Segue-se, então, essa parte da história.

Em 1995, aos 26 anos, tenho minha primeira filha Mariana, o primeiro casamento, a primeira casa. Inicio a minha carreira como coordenadora pedagógica com a tarefa de implantar o antigo ginásio, na continuidade da escola construtivista. Desde então meu cotidiano profissional segue compartilhado e significado pela parceria – desafiadora, complexa e valiosa – com os professores especialistas em disciplinas; com os quais pude aprender a aprender e aprender a ensinar, aprender a ter perguntas, as quais me remetem à trilha da pesquisa acadêmica, na linha de formação de professor.

Nesse mesmo ano amplio minhas práticas profissionais com trabalhos de formação continuada, como formadora externa através do Centro de Estudos do colégio Miró e depois como formadora da rede municipal de Salvador, de Batalha – AL, e finalmente da Chapada Diamantina ( 2001-04). Essa última experiência foi decisiva na minha formação. Remeteu-me à esfera da problemática da educação pública em várias redes municipais – pobreza, analfabetismo, necessidade de políticas públicas comprometidas com a democratização da escola, da escola cidadã – numa perspectiva de intervenção: a formação de coordenadores pedagógicos de 12 municípios da Chapada. Assumi formação e a tutoria de Lençóis, Souto Soares, Palmeiras e Novo Horizonte.<sup>40</sup>

Esse percurso da minha vida transcorreu na contramão da história do Brasil, que precisa constituir-se Nação, para os seus filhos. Dei-me conta de que eu havia transgredido a linha de montagem das impossibilidades e talvez tenha servido de reforço para o algum discurso neoliberal do tipo “quem quer e se esforça, consegue”, que escamoteia escandalosamente as implicações dos entornos históricos e das desigualdades sociais. Então, de fato, eu havia saltado a fogueira do analfabetismo e da exclusão, no que meus antepassados não tiveram a mesma sorte (Sorte?). No

---

<sup>40</sup> O trabalho consistiu em encontros mensais de 16 horas para a análise e reflexão sobre as práticas profissionais dos coordenadores, em Seabra, e acompanhamento trimestral em cada município, durante 4 anos.

limiar da história deles e da minha, constrói-se minha identidade. O fato que narro a seguir é emblemático dessa história:

Arraial D'Ajuda, dia 10 de janeiro/05. No meu diário de lua de mel (caso-me pela segunda vez e estou bem feliz ) eu teria assim registrado:

somos arrastados de Trancoso para acompanhar mãe e avó em uma visita a Igreja de Nossa Senhora D'Ajuda. No altar três gerações a fazer preces e agradecimentos: mulheres 86 anos, 63 e 36 anos. Na saída uma cena me emudece, por emoção e dor - a escrita no livro de visitas. Minha mãe nem tenta para não entrar em contato com o quanto foi roubada de aprender, o que reclamou a vida inteira, como mulher atuante da igreja (onde aprendeu a ser leitora) cujas limitações advindas da falta de escolaridade a tolham de aprender a escrever, escrevendo: minha letra é feia, não sei escrever. Já minha avó me imita. . Seguro a folha, indico a linha, o que para sua vista cansada traduz-se em um esforço, ela o faz como uma reverência: desenha as letras, para marcar ali o seu nome, reclamando, quem sabe, o seu lugar de cidadã. O protesto da minha mãe é mudo e cortante. Traz-me a imagem de uma filha da qual a nação não se constituiu em uma mãe gentil.

Entre 2000/01, escrevo o trabalho monográfico *Projetos Interdisciplinares uma alternativa para o ensino de leitura* e angario o título de especialista, no curso de Especialização a formação do Professor Alfabetizador - Uneb/Avante<sup>41</sup>, quando realizo uma primeira aproximação da Uneb e, de certa forma, do tema do meu anteprojeto. Sobre esta produção Kleiman assim afirma:

“ o trabalho apresenta uma reflexão madura e muito segura sobre o importante tema da leitura. A análise visa contribuir para o debate de um aspecto extremamente atual da problemática do ensino da leitura, ao focalizar a questão dos projetos interdisciplinares. Considero que ele atinja seu objetivo de elaborar um conjunto de subsídios teóricos e metodológicos para a implantação de projetos de leitura.(...)a autora mostra segurança no uso da bibliografia, tanto na seleção de obras para a elaboração do trabalho – atual, abrangente e significativa na área – quanto na sua interpretação e leitura crítica das mesmas. Considero que a autora mostrou que o trabalho no seu conjunto já tinha os elementos necessários (saberes e reflexão – para ensaiar um esboço ou tentativa de aplicação, cuja inclusão muito teria enriquecido esta monografia”.

---

<sup>41</sup> Dediquei essa produção ao meu pai Antonio, falecido em 99, desejando que nos céus festejasse o que sempre o fez na terra – anel de formatura no curso de magistério, entrada solene na igreja, o que se repetiu na formatura da graduação, agora em cenário diverso, na reitoria em Salvador. Por direito esse trabalho também é dedicado à minha segunda filha Gabriela, que nasce em meio a aulas, elaboração de projeto e a produção da monografia.



Essa produção vai, então, marcando o meu retorno à academia, o que se reafirma no meu reingresso à UFBA como aluna especial. Curso as disciplinas O Texto e as Práticas Pedagógicas e Universidade, Nação e Solidariedade . Ganho mais fôlego, re-conheço a faculdade e vou me organizando para abrir uma clareira para o estudo regular no mestrado. A minha atuação profissional como coordenadora pedagógica e como formadora se constituiu em escola de vida, pessoal e profissional. Tais experiências norteiam sobremaneira a minha aproximação da pesquisa, a definição da temática de estudo *a escola como espaço permanente de formação para o professor especialista*. Situa-se nesse contexto a relevância pessoal e social desse tema, reafirmadas a seguir:

- As demandas do meu cotidiano profissional como coordenadora pedagógica me remetem à gestão das práticas de formação cotidianas no seio da escola de 5ª a 8ª série , bem como à complexidade a elas inerente – o enfrentamento da fragmentação do trabalho pedagógico. Tal problemática nos remete à todos – coordenadora e professores – ao desafio de implementar uma formação que tenha na sua centralidade o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional (Nóvoa)<sup>42</sup> rumo a uma escola aprendente e multicultural.
- Os desafios inerentes à práxis de formadora na rede pública, atualmente circunscritos à formação de Diretores Pedagógicos Municipais e coordenadores pedagógicos(2005-06). São 31 municípios da Chapada Diamantina, organizados em uma rede de formação permanente.<sup>43</sup>
- Vale ressaltar por último e em igual nível de importância a minha demanda pessoal de inserção na academia. Desconstruir discursos, reconhecer-nos pessoas e educadores atados à responsabilidades sociais, no seio de uma crise paradigmática, parece-me um caminho provocativo e necessário.. É nessa esperança (Freire<sup>44</sup>) que compartilho esse texto de memórias, impregnado, agora, de outros sentidos, para além da demanda primeira.

---

<sup>42</sup> NÓVOA, A (coord.) Os Professores e sua Formação. 2ª. ed. Nova Enciclopédia, 39.

<sup>43</sup> Além dos doze municípios da fase 1, mais quinze municípios novos aderiram ao projeto Chapada na sua continuidade- Projeto Chapada Continuidade – fase II. O projeto é uma iniciativa de Ongs, Secretarias de Educação e a Fundação Abrinq pelos direitos da criança, com duração de 2 anos.

<sup>44</sup> FREIRE, p. Pedagogia da Autonomia Saberes Necessários à prática Educativa.São Paulo:Paz e Terra,1996.

## **1. RASCUNHOS DE MIM DE LICIA**

O desafio de escrever sobre mim inquieta-me. A única certeza que trago é que a maneira como irei revelar, e compartilhar a minha história tem a ver com as leituras que venho realizando da minha existência. Neste processo, as leituras muitas vezes equivocadas que fiz e faço da minha vida me fazem crer que a minha história não é algo imutável. A minha história deve ser entendida e deve ser lida de modo desviado, com olhos que tergiversa o sentido dos fatos para ressignificá-los.

E este olhar sobre as experiências vivenciadas, em tentar rememorar os diversos caminhos pelos quais trilhei, terá em vista o momento presente, a minha compreensão da vida, do mundo, dos homens. Em meio a estas reflexões, inquieta-me a ideia de não saber o que escrever, o que priorizar ao narrar fatos e, muito ingenuamente, querer descrever gestos, fisionomias e sentimentos que vivenciei em épocas remotas da minha vida.

Penetrar na intimidade, tentar interpretar, rememorar as falas e a subjetividade que permearam e permeiam a minha memória, é tarefa complexa, pois enquanto sujeito, trago comigo minhas peculiaridades, anseios, dúvidas, necessidades, aspectos singulares de uma história de vida que é minha, mas que não seria o que é se não fossem as contribuições do "outro" nesse processo.

Em meio às recordações, uma intensidade de sentimentos me invadem e me levam a pensar no tipo de diário que eu gostaria que a minha vida fosse, no tipo de vida que eu gostaria de ter tido, no que fizeram de mim, e o que fiz do que fizeram de mim.

Essas questões se constituem na minha própria vida. Eles fazem parte de mim, da minha essência. E não posso respondê-los de forma única. As fases da minha vida tem me feito entendê-las de diversas maneiras.

Posso iniciar a minha história escondendo, abortando fatos que me machucaram durante boa parte da minha vida. Mas, já não seria a minha vida, mas a que eu gostaria que fosse. Mas, por onde devo começar?

Venho protelando até aqui o início da minha narrativa. Na verdade, esta minha demora em revelar, de forma explícita ou velada, as minhas memórias está no desconforto que sinto ao falar de mim. Mas, é chegada a hora, então...

"Nasci" aos 27 anos. Para ser mais precisa, numa sala de aula em meio a um texto de Bachelard<sup>45</sup>. Sua escrita e as memórias externadas, da infância por parte da turma, me fizeram (re)viver a minha "casa" interior, e me (re)descobrir.

Não foi fácil para mim. Tinha vontade de fugir, de não fazer parte daquele momento, mas senti-me presa, coagida e desafiada. Não me lembro ao certo o que falei, mas daquele momento em diante senti que não poderia mais me esconder, ausentar-me de mim mesma.

Imbuída de determinação e encorajada pela possibilidade de me (re)encontrar, percebi que não podia mais fugir e me esconder das lembranças, dos traumas, dos fantasmas, enfim, de tudo o que vinha negando e ocultando a muitos anos.

A partir daí, fui percebendo que a minha vida, como qualquer outra vida, demonstra as mazelas e as grandezas do ser humano. Não traz fatos inusitados, só o que há de inusitado é o que fiz do que fizeram de mim. Não sei ao certo o que fizeram ou tentaram fazer de mim, a única certeza que tenho hoje é que posso superar.

Não tenho dúvida que descobri como começar aos 27 anos a pensar em mim, como a protagonista de uma história que até então era relegada à escolha feita por terceiros acerca da minha vida.

Identificar as marcas daquilo que vivi, imaginei (re)construí-las tem me ajudado a descobrir quem sou e a reavivar as lembranças, que por muito tempo, me abortou de mim, me levou a negar e obscurecer momentos recheados de graças, sons, pessoas, fraquezas e beleza.

Bem, vim ao mundo no dia 17 de novembro de 1978, em Salvador, o corte do cordão umbilical, que até o meu nascimento seria o laço mais forte que me unia a minha "mãe" nos separou pelo resto da vida. Quanto ao meu "pai", o fato de ter cedido parte do seu gen para a concepção de uma criança, não o levaria a abdicar da sua vida em prol de "outras responsabilidades".

A minha história começa como uma incógnita. Sem saber como fui gerada, chego à conclusão que tudo iniciou-se de uma "brincadeira inconsequente entre primos". Não sei como chegaram a se relacionar, e por quanto tempo. A única

---

<sup>45</sup> BACHELARD, G. A casa do porão ao sótão- o sentido da cabana.

certeza que tenho é que não fui planejada, nem desejada, eu trazia aborrecimentos!!!!!!!!!!!!

A ausência de explicações, justificativas, me tornou, durante a infância, refém do ponto de interrogação. O silêncio quanto a minha concepção, ao fato dos meus "pais" biológicos não se falarem, os motivos pelos quais eles resolveram se "desfazer" de mim, foi a minha primeira impressão sobre o egoísmo.

Quando criança, meus sentimentos eram contraditórios, não me sentia feliz (apesar de ter tudo). Sentia inveja da família dos meus amiguinhos, procurava não falar da minha família na escola, tinha receio que as pessoas tivessem pena de mim por ter sido rejeitada. Quando na verdade, esse sentimento era meu.

Hoje, percebo que o sentimento de rejeição ainda é muito forte em mim. Mas muita coisa que me levava a pensar e sentir como vítima da história foram abstraídas. As minhas escolhas, as pessoas que fazem parte do meu caminhar e o sentido que tenho dado a minha vida tem me feito enxergar que tenho potencial para superar as barreiras e construir algo de bom para mim e todos que estiverem sob a minha responsabilidade.

Eu tinha 16 dias de nascida quando fui levada para viver no interior e ser criada por uma tia por parte de "mãe", que era casada, e já possuía 5 filhos. A minha mãe de criação, antes da minha chegada, havia passado por uma experiência dolorosa com meu "irmão" por parte de "mãe", que também foi abandonado e ela criou até os 2 anos de idade. De maneira violenta e inesperada, meu "irmão" foi arrancado pelo "pai" e pelo comissário de justiça, que invadiram a casa e tiraram a criança dos braços de minha irmã de criação no momento em que ela o colocou para dormir, para entregá-lo a uma outra família.

Nunca conheci meu irmão. A única tentativa que fiz para conhecê-lo foi quando eu tinha 10 anos. No pouco que conversamos, pelo telefone, ele se mostrou arisco e revoltado. Ele não tinha interesse em me conhecer. Mais tarde fui morar na mesma cidade (Feira de Santana) em que ele residia, mas não tive coragem de procurá-lo. Penso que, para ele, as coisas foram ainda mais difíceis.

O fato ocorrido com meu "irmão" fez com que meus pais de criação, ao me aceitarem como filha, buscassem o juiz para que tudo fosse legalizado. Não fui adotada perante a justiça, porque minha "mãe" biológica já havia colocado uma ação

alimentícia contra meu "pai". Mas, os meus pais de criação tiveram que assinar um termo de responsabilidade.

Meu "pai" casou-se e não hesitou em dar todo seu carinho e atenção a sua filha "legítima". Minha "mãe", que, por nenhum momento demonstrou qualquer sentimento materno, foi viver a sua vida de farras e amores. A única recomendação dada por ela era que nenhum dos seus amigos soubesse da minha existência e que eu não a chamasse de mãe.

Cresci ouvindo as pessoas mais próximas me dizerem que pais são aqueles que criam, dão carinho, cuidam. Interiorizei este discurso e, em nenhum momento, senti a necessidade de chamar ou reconhecer meus "pais" biológicos como pais. A representação de mãe e pai que tenho vem da abnegação e do amor que vivenciava/ vivencio em casa. Para mim, até hoje, pai e mãe são pessoas sagradas.

Era contraditório, doloroso e vazio chamar de pai, aquele que não convivia, não participava e nem me conhecia o suficiente. As vezes que fui forçada (pela minha mãe de criação e pela minha madrasta) a chamar o meu "pai" biológico de pai me senti muito mal.

Foi em Alagoinhas que passei a minha infância e adolescência, sendo criada como a filha caçula, sempre rodeada de muita proteção e carinho. As marcas da vida em família estão, para mim, na renúncia, na compreensão de que os verdadeiros laços de família não são, necessariamente, os da consanguinidade, mas os da afinidade e comunhão de ideias, na casa espaçosa e cheia de gente, nos almoços de domingos, nas brigas com meus irmãos e na proteção das minhas irmãs, na comemoração dos meus aniversários, que sempre reunia boa parte da família e amigos e na cobrança e expectativa com os estudos.

O convívio intenso com meus irmãos me levava/ leva a observar a natureza, escolhas, medos e anseios que cada um busca para as suas vidas. Tivemos momentos de cumplicidade, de medo, de superação, de choro, de brigas que ainda se reflete na nossa relação.

Especialmente pelas minhas irmãs tenho uma afinidade e um carinho indescritível. Por onde quer que vá, levarei dentro de mim as lembranças do tempo de outrora, mas não somos mais crianças... que pena que nem todos se deram conta disso!

Na vida interiorana a oralidade predominava nas conversas e contação de fatos em casa, nos bate papos no final da tarde na porta, nas brincadeiras nas ruas, nas histórias narradas e nas canções de roda aprendidas e cantadas. Enfim, as interações que se deram nessa fase e nesse espaço de partilha, a vida no interior, são marcas indeléveis de minha formação e das primeiras aproximações com a leitura.

Não lembro de ter crescido numa comunidade de leitores. O que recordo é a existência do objeto livro, na estante da minha casa, distante dos seus possíveis leitores. Mas, tinha como referência a minha irmã, que sempre estava rodeada de livros e apostilas estudando para os concursos.

Afora isso, o meu contato mais próximo com o objeto livro veio na escola. Mas o ingresso na escola regular foi um desastre. Na alfa, precisei abandonar a escola no primeiro semestre por problemas de saúde. Durante esse período, os cadernos de receitas e anotações de minha mãe passaram a ser uma espécie de caligrafia para mim. No início, eu não fazia cópia, mas, decalcava a letra dela, que achava linda. Com o passar do tempo, passei a fazer cópias e a adquirir uma caligrafia parecida com a de minha mãe.

Mesmo sem saber ler, fui matriculada na primeira série da melhor e mais difícil escola da cidade. Antes do término da primeira unidade, a professora deu a minha sentença quando chamou minha irmã e disse que eu não sabia ler e o fato de só fazer cópias não me possibilitava acompanhar o restante da turma, que já sabia ler e escrever.

Minha irmã resolveu apostar e não me tirou da escola. Além da escola, passei a frequentar uma banca em frente a minha casa. Até hoje lembro da marcação e das cobranças feitas pela professora. Tive um ritmo intenso: pela manhã escola, tarde banca, e noite sempre minha irmã ou meu pai tomava a minha leitura.

Não lembro ao certo quando comecei a ler e quais as primeiras palavras lidas. O que recordo é que fui alfabetizada sem cartilha. Dentre os recursos utilizados para me alfabetizar, os que mais me marcaram foram a lixa que era utilizada para que eu escrevesse palavras com a ponta dos dedos molhadas, as caixas com areia, as letras (que eram sempre de cor vermelha) que precisava juntar para formar palavras e frases.

Nesta época, o que eu queria era aprender a ler as letras, frases, sílabas isoladas apresentadas nos textos dados pelas professoras. Queria ler como meus colegas da escola, ou até mais que eles. Foram meses difíceis de muito empenho e cobrança, mas que no final tive a recompensa de passar de ano e aprender finalmente a ler.

Devo confessar, que durante boa parte da minha infância e adolescência, a leitura era para mim um sofrimento, pois ela era vista como uma prática escolar, de cunho avaliativo, portanto, não via a leitura como uma prática prazerosa e que pudesse acrescentar a minha vida.

Em casa não havia estímulo. O máximo que alguns dos meus irmãos e minha mãe liam eram os Salmos da Bíblia católica, antes de ir ao trabalho e ao levantar. Jornais eram raros, mas tinha muitos livros de literatura e didáticos que eram comprados ou herdados pelos meus irmãos para uso escolar e que ficavam posteriormente esquecidos em baús e armários. As receitas, fossem em cadernos ou revistas, eram o objeto mais lido por minha mãe, irmãos e tia.

No entanto, o ato de escrever fez parte da minha infância. As minhas inquietações, angústias, receios, desejos e imaginações eram expressos por meio da escrita clandestina. Eu era uma menina muito tímida e não gostava de falar de meus sentimentos, mas sentia prazer em escrevê-los e guardá-los para que não fossem pegos e lidos por ninguém.

Os cadernos tinham um significado especial. Até os cadernos padronizados e estereotipados da escola eu os amo, pela possibilidade de deixar um pouco de mim neles por meio da minha caligrafia. Mas, com o passar dos tempos e das descobertas das minhas escritas clandestinas, fui abandonando a prática da escrita.

Nesse processo, nunca me reconheci como leitora, pois não tinha o hábito de ler livros e também pelas notas que tirava em Português. Não tinha o hábito de partilhar de leituras, nem na escola nem em casa, dos poucos livros que li, um especialmente me chamava a atenção e me marcou durante muitos anos. A história "O patinho feio" me rendeu muitas lágrimas, desenhos e escritas.

Posso dizer, sem ser insequente, que por esforço de superação, tenho aprendido a lidar com os obstáculos, a não me ver como vítima das circunstâncias, a me preocupar com os outros, a criar a indisfarçável capacidade de me fechar num

mundo criado para mim, o ter prazer em viver solitariamente, de ter ímpeto de me posicionar diante dos fatos e determinação para correr atrás do que quero.

O que eles fizeram de e para mim, foi extremamente doloroso e útil. Útil porque o que quer que eu fizesse no futuro, queria que fosse difícil, excitante, grandioso. Eu não me parecia com eles!!!!

Da minha relação com meus pais de criação, em nenhum momento senti-me insegura. Tinha certeza de que eles me amavam, e nunca iriam me abandonar. Por outro lado, a insegurança da minha mãe sempre esteve presente na nossa relação. Acho até, que ela pressentia que eu não me considerava parte daquele mundo e que, na primeira oportunidade, não hesitaria em sair de casa. Além disso, o fato dos meus "pais" biológicos se acharem com direitos sobre mim intensificava ainda mais o medo que ela tinha de me perder.

Recordo-me quando minha "mãe" biológica se achou no direito de me tirar, aos 7 anos de idade, da casa da minha mãe para me batizar. Ela tinha interesses em tornar aquelas pessoas estranhas a mim como meus padrinhos. A postura da minha mãe foi chorar e gritar pedindo para que ela não me levasse. Aquele batizado foi a primeira e última vez que encontrei aquelas pessoas.

Naquele instante não entendia o que se passava. Só queria que minha mãe não chorasse. Tinha medo de não vê-la mais. A quem pertencia? Quem tinha direitos sobre mim? Era um adorno a ser exposto de acordo aos interesses alheios? Com o tempo as lembranças daquele momento, carregadas de rancor, deu lugar ao sentimento de pena. Eu não deveria julgá-la. Percebi que a sua própria consciência se encarregaria de fazê-lo.

Outro fato que me marcou foi quando, na adolescência, me reaproximei das minhas irmãs por parte de "pai". Passei a ter um carinho muito grande por elas, mas o fato de vivermos em mundos diferentes, no final da adolescência, passou a ser um dos motivos do nosso distanciamento.

Desse convívio fiz muitas amizades, tive bons momentos com minhas irmãs, mas, também fiz da minha madrasta o elo de ligação entre mim e meu "pai" biológico. Ela tornou-se minha amiga, minha confidente durante a minha adolescência, enquanto que ele era, para mim, um estranho. A família que eles construíram juntos tornara-se o que eu gostaria de ter tido, ou melhor, de ter feito parte.



Os detalhes da convivência demonstravam que o meu lugar não era naquele lar. Além disso, eu era astuta o suficiente para saber que a minha madrasta só me toleraria até quando eu não me tornasse uma ameaça para a sua família. Passei a representar uma ameaça quando, por insistência do meu terapeuta, pedi ao meu "pai" biológico uma conversa onde só estivesse presente eu e ele.

Aquela conversa foi o divisor de águas da nossa história, do nosso convívio. Sabia o que dizer, na realidade, havia esperado 22 anos para lhe revelar meus sentimentos. Durante a conversa não me deixei envolver pela emoção, buscava a cada frase pronunciada o seu olhar, que insistia em fugir do meu. Ele chorava "copiosamente" e eu, num tom sereno, mas segurava, falava...

Após a conversa senti-me aliviada, porém, pressentia que a minha madrasta já não me via com bons olhos. E o fato dela ter forte influência sobre ele não permitiria que as coisas corressesem no seu fluxo "normal". Mais tarde compreendi que ela não teria tanta influência sobre ele se ele não fosse tão fraco!!

## **2. RASCUNHOS DE MIM DE NILZA**

Por onde começar? Essa foi a primeira questão que me inquietou durante a apresentação e socialização do programa da proposta avaliativa que os professores Elizeu Clementino, Jane Adriana e Verbena Cordeiro colocaram para a turma do componente curricular Abordagem (Auto) biográfica e Formação de Professores e de Leitores no contexto do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, no início do semestre 2010.2.

Trata-se da escrita de um texto, na primeira pessoa, sobre as nossas memórias de histórias de leituras. Mas, como relatar, contar, narrar histórias de leituras na infância se não às vivenciei? Pois é, inicialmente, ponderei: se eu estivesse em outros espaços, em outros tempos, em outros momentos da minha formação, teria vergonha de contar a minha história, talvez, pelo fato de destaque que o ato de ler ocupa numa sociedade letrada, ou por compreender que a leitura representa poder, conhecimento e construção de saberes. Mas, estava eu na Universidade do Estado da Bahia-UNEB, no programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade. Aqui, eu aprendi que cada história é singular e que todas as histórias são importantes.

A segunda inquietação me deixou ainda mais confusa: para escrever uma história torna-se necessário ter um enredo, cenas, imagens e sons. Então, pensei: será que a minha história de vida abarca uma história de leitura? Ou melhor, há uma história de leitura na minha história de vida? Quantas indagações! Quantas dúvidas! Assim, angustiada, fui prorrogando o desejo de escrever algo, que até aquele momento pensava que não tinha: uma história de leitura. Questão que, até então, nunca havia me mobilizado a pensar, a refletir.

No decurso das atividades, das práticas de leituras, durante o semestre, tivemos a oportunidade de conhecer as histórias de leituras de grandes personalidades – João Ubaldo, Eliana Yunes, François Mauriac, Jean-Paul Sartre, Simone de Beauvoir, Michel Ragon, dentre outros.

Estes quatro últimos têm no trabalho de Pompougnac (1997) a descrição de trechos das suas histórias de leitura, singulares, únicas e cheias de sentido, fato que me impactou muito. Como relata o autor:

As autobiografias trazem representações do ato de ler. Elas se articulam com imagens de leitura na infância e com trajetórias retrospectivas do acesso ao saber ler. [...] São, portanto, relatos de aprendizado feitos por aprendizes que já alcançaram a maturidade. (POMPOUGNAC, 1997, p.13)

Também conhecemos algumas histórias de leituras de jovens e adultos, anônimos, que vivem na roça no interior da Bahia, contadas pelas professoras Jane Adriana e Dinéia Muniz. Enfim, histórias diferentes, histórias que se aproximam, que se cruzam e entrecruzam, imbricadas, que se entrelaçam, histórias que narram histórias. Mas, qual é a minha história de leituras? Como contar uma história de leitura, um “Rascunho de mim” depois de tantas outras leituras bonitas, sedutoras, narrativas que relatam trajetórias em diferentes contextos e tempos? Mais um dilema para dar conta.

Também tivemos acesso a outras histórias gestadas no âmbito da pós-graduação sob a coordenação dos professores Elizeu e Verbena. A insegurança, o medo e a incerteza foram aos poucos cedendo lugar às linhas tracejadas, e a cada novo rascunho do rascunho, pude contar com as palavras (sempre) incentivadoras dos professores que, assim como a professora Jane Adriana, estimulavam a turma a produzir lendo e ler produzindo. Ressaltam os autores que o objetivo da disciplina e desta proposta de escrita é:

Analisar aspectos relativos às narrativas da história de vida e suas relações com a formação e a prática docente, bem como contribuir para a formação de professores mediadores de leitura e suas implicações com a constituição do sujeito leitor (CORDEIRO e SOUZA, 2006, p.218).

Então, vamos a minha história. Nasci no alvorecer do nono dia do décimo mês, no final dos anos sessenta, em plena primavera, na casa de vovó Quinu, na zona rural de centro de Antônio Cardoso, pequena cidade localizada próxima à BR 116 Sul, distante de Feira de Santana – a Princesa do Sertão<sup>46</sup> – 30 km. Sou a terceira filha de um total de cinco (quatro mulheres e um homem), a primeira a adentrar o universo acadêmico.

Na minha infância, vivi na pequena propriedade rural dos meus avós maternos (vovó Quinu e vovô Ricardo), grandes momentos da minha vida e até hoje guardo doces recordações. Brincar de boneca de argila, as brincadeiras/cantigas de roda, comer frutas colhidas nas árvores (caju, umbu, jaca, manga, cajá), correr atrás

---

<sup>46</sup> Princesa do Sertão, título atribuído por Ruy Barbosa, em 1919, quando visitava a cidade.

das galinhas caipiras, o leite de vaca ordenhado na hora, as saborosas comidas cozidas no fogão a lenha. Algumas das lembranças mais fortes estão ligadas à minha terra e à minha casa. Bachelard (1979) tem um trecho em sua obra *A poética do espaço* que retrata com precisão a minha sensação de rememorar o meu lugar, o meu lar, a minha casa. Afirma o autor que “[...] A casa adquire as energias físicas e morais de um corpo humano”. (Bachelard, 1979, p.62). Estas lembranças se traduzem nas linhas dos meus rascunhos com uma força quase inacreditável. Talvez novamente o autor possa exemplificar este estado de espírito quando relata que:

[...]As casas, para sempre perdidas, vivem em nós! Em nós elas insistem para reviver, como se esperassem de nós um suplemento de ser. Como moraríamos melhor na casa! Como nossas velhas lembranças tem subitamente uma viva possibilidade de ser. (BACHELARD, 1979, p.70)

Quando busco as lembranças no meu baú de memórias, fragmentos da minha história de vida na cidade de Antônio Cardoso, imediatamente lembro-me das coisas gostosas, do sabor do umbu, do cheiro do milho verde colhido e assado na hora, dos bolos de aipim e de puba e do doce de leite, dos famosos carurus de São Cosme, dos festejos no dia 16 de agosto, na Gruta Milagrosa de São Roque, das conversas na praça e da colheita do milho e do feijão, mas também, lembro da tristeza e dos momentos de pobreza, conseqüências das secas periódicas que transformavam as paisagens da caatinga e causavam sofrimento do povo sertanejo. Outra lembrança atrelada às secas são aquelas que retratam os banhos proibidos nas águas do açude que abastecia a cidade e das latas/vasos de água carregados/as na cabeça que servia para beber, cozinhar, lavar os utensílios domésticos etc. Odiava ter que carregar – com as minhas irmãs mais velhas e quase toda a população local – água na cabeça todo final de tarde e, às vezes, no início da manhã –, mas era necessário.

Nunca passei fome, mas também, nessa fase da minha vida, não vivi momentos de riqueza. A fartura era conseqüência das chuvas e da produção na roça (agrícola e pecuária).

Filha de mãe analfabeta, humilde e dedicada dona-de-casa e de pai com apenas o ensino fundamental I completo, sempre fui orientada para valorizar os estudos e ter uma profissão. Na minha trajetória de escolarização – educação básica

– meu pai sempre foi o grande referencial. Ele sempre demonstrou muita preocupação com o futuro dos seus filhos e como possui certo grau de conhecimento, era quem comandava e conduzia a minha vida e dos meus irmãos na escola (efetuava as matrículas, comprova os materiais didáticos, os livros, o uniforme e ainda participava das reuniões de pais e mestres). Entretanto, ambos (meu pai e a minha mãe) sempre acreditaram na função social da escola e na possibilidade de crescimento pessoal e profissional do sujeito mediante a sua inclusão nos espaços formativos formais. Estudar para eles era preciso e extremamente necessário. Para eles, era a única via de inclusão dos pobres ao mundo das oportunidades, do emprego, do consumo. Papai sempre falava: “o sujeito sem leitura, sem conhecimento das letras não cresce, fica parado... É muito triste não saber das coisas, prá ser gente, na vida, o sujeito precisa de estudo...”.

Nestas linhas, enquanto discorro sobre minha trajetória leitora, que se confunde com minha própria história de vida, me lembro de uma das referências trabalhadas na disciplina Abordagem Auto Biográfica e formação de professores e leitores. Diz Kramer e Souza (2003) que:

Encontrar a identidade narrativa requer que se puxem os fios não só das experiências enraizadas nos sujeitos que fazem imediatamente a prática, como também os fios do conhecimento construído por múltiplos sujeitos ao longo da História. (KRAMER e SOUZA, 2003, p.17)

Para além dos livros didáticos, que na minha infância em Antônio Cardoso, no sertão baiano, era o único recurso didático utilizado pelos professores para ensinar e aprender os conteúdos curriculares, não tive acesso a livros, livros de literatura infantil. Não guardo na memória a bela cena de fitar o meu pai e/ou a minha mãe com um livro, um jornal ou uma revista nas mãos. Essa imagem, não faz parte nem do meu imaginário. Enfim, os meus pais não eram leitores.

Quando faço esse exercício de narrar uma história onde ao mesmo tempo desempenho dois importantes papéis, sou a personagem e a narradora, uma recordação que infelizmente não se constitui uma referência para mim é a ausência de uma figura feminina contadora de histórias. Não vivenciei essa delícia na minha infância. Não tive um ambiente leitor, ou seja, na minha casa não tínhamos livros e outros tipos de materiais gráficos/ impressos que favorecessem a prática da leitura,

exceto os livros didáticos exigidos pelos professores e que meu pai não media esforços para comprá-los.

Apesar das limitações financeiras, a concepção de educação e de leitura de meu pai sempre o levava a grandes esforços em prol dos filhos e sua ascensão cultural. Minha própria concepção de leitura foi amplamente influenciada por esse fato. Nas palavras de Rios e Muniz (2007):

O contato com o texto através da escola, da família, do mundo, desde o primeiro momento leva o leitor a construir percepções e aceções sobre o ato de ler. A leitura é uma prática produzida em condições determinadas, ou seja, em um contexto sócio-histórico e exige que sejam levadas em conta as idéias que sobre ela se constroem. (RIOS e MUNIZ, 2007, p.181).

A minha iniciação no mundo encantado da leitura, dos clássicos contos de fadas, para além dos muros da escola, aconteceu a partir de uma ação do Projeto Rondon ao instalar uma biblioteca pública na cidade. Foi assim que li vários livros e me encantei e chorei com a Cinderela, ri com as gracinhas dos Sete Anões e a Branca de Neve, me arrepiei com as atitudes do lobo mau na história de Chapeuzinho Vermelho e me lambuzei com a casa de chocolate de João e Maria. Nossa!!! Eu passava a tarde inteira, deitada numa esteira lendo e me imaginando como a principal personagem de todas as histórias. Mas o encantamento de ouvi-las contadas por outras pessoas próximas (mãe e/ou avó) eu não tive o prazer de vivenciar, de experienciar.

Essa representação da figura feminina, contadora de histórias não faz parte do meu repertório de vivências registradas no meu livro de memórias. Essa passagem de ouvinte para leitora não aconteceu, aliás, a única leitura de textos literários que tive acesso foram os textos nos livros didáticos de Português. A leitura das paisagens dos lugares por onde passeava na minha infância, ou seja: as itinerâncias por lugarejos rurais em Antônio Cardoso, Santo Estevão, onde passava as férias escolares e de Feira de Santana, quando vinha para comprar as roupas de São João e do Natal (e, de vez em quando, vivenciava a Festa de Senhora Santana, que acontecia nesta cidade, no fim do mês de janeiro) foram as primeiras incursões na leitura geográfica. Ler os espaços, suas formas, cores, traços, geometrias: assim fui me constituindo geógrafa.

Para além do livro, outra leitura que me seduzia, desde cedo, foi a leitura de mapas e globos, mesmo sem dominar os signos, significados e significantes dos

mapas, a linguagem cartográfica me seduzia e me encantava. Fazia muitas viagens imaginárias, visitava países, cidades, lugares, atravessava o Atlântico, navegava no Pacífico, percorria os canais, lagos e florestas. Quantas aventuras! Múltiplas itinerâncias.

Na intenção de narrar a minha história de leitura, necessito voltar ao passado, remexer o baú, (re)visitar minhas memórias, (re)inventar episódios, acontecimentos e situações que remetem à minha história de leitura.

Destacar um momento, uma experiência, um fato, uma situação que favoreceu a minha imersão no mundo letrado significa negar um caminho percorrido, ou seja, compreendo que me constituí leitora no devir das minhas vivências em diferentes espaços e tempos da/na minha trajetória de vida-formação. Portanto, são muitas as situações experienciais que demarcam o meu caminhar pelas trilhas da leitura. A primeira já foi sinalizada, trata-se do Projeto Rondon.

A segunda experiência, já na minha adolescência, em Feira de Santana, foi quando tive acesso às famosas histórias de amor, sedução, inveja, traições, infidelidades grafadas nos romances das revistas Júlia, Bianca e Sabrina. Nessa mesma fase lia a Revista Capricho e comecei a escrever cartas para jovens da minha idade, de algumas regiões do país, que publicavam anúncios na referida revista, desejosos por fazer novas amizades. Começa aí a arte de contar histórias nas linhas e entrelinhas dos papéis de carta.

Nesse período, esperava ansiosa pelo carteiro no portão de casa. Cada carta simbolizava para mim a possibilidade de dialogar com o outro e aprender um pouco da sua história, da Geografia do seu lugar...

Logo em seguida, no afã da aprovação no vestibular, comecei a comprar livros da Literatura Brasileira- Machado de Assis, Drummond de Andrade, Aloísio de Azevedo, Fernando Sabino- uma vez que no decurso da formação no curso de Magistério no Instituto de Educação Gastão Guimarães (IEGG), não me foi apresentada/exigida a leitura de obras dos referidos autores. Por conta própria comecei a juntar dinheiro para comprar os livros que, em meados dos anos de 1980, ainda eram muito caros. A fim de facilitar a aquisição de alguns exemplares, me associei ao Círculo do Livro e, a partir daí, comecei a montar a minha biblioteca.

Os livros sempre foram objetos de desejo que, quando conquistados, eram tratados com muito cuidado, ao ponto de não me permitir o empréstimo deles,

marcar suas páginas com minhas observações. Esse hábito eu adquiri com o tempo, já nas minhas trajetórias como professora-estudante.

Das leituras realizadas, muitas, ainda hoje, mobilizam a minha imaginação, a minha criatividade, e o desejo de conhecer e aprender. As mais marcantes são *Um encontro marcado* (Fernando Sabino); *Feliz Ano Velho* (Marcelo Rubem Paiva); *Senhora* (José de Alencar); *Helena* (Machado de Assis).

Já na fase adulta, há o registro de uma pessoa muito importante e que facilitou/possibilitou ainda mais o meu acesso aos livros: Dílson, meu marido, que naquele ano de 1989 era o namorado recém-conquistado. Ele já era um leitor e a paixão dele pela leitura me incentivou ainda mais a cultivar o hábito de ler, sobretudo porque ele sempre me presenteava com livros. Nesse período, conheci as obras de Paulo Coelho. Li vários livros desse autor, um atrás do outro: *O Alquimista*, *Brida*, *As Valquírias*, dentre outros. Também conheci o trabalho de Leonardo Boff.

Anos depois, já na UEFS, no curso de Geografia, comecei a transitar em outros estilos/modalidades textuais. As leituras sobre as teorias geográficas, as concepções, categorias da Geografia e da Educação foram ocupando o meu tempo e aguçando o meu desejo. Portanto, Milton Santos, Josué de Castro, Roberto Correia Lobato, Selma Garrido Pimenta, Ilma P. Veiga, Paulo Freire, Cipriano Luckesi, e tantos outros teóricos foram se inserindo na minha história de leitura.

Hoje, (re)visitando as minhas memórias, vou mapeando a minha história de leitura, cujas fronteiras literárias não fragmentaram minhas preferências, mas tem permitido atrelar diferentes olhares sobre o ato de ler. Assim, a geógrafa, estudante, professora-leitora e formadora de professores vai delimitando e criando novos espaços de leitura, para narrar outras tantas histórias.



### **3. RASCUNHOS DE MIM DE ALICE**

A escrita da história de alguém tem início na escuta e no olhar sobre si; escrever os rascunhos de si implica a priori no saber sensível. Ao escrever sobre si o autor(a) deve despir-se de pré-conceitos, rótulos e ao mesmo tempo imbuir-se de um distanciamento, para compreender melhor o seu passado; implica ainda em compreender que a subjetividade permeia todo o processo.

Ao tomar o conceito de subjetividade vejo o sujeito que reflete sobre si falando da sua história, dos seus saberes e da construção de sua identidade; são muitos fios que se tecem e buscam apresentar uma tela que o autor costura e pinta. Costura porque consegue entrelaçar os fios do passado com os do presente e pinta porque o tempo passado faz-se presente em um quadro de recordações, memórias e narrativas.

Nas linhas que se seguem anuncia-se ou passa-se a limpo o rascunho de alguém que iluminada pelos ideais de liberdade e justiça (trata-se aqui da época vivida, plena ditadura militar, da leitura dos textos de jornais como o PASQUIM, os textos de Ziraldo, o jornalzinho do grêmio estudantil do Instituto de Educação Isaias Alves- ICEIA, os textos produzidos nos grupos de jovens as letras de música de Gil, Caetano, Chico Buarque<sup>47</sup>, inscreve-se na história e busca autorizar-se como sujeito dessa mesma história ao falar sobre as memórias que ecoam; não se trata da memória com um olhar afetiva, social e política.

Os rascunhos aqui representados se imbricam com o conhecimento de quem escreve, no momento em que se permite recordar, reviver. Recordar no sentido de trazer à baila os ecos de um mundo pessoal e partilhar sentimentos vividos não com a mesma intensidade, mas tornando-se um quadro de referências partilhado e a memória evocada passa a ser entendida como a intersecção das suas histórias com as vivências do presente. Nesse momento convém lembrar (SOARES 2001) quando afirma “Olho para trás e observo o bordado [...] Não é um risco harmonioso [...]” Os riscos que ficaram no passado são representados agora no presente ao falar do vivido, do coletivo.

---

<sup>47</sup> Artistas tinham pensamentos que iam de encontro, suas linhas artísticas seguiam caminhos diferentes. Entretanto, foi essa aproximação política que uniu esses gigantes da Música Popular Brasileira. Fonte <http://blig.ig.com.br/abreasp/2009/08/05/como-a-ditadura-uniu-gil-caetano-e-chico-buarque/>

Ao escrever sobre o vivido tem-se como finalidade demonstrar quando as histórias se entrecruzam, significa tirar do esquecimento, buscar objeto narrado. Nessa visão recorro às palavras de Bosi quando assevera: Lembrar não é reviver, mas refazer. É reflexão, compreensão do agora a partir do outrora, é sentimento, reaparição do feito e do ido, não sua mera repetição. (BOSI 2003, p.20). É com esse olhar que busco refazer as minhas imagens, e as minhas memórias, construir o meu rascunho, encontrando os fios que tecem a minha história. .

Ao passar a limpo esse rascunho lembro-me das primeiras leituras: a leitura da Cartilha do Povo foi ali a primeira decodificação, digo decodificação porque não entendia o verdadeiro sentido do que lia nem mesmo o título da cartilha; CARTILHA DO POVO, essa decodificação se constituiu motivo de orgulho para minha mãe, uma mulher analfabeta que a época me pedia para ler e escrever as cartas aos nossos familiares que moravam no interior da Bahia e sempre começava assim: O fim dessa é...ou Escrevo essa carta e sempre terminava dizendo:Nada mais da sua comadre... independente do teor da carta, fosse de agradecimentos, notícias boas ou ruins. Leituras que mesmo incipientes aos olhos de quem lê são carregadas de forte lembranças de boas recordações. Na escola lembrava as cartas e ouvia a professora dizer: Não se começa uma carta com os termos O fim dessa ,Escrevo essa carta e nem se termina dizendo Nada mais. Tudo isso me encaminhava para um reflexo. Que escrevo? Achava bonito minha mãe dizer aquelas palavras mesmo sem sabermos (eu e ela) o significado e que com tempo alterou o curso da minha história.

A emoção ecoa ao tentar reconstruir os fios desse bordado que continua nas leituras que fazia das histórias contadas por meu pai na hora de dormir, não era uma leitura oral, entretanto sentia necessidade de falar daqueles momentos para que meus ouvidos escutassem como nos diz Gibram (2001,) “mas os vossos ouvidos têm a sede de ouvir finalmente o eco saber dos vossos corações”. Nesse momento ressalto as representações de mim e do outro.

A experiência da itinerância de leitura continua na escola com a literatura infantil, dessa vez com uma outra linguagem, a do teatro; a leitura e encenação de peças teatrais retiradas dos livros de histórias que contribuíram com a construção de saberes denominados saberes afetivos, aqueles que dizem respeito aos sentimentos as interações, esses saberes são de fundamental importância no cotidiano das pessoas e da escola, permitem uma postura lúdica ou seja estar de maneira prazerosa.

Merece destaque dizer que em uma postura lúdica o sujeito avança em seus conhecimentos, ao conectar-se consigo mesmo, com as informações e saberes que dispõe: é preciso conectar-se com o outro que, invariavelmente, dispõe de conhecimentos informações e saberes diferentes dos seus. Mediante confrontação, comparação e reflexão; desse processo interativo, resultará o avanço do conhecimento pessoal e coletivo.

E nessa confrontação que me encontro, reflito sobre o meu passado nas práticas de leituras comunitárias, nos movimentos sociais. Convém dizer que vivi com intensa militância enquanto estudante o período da ditadura, escrevia-se e era censurado, lia-se o que não era permitido. Após o golpe militar; a escola vivia um momento de estagnação pedagógica, digo estagnação porque a tendência tecnicista teve o seu coroamento, a instrução programada não cedeu espaço ao pensar crítico, era proibido falar, as metáforas “prá não dizer que não falei de flores,debaixo dos caracóis dos seus cabelo,pai afasta de mm esse cálice”, visto que traduziam a inquietação de um povo que teve sua voz silenciada .

Nesse contexto os cursos de Magistério e Contabilidade representavam um porto seguro para os jovens da época. No curso Pedagógico (era o Magistério) aprendi os passos de leitura : antes de ler um texto devemos: ler silenciosamente sem mover os lábios,ao fazer a leitura oral devemos observar: pronuncia correta das palavras, entonação da voz ler com pontuação, chamava-se técnica de leitura oral e silenciosa; não se pensava na leitura enquanto um momento de prazer de viajar e conhecer outros mundos.

Convém acrescentar que essa viagem que se faz ao confrontar, comparar refletir,encontra-se com o outro traz significado do tempo e da história, traz consigo revelações surpreendentes é nessas revelações que ainda me encontro ao lembrar o meu ingresso como professora do curso de Magistério visto que, fui trabalhar com jovens pobres que na sua maioria como eu “amava ser professor”,estávamos todos e todas como diz NOVOA(1992) “no início da carreira de professor e dando entrada na carreira”; para mim foram muitos momentos e tempos de descobertas traduzidos no entusiasmo, a situação de responsabilidade em formar professores encaminhava-me cada vez mais ao meu objeto de estudo,a formação do professor.

Sendo assim ratifico o porquê da escrita desse texto,não escrevo por uma obrigação acadêmica mas dentro de uma postura lúdica, por sentir-me envolvida com

os rascunhos que dão sentido á minha vida, pelo sentimento de pertença uma vez que escrever a história de si tomando fatos que marcaram a história permite desprender-se, distanciar-se clarificar a idéias, mergulhar na reflexão, atravessar e nessa travessia reencontra-se, revela o que é irreconhecível para si próprio e quem sabe caminha e toma conhecimento de si, conforme propõe (JOSSO, 2004) que implica em caminhar com um outro. Um outro que também é singular. Singularidade que ameaça. Ameaça porque põe em xeque nossos supostos saberes sobre o outro. Outro que é enigma e que, portanto, não dá para ser aprisionado nas pretensas categorias das “ciências do humano”.

Nesse caminhar vai-se encontrando o outro que pode estar adormecido e ao passar o rascunho a limpo ele vai aparecendo. Compreende-se que caminhar para si significa colocar-se na condição de aprendente, significa estar atento ao movimento de ir e vir dentro do diversos espaços de aprendizagem, aprender com sua próprias experiências, nesse sentido o sujeito torna-se responsável pelas escolhas que faz e questiona-se acerca do seus saberes, chega inteiro. Estar por inteiro significa ter uma postura lúdica frente ao conhecimento.

Nesse momento ao passar o rascunho a limpo evoca-se outro tempo da história: A Prática pedagógica. Convém dizer que no decorrer da prática pedagógica, senti dificuldades ao tempo em que inquietava-me e continua inquietando a formação do professor, como se aprende a sê-lo, a falta de uma formação que encare o lúdico como parte integrante e necessária ainda no processo de profissionalização como uma experiência inerente ao sujeito.

Em meio a essas inquietações, chamo atenção através de projetos desenvolvidos com os professores do ensino fundamental, em cursos de atualização<sup>48</sup> sobre a necessidade bem como os equívocos, no que diz respeito ao conceito de ludicidade e sua importância na prática pedagógica.

Podemos dizer, inclusive, que há uma espécie de "mal-estar" pairando sobre a escola e o trabalho do professor hoje em dia, muitas vezes em consequência das relações que são vividas no espaço escolar, quer seja professor-aluno, professor-professor ou com os demais pares que atuam na instituição. É importante frisar que

---

<sup>48</sup> Os cursos de atualização referem-se a formações e semanas pedagógicas que ministramos nas cidades de Luís Eduardo Magalhães, Lapão, e Bom Jesus da Lapa, bem como Seminários temáticos na REDE UNEB 2000.

esses entraves dizem respeito à falta de acesso às oportunidades de uma formação que possibilite transgredir às exigências da sociedade capitalista que “fabrica e impõe”, em consequência disso, pessoas cada vez mais estressados e violentas.

Ao refletir sobre a minha prática sinto necessidade de recorrer a memória docente por constituir-se em um elemento a ser considerado neste contexto, porque se percebe que as ações docentes estão vinculadas às lembranças escolares dos antigos mestres, da prática docente desenvolvida pela primeira professora. Essas lembranças que possuem força e intensidade na forma de ser e sentir-me professora, como também na escolha da profissão.

Brandão (2002, p.72) coloca que “a partir da reconstrução da memória de cada indivíduo, seja ela resgatada pela história de vida ou da história de vida escolar, pode-se estar descobrindo e identificando as relações que tais indivíduos estabelecem consigo mesmo e com o conhecimento”. Concordo com a autora ao tempo em que percebo que o processo de desvalorização profissional, o desconhecimento da memória docente e o descrédito em relação à produção de saberes docentes acabam contribuindo para o enfraquecimento da auto-estima do professor e conseqüentemente à qualidade de ensino na sala de aula.

Na minha trajetória docente costumo narrar minhas histórias de vida como aluna, refletir através de processos de formação continuada, a tipologia de professores que deixaram boas ou más lembranças, são recordações que trazidas ao contexto atual, constituem-se para mim elementos essenciais na formação e auto-formação. Esses elementos traduzem as experiências que refletem ações, posturas, crenças, práticas e valores que são segundo Leão (2004) os nossos primeiros saberes sobre a docência. As lembranças escolares e os saberes necessitam ser conhecidos e aproximados dos processos de formação de professor; conforme Tardif (1999,) "devemos examinar seriamente a natureza desses fundamentos e extrair daí elementos que nos permitam entrar num processo reflexivo e crítico sobre nossas próprias práticas como formadores e como pesquisadores".

No encontro com o presente se inscreve o desejo de ser doutora em educação e o objeto do estudo que a autora desse texto tece os fios denomina-se: O CAMPO DA LUDICIDADE NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR por acreditar na ludicidade como elemento fundante na formação, considerando-a enquanto necessidade que todo ser

humano tem de conviver em grupo com inteireza, de maneira prazerosa, bem como se conhecer, para poder conhecer o outro, isso proporcionará uma nova consciência conforme afirma Laville e Dionne (2005, p. 113) para entender os prazeres e os sofrimentos que representa.

Ao refletir sobre o pensamento acima se vê a importância e a determinação do desejo e do prazer. Ao exprimir esse desejo e manifestar o prazer vemos alguns princípios do lúdico, princípios esses possibilitam uma re-visita reflexiva prazerosa da história formativa, Souza e Cordeiro (2007) asseveram que o sujeito ao entrar em contato com suas lembranças é potencializado o investimento em sua subjetividade e conhecimento de si, ou seja, as narrativas e as escritas fomentam no sujeito a possibilidade de reconstruir suas aprendizagens a partir da história de sua vida e do recorte sobre suas vivências pessoais, sociais, acadêmicos.

Nesse contexto me inscrevo vivendo o prazer do doutorado sonho sonhado desde muito, que agora veio se concretizar. Chego por inteiro, vivi o encontro comigo, com a pedagogia, amarguei situações difíceis, vivenciando processos violentos de perdas de entes queridos, vivi nesse momento uma das dimensões do lúdico ,pois para Lukesi (2000) o sujeito manifesta algumas dimensões ao vivenciar o lúdico e a citada acima ,seria segundo ele a dimensão interior individual aquela onde o ser humano vivencia uma experiência, dentro de si mesmo, na dimensão do *Eu*, ou seja, a dimensão espiritual,visto que o conceito de ludicidade não se encerra na brincadeira.

No início desse rascunho anunciei a construção de um bordado lúdico, bordado que ao longa da minha história venho tecendo e desfazendo fios; ao mesmo tempo a cada fio que se desfaz aparecem outros mais consistentes, fruto da experiência e da maturidade de alguém que acredita que “navegar é preciso”..Às vezes na tessitura do bordado desacredita-se que é possível “apostar” que “nem tudo foi jogado. ”Olho para trás e penso é preciso jogar sim e acredito que não estou sozinha. Encontro comigo e com os outros, os companheiros (as) da viagem, os amigos de minhas práticas comunitárias os a da minha formação.

Nesse momento sinto-me renovada, “limpo os cantos” “jogo fora os papéis velhos da gaveta” visto que chega a hora do parto, o parto no sentido de renascer, renovar,acreditar que vale a pena, que é possível mesmo no “nevoeiro e no meio da noite”.

Esse pensar se traduz na fala de Nascimento e Tiso (1983): “[...] Já podaram seus momentos, desviaram seu destino, seu sorriso de menino, quantas vezes se escondeu, mas renova-se a esperança, nova aurora a cada dia, e há que se cuidar do broto, pra que a vida nos dê flor e fruto [...]”.

Nesse contexto, arrisco afirmar: “apostar”, pois nem “tudo foi jogado” e como nem tudo foi jogado, faz-se necessário, continuar, criticar, rever, repensar, ressignificar.

Como? De:

### **MÃOS DADAS**

Não serei o poeta de um mundo caduco. Também não cantarei o  
mundo futuro.

Estou preso à vida e olho meus companheiros  
Estão taciturnos mas nutrem grandes esperanças.

Entre eles, considero a enorme realidade.

O presente é tão grande, não nos afastemos. Não nos afastemos  
muito, vamos de mãos dadas.

Não serei o cantor de uma mulher, de uma história.

Não direi suspiros ao anoitecer, a paisagem vista da janela.

Não distribuirei entorpecentes ou cartas de suicida.

Não fugirei para ilhas nem serei raptado por serafins.

O tempo é a minha matéria, o tempo presente, os homens presentes,  
a vida presente. (Carlos Drummond de Andrade)

#### **4. RASCUNHOS DE MIM DE ANNA**

Cada um de nós tem uma história a ser contada, uma memória a ser lembrada e uma vida a ser vivida com cheiro e gosto de pão matinal. Sou filha de professora primária que atuou na zona rural do município de Tanquinho-BA, e pai - hoje falecido - pequeno proprietário de terra. Sou a caçula das quatro mulheres e tenho cinco irmãos, ou seja, venho de uma família grande que morava na zona rural do Município de Santa Bárbara-BA. Por ser uma cidade pequena, minha mãe sabia que educar nove filhos na roça, dificultaria uma vida com maiores possibilidades, visto que na região era oferecido na época apenas o ensino primário.

Vivi na zona rural até os 6 anos, tenho retido na memória poucas lembranças. Mas, são lembranças que tem sabor e cheiro de manga rosa, de pinha, de leite morno tirando no curral e servido com mel por meu pai. Lembro da casa que moramos, uma casa pequena, mas extremamente aconchegante, repleta de tudo o que precisávamos: amor, carinho, exemplo, companheirismo.

Lembro com saudades das brincadeiras comuns da infância como: chuta lata, baleado, boca de forno, anel-anel, fita, três três passará que realizávamos ao redor da escola, estas deixaram marcas importantes, não só por representar uma época em que as brincadeiras eram coletivas, mas porque, através das brincadeiras nós aprendemos a respeitar o outro, a socializar desejos, aprendemos a ser cúmplices no mundo mágico da imaginação.

Lembro-me ainda de fatos que deixaram marcas significativas, pois, uma certa vez quando meu pai viajou para comprar gado, começou a chover muito forte, minha mãe colocou todos os filhos na sala e começamos a rezar para pedir a proteção divina, foi um momento muito bonito, porém na época era angustiante a espera. A partir daí, toda vez que meu pai demorava de chegar das viagens que fazia a cavalo para comprar gado, eu preferia dormir cedo, pois, na minha imaginação de criança, bastava dormir, pois ao acordar tinha a certeza de ter a presença do meu pai em casa (assim como os contos de fadas que terminam - E foram felizes para sempre...) e isto se repetia por muitas vezes. Outra lembrança que guardei foi das inúmeras vezes que ficávamos olhando o céu à noite, completamente iluminado, ouvindo histórias/causos de lobisomem, mulher de vermelho, encruzilhadas, etc.



Era emocionante e assustador ao mesmo tempo. As histórias que povoaram minha infância, foram histórias orais, a presença de livros restringia-se aos didáticos (distribuição gratuita). Lembro também da minha primeira escola, escola pequena de apenas uma sala onde minha mãe foi a primeira professora, até hoje ela é lembrada com muita gratidão e carinho. Nesta escola lembro das brincadeiras que realizávamos à noite, mas não consigo me recordar do meu processo de alfabetização e olha que o meu primeiro contato com o mundo letrado foi com minha mãe e irmãos.

A mudança para uma nova cidade (Feira de Santana) se deu em 1977. E junto a ela novos projetos, novas ansiedades e muita curiosidade. Fui matriculada na Escola Estadual Fabíola Vital, onde cursei da 1ª a 4ª série. Uma escola pequena, mas com uma árvore imensa, que tomava boa parte da área livre. Ela nos presenteava com uma sombra maravilhosa e nós passávamos boa parte do recreio confabulando, brincando. Desta escola minhas lembranças são poucas, vagas. Lembro-me apenas de algumas professoras, de alguns colegas, mas não consigo lembrar de fatos marcantes quanto ao processo de aprendizagem nem tão pouco consigo recordar como aprendi a ler e isso me inquieta.

Em 1981 fui transferida para o Centro Integrado de Educação Assis Chateaubriand, onde cursei da 5ª ao 1º ano do Curso Acadêmico. Aqui sim, me recordo que foi através das cobranças das leituras autodirigidas que se deu o contato mais intenso com a leitura. Na época a Série Vaga-Lume estava em evidência na escola pública. Li Zezinho – o dono da porquinha preta; O Escaravelho do Diabo; O Mistério dos Cinco Estrelas... Estes foram os responsáveis pela minha atração/sedução pela literatura. Depois destes, outros começaram a povoar o universo mágico da leitura.

Meu desejo era fazer universidade e receava que ficando no CIEAC não conseguisse realizá-lo, assim meus pais conseguiram, com muito esforço, me matricular no Colégio Antares, escola particular. Conclui o 2º grau em 1987, prestei o vestibular na Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS para o Curso de Pedagogia em janeiro de 1988 e fui aprovada.

Naquele momento, a escolha se deu por ser um curso novo, que estava oferecendo ainda a 3ª turma, mas eu ainda não tinha muita certeza das minhas aspirações profissionais. No decorrer do curso, as vivências acadêmicas, políticas,

sociais e humanas foram me seduzindo e se tornaram decisivas na construção da minha identidade pessoal e profissional.

Tive uma intensa vida acadêmica. Fiz parte no movimento estudantil como membro do Diretório Acadêmico Paulo Freire do Curso de Pedagogia e fui representante estadual e nacional da executiva do Curso. Criamos o Movimento OUSADIA que se destacou por suas propostas inovadoras e ousadas. Particpei na condição de estagiária do Projeto de Alfabetização dos Funcionários da UEFS. Além disso, fui selecionada para atuar como estagiária na CEDITER (Comissão Evangélica dos Direitos da Terra), entidade que apóia as lutas dos trabalhadores rurais da região de Feira de Santana e, posteriormente fui contratada pelo STR (Sindicato dos Trabalhadores Rurais) de Anguera-Ba, ainda como estudante, para atuar como assessora sindical, cujo objetivo era a organização política e a formação de lideranças.

Na UEFS, tive ainda a feliz oportunidade de participar do PROLER – Programa Nacional de Incentivo à Leitura que buscava compreender o ato de ler numa perspectiva do gosto e do prazer. Através do PROLER redimensionei minha postura de leitora, de professora e de gente e aprendi que o ato de ler é individual e coletivo, é formador e transformador, é criativo e crítico. Enfim, reaprendi a olhar, reaprendi a ler. Sinto que minha postura leitora ganhou novas ancoragens, novas referências, novas exigências. Este novo olhar propiciou não só ampliação de concepções/compreensões, mas demarcou minha trajetória leitora. A partir do PROLER refiz minha biblioteca, mudei minha prática docente na sala de aula, acrescentei gosto, cheiro e sentimento aos livros. Hoje, o livro é uma extensão de mim.

Além dos eventos, dos movimentos, das vivências, algumas pessoas exerceram fortes e significativas influências na construção do meu perfil profissional. Com as professoras Malena Besnosik, Ana Rita Neves e Marinalva Lopes teci uma nova compreensão de leitura. Com Irani Menezes aprendi um jeito alegre e comprometido com a docência, mas foi com o professor/mestre Elói Barreto com sua pedagogia da pergunta, que inquietava-me, que instigava-me a buscar minhas próprias respostas, que ajudava-me a desvelar a realidade, foi com ele que aprendi a ler nas entrelinhas. Foi com ele ainda que aprendi na prática aquilo que tinha aprendido nos livros de Paulo Freire que todo ato político é pedagógico e todo ato

pedagógico é essencialmente político. Aprendi que ser cidadã é ter sensibilidade, criticidade e participação política clara, a qual refletirá nas nossas ações, nas escolhas e no projeto que ajudamos a construir.

Munida com todo esse cabedal de saberes em 1992, submeti-me ao Concurso Público do Estado da Bahia para atuar no curso de Formação de Professores - Magistério no município de Anguera-Ba. Fui aprovada e iniciei minha trajetória como professora de Metodologia da Alfabetização e Coordenadora do Estágio Supervisionado.

As histórias vividas, os laços construídos, os saberes elaborados e compartilhados nessa experiência de oito anos no Magistério foi de extrema importância na minha construção docente. Lá, aprendi que o saber popular e o saber formal/acadêmico se tratados de forma hierárquica, fragmentado, pouco sentido se atribui, mas se o educador sensível, criterioso e aberto, souber ouvir, partilhar e se predispor a querer aprender, então, novos saberes, novas conexões, novas e sinceras relações e laços afetivos serão estabelecidos. Descobri, na prática, que ser professor é muito mais do que apenas dominar os saberes específicos, didático-pedagógicos e curriculares. Ser professor é lançar mão de todos os saberes da docência, imprimindo paralelamente os princípios do saber ouvir, da solidariedade, do companheirismo, do respeito ao outro na sua dimensão mais profunda.

No Magistério, aprendi que o trabalho pedagógico se realizado com competência, seriedade, compromisso e desejo, permite construirmos relações interpessoais verdadeiras e uma sociedade mais humana, mais sensível e crítica.

Minha atuação na formação de professores no curso de Magistério ocorreu de 1994 a 2002, sendo que neste ínterim realizei diversos trabalhos de formação através de consultorias em muitos municípios baianos. Desenvolvi trabalhos com professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, visto que meu objeto de estudo tem sido a leitura e a escrita e parafraseando Marina Colassanti ser professora era o que queria, ser professora era tudo o que queria ser.

Durante toda minha trajetória no Ensino Médio sentia-me inquieta pela falta de momentos coletivos para aprofundamento/estudo teórico, de debates, de articulação das áreas, por isso, não descartei a possibilidade de galgar novos horizontes. E quando decidi submeter-me ao Concurso Público para Professor

Auxiliar na Universidade do Estado da Bahia, nutria a esperança de que este poderia ser um espaço para continuação da formação e vivência acadêmica.

Atualmente sou docente da UNEB – Campus XVII de Bom Jesus da Lapa, neste departamento, venho a cada dia descobrindo que a constituição pessoa e profissional estão imbricadas conforme afirma Nóvoa (1992).

Além de coordenar um Grupo de Estudos em Educação Infantil com enfoque na Leitura, Literatura e Produção Textual voltado para professores da Educação Infantil, das séries iniciais e alunos da graduação, também ministro a disciplina Pesquisa e Prática do Ensino na Educação Infantil – Estágio I a qual focalizamos a importância da formação/sensibilidade do/a professor/a ser leitor, pois se queremos formar leitores, é mister que nós também sejamos leitores.

A busca contínua e necessária de ser e de fazer diferente me impulsionou a inscrever-me no processo seletivo do mestrado. Em março de 2006 fui aprovada no Programa de Mestrado em Educação e Contemporaneidade da UNEB, fato de grande significado que marca minha vida pessoal e profissional.

Fazer o mestrado significa não apenas a busca por um título acadêmico, este sem dúvida é uma necessidade e uma exigência, mas acima de tudo é a possibilidade, agora real, de continuar galgando novos horizontes de estudos, de aprendizagens, de crescimento.

Através do mestrado busco conhecer as representações e as práticas culturais de leitura dos professores e professoras egressos do curso de Pedagogia oferecido pela Rede UNEB 2000, ou seja, a graduação destes professores ocorre em serviço, já que todos eles realizam paralelamente sua formação inicial e atuam no exercício da profissão nas séries iniciais do ensino fundamental. Portanto, através das leituras, das vivências têm sido possível ampliar meu universo leitor.

A cada novo encontro teórico, acadêmico, literário, afetivo proporcionado pelo mestrado, vou des-cobrir, des-cortinando que ser professora hoje constitui um desejo, uma realização. Gosto do que faço e sempre procuro aprimorar minha prática, aprofundar meus saberes, conhecimentos, informações e tecer novas relações.

O contato mais íntimo com os autores que versam sobre leitura, literatura, memória, narrativas e histórias de vida tem povoado e preenchido vazios, lacunas,

dúvidas e com certeza plantado novas questões, novas indagações e novas curiosidades.

Alguns autores tratam a leitura como passaporte para uma viagem que começa na primeira linha, mas que não se sabe jamais onde poderá terminar, outros afirmam que lemos para dar conta da realidade e de todos os desafios que dela recebemos ou a ela impomos. É possível ainda encontrar autores que defendem que saber pensar inclui, entre outros ingredientes, saber ler, mas, mesmo concordando com todos eles, eu prefiro afirmar que sem prazer não podemos de forma nenhuma formar leitores desejantes. Por isso meus caros leitores, vamos beber nas várias fontes que o universo dos livros nos oferece.

Como afirma Márcia Abreu “a avaliação estética e o gosto literário variam conforme a época, o grupo social, a formação cultural, fazendo que diferentes pessoas apreciem de modo distinto os romances, as poesias, as peças teatrais, os filmes” (2006, p. 59). Então, resta-nos o papel de entrecruzar autores, idéias, obras.

Se beber nas fontes orais, nas indicações da orientadora, nas trocas com os parceiros-cúmplices ampliam nossos olhares e aguçam nosso lado-pesquisador, não tenho dúvida que por meio dos livros, da leitura e re-leituras torno-me uma nova e eterna aprendiz.

Ao falar de mim, não posso de forma alguma desconsiderar as marcas que tantos outros imprimiram e imprimem na minha construção pessoal e profissional. Falar da minha trajetória e não deixar explícito meu eterno agradecimento à minha mãe Anna Brêda (in memoriam) – mulher tímida, mas extremamente forte, mulher simples, mas de valor incalculável, mulher meiga, vó cuidadosa e mãe incomparável que há tão pouco tempo nos deixou, é como escrever um livro sem a beleza das ilustrações, é como olhar o céu e não contemplar a imensidão do firmamento, é como olhar o mar e não se emocionar diante de tamanha beleza e generosidade.

Além da minha mãe (presença contínua na memória), outras tantas pessoas são de fundamental importância na formação de quem sou hoje. Ao ser mãe tenho Sofia como benção, como esposa tenho Washington como amante e companheiro, como irmã tenho meus oito irmãos – Tony, Mary, Linda, Zezé, Goi, Alécio, Lula, Luciano, como tias tenho meus dezesseis belos sobrinhos, como amiga guardo ao longo dos meus trinta e seis anos algumas jóias raras, como eterna aprendiz trago as marcas de professores competentes e comprometidos como minha orientadora

Verbena Rocha, Elizeu Clementino, Elói Barreto entre outros que bebo novas fontes e aprendo diariamente.

A nossa história é assim, ora deixamos marcas, ora marcas são em nós deixadas, ora lemos as histórias dos livros, ora os livros são a nossa própria história, ora tecemos sonhos, ora destecemos tristezas e decepções. E assim a história se faz, singular sim, mas com cor, sabor e saber de tanta diferente gente.

Minha trajetória como educadora tem fortes marcas deixadas por outras tantas pessoas como nos diz Gonzaguinha. O que sou hoje, jamais seria possível se não fosse todas essas vivências, essas trocas, esses saberes construídos e partilhados. Vivo agora um momento fértil de novas conquistas, novos estudos e aprofundamentos, o desejo que me costura hoje é resgatar memórias, histórias e saberes para escrever mais uma página sobre as Práticas Culturais de Leitura.

## 5. RASCUNHOS DE MIM DE MARIA

Essa escrita tem esse caráter pessoal, subjetivo, poética, lírico. Escrevê-lo é quase um presente – *Rascunhos de Mim*. Quanto mais olhamos mais sentimos, mais vemos. Somos capturados e convidados a nos adentrar um pouco mais. A primeira imagem é de labirinto. Depois vem as teias, as redes e a colcha de retalhos. E de novo somos convidados à contemplação.

Tecer um texto autobiográfico é uma atitude de quem está à caça de si mesma – presa, predador? Prefiro abandonar esse campo semântico da caçada e me entregar ao das tecelagens, fios, retalhos e adereços delicados.

O ofício de tecelã remete-me a uma cena prosaica e poética – remexer no meu passado, rever papéis, fotos, cartas, documentos e sonhos escritos. Assim me distancio de mim mesma para me olhar de novo (o estranhamento de si), buscando a infinitude da luz, o acorde da música, o encantamento da palavra, o gosto da saudade e o tamanho do olhar. Nesse momento, quase que me incluo no grupo das mulheres de papel, memorialistas do final do século XIX, início do XX, cujas histórias constituíram-se em objeto de estudo da pesquisadora Lílian Lacerda. São assim nomeadas por Roger Chartier no prefácio do livro no livro *Álbum de Leitura, Memórias de Vida, Histórias de leitoras*. Lacerda afortunadamente entrecruza no seu estudo a história das práticas de leitura; a história da escrita autobiográfica e a história das mulheres. Imperdíveis, o prefácio e o livro.

Afundi-me no capítulo 3, *A rede furta-cor*, como quem encontra uma poltrona grande e macia, em um final de tarde, quando o crepúsculo convida a nossa alma preguiçosa a contemplar o simples e o essencial, arrastados no restinho do por do sol. Nessa hora o céu é também furta-cor. A rede furta-cor é recheada pelas histórias e memórias de leitora de doze mulheres – mães e filhas leitoras; avós leitoras; pais e filhas; maridos e amores; irmãos e irmãs; outros personagens, outros leitores.

Volto à minha rede furta-cor. Mãe, pai, avó irmã, irmãos e outros personagens. Abro minha caixa de costura. Reconheço nela um altar sagrado. Pude me emocionar, admirar e muitas vezes emudecer diante das tantas que fui e que sou – filha, mulher, amante, mãe, professora, coordenadora, especialista, formadora de educadores, gente. Descubro que sou sendo, em constante estado de gerúndio.

Fui alfabetizada com o ABC. Como não tenho uma memória das mais conservadoras, surpreendo-me com a lembrança da folha branca que cobria o ABC, deixando à vista apenas uma letra, aquela escolhida pela pro para tomar a “lição”. Era o buraco da letra. Assim eu não podia fazer uso da leitura da seqüência das letras como apóio para reconhecer a letra em foco. Que letra é essa?

Lancheira, músicas, desenhos e lápis de cor, não me lembro deles; melhor, não desfrutei desses ícones infantis . Protesto. Meu primeiro ano de escolaridade se deu na rebarba do estudo da minha irmã. Mais nova, acabei aprendendo logo o que era dos maiores, pois freqüentávamos a casa da pró juntas (uma classe multisseriada com professor leigo). Assim foi nossa educação infantil, nos idos de 1972, 73. Não havia livros de história.

Nos anos seguintes, ingressei na escola regular. Anos depois eu e lone, minha irmã, iniciávamos a nossa carreira de meninas – professoras. Dávamos aulas na garagem para crianças menores que moravam nas proximidades. Levávamos isso tudo a sério. Inclusive iniciamos aí a alfabetização de nossos irmãos Carlos e Paulo, poucos anos mais novos. Tínhamos dois alunos convidados, esses eram carentes; dávamos banho e comida.

Interrompo a escrita. A vontade é de telefonar para um deles – aluno- irmão - em Itamaraju para matar uma curiosidade: usávamos também o papel branco com furo no meio para esconder dos leitores as letras?

Escrever para, quem sabe desnudar-me para mestres e apresentar um testemunho de mim mesma, é uma tarefa sutilmente difícil – uma escrita emblemática da pessoa que sou em pleno estado de gerúndio. Rendo-me ao doce risco de contar histórias. Já de início supero a necessidade quase que imperativa de contar tudo que parece relevante para creditar a mim o status de educadora aprendente e de leitora. Mas que leitora sou eu? De que sou feita? Qual é o meu recheio? (de chocolate meio-amargo que é uma delícia e não enjoa).

Das leituras festivas dos rituais das missas? Das bíblias?

Convido-me à um breve diálogo com as memórias do crítico literário Miguel Sanches Neto, publicadas no livro Herdando uma biblioteca; texto poética e cortante. Às vezes duro. Diferentemente desse autor, tive uma vida na escola de 1ª. A 4ª série feliz e afetiva e não guardo nada próximo à lembrança do pozinho da



borracha sobre o livro didático. Este era o único livro que parecia ser seu; mas ao final de cada ano tinha os escritos apagados, como um presente torto de uma fada torta, que se desmancha ao soar as badaladas que anunciavam o natal - testemunho de uma escola sem texto e de crianças sem história. (detalhe importante, diferente dele eu não tive um padrasto, tive um pai com festa e anel de formatura, pontualmente pago em várias prestações).

Na minha escola eram muito poucas as histórias, mas tínhamos professoras amorosos. Fomos crianças estudiosas e meus pais valorizavam cada conquista nossa. Eram pais com pouca escolaridade educando filhos para as letras; mesmo que inicialmente elas fossem proibidas, escondidas sob o papel com o furo no meio.

Fui promovida no meio da 1ª. Série. No segundo semestre já estava cursando a 2ª, na mesma classe da minha irmã (aquela comparsa-professora da garagem). Lembro-me das festas; das brincadeiras e dos prêmios que ganhava por me destacar como boa aluna – caderno, prancheta, lápis. Vai ver que é por isso que tenho o maior prazer em encher minhas classes de mimos, de adornar os espaços de formação com “incenso e mirra”. Ah! Mas tem único e precioso texto do qual me lembro. Estava no livro didático:

“Quer ver a foca ficar feliz?  
É por uma bola no seu nariz.  
Quer ver a foca bater palminha?  
É dar a ela uma sardinha.  
Quer ver a foca fazer uma briga?  
É espetar ela bem na barriga”

Que bom que minha lembrança do livro didático não foram às perguntas certamente feitas a partir dessa poesia. A minha lembrança é afortunadamente da poesia; da poesia de Vinícius de Moraes. E da imagem da foca pretinha. Quer ver uma criança ficar feliz? Eu fiquei feliz com a minha foca.

Essa é a única lembrança que tenho de literatura na escola. A imagem trinta anos depois afaga a minha memória e me traz prazer. Uma felicidade quase que clandestina.

Poderia já nessa década tê-los conhecido melhor - os escritores - ter sido apresentada a outros textos; a outros poetas e poetizas. Isso a escola não deu

conta. Já em Salvador muitos anos depois, pude passear pela praça de Vinícius e bucólica e romanticamente, agora adulta, reencontrar meu autor da infância, ainda que eu não o soubesse naquela época. Vou voltar naquela praça e seguir caminhando para mim.

Os contos de fada, as histórias fantasiosas não fizeram parte do meu repertório infantil. Não havia livrarias na cidade naquela época. Minha mãe não lia para nós. Contava às vezes histórias. Cantava. Ela tem uma excelente voz, que durante muito tempo emprestou para a igreja, entoada e vibrante. A tradição da família era a contação dos causos dos mais velhos, dos antepassados. Casos de assombração, do trabalho, das festas, dos conflitos e dos sonhos daquela família. As narrativas da família – as crenças, as aparições do outro mundo, as festas, os costumes. A minha avó era e é uma exímia contadora, que me fascinava com as intermináveis histórias dos compadres, das comadres, em tempos de fartura e de privação. Pessoas simples nas suas sagas de serem felizes.

Garimpo nas lembranças e eternizo a história contada pela minha mãe – a moça da pedra fina. O enredo envolvia um porco que engolia uma jóia. A gente gostava muito; eu gostava muito. A lembrança é arrastada ao longo de mais de trinta anos. Deve ser o gosto de felicidade.

As histórias da família do meu pai não foram publicadas. Talvez por isso tenha demorado um pouco para me conectar com o som dos tambores e com a história dos negros como minha. Estou nesse aprendizado, novamente caminhando para mim. O livro lindinho de Ana Maria Machado Menina bonita de laço de fita, um dos presentes de Gabriela, minha filha caçula, agora ao contemplar cinco anos; parece-me um doce resgate da nossa negritude, poeticamente retratada numa bela tessitura.

Quais são as cores, as meadas, os matizes dessa mulher de papel, de sangue e de metáforas? Meus pais não eram leitores de jornais, revistas ou de literatura. O que meu pai lia? Não sei. Tínhamos em casa coleção de enciclopédias. Minha mãe lia textos religiosos, dentro e fora de casa. Na escola Polivalente tinha uma boa biblioteca, mas não me lembro dela.

Continuarei, então, instigada pela força que as palavras têm de nos anunciar e denunciar. “Palavra dita, prestes quem sabe a ser dita”. Palavras que se dizem – sem a autorização do autor – nas lacunas do texto, nos vazios; como bem afirma a professora Verbena (aquela da mala cheia de romances, de fios de diferentes cores; de segredos disfarçados em livros) <sup>49</sup>. O vazio e o silêncio são compreendidos como produtores de sentido na relação texto/contexto/leitor.

Meu nome é Maria (pseudônimo). Filha de militar e dona de casa, tive a melhor vida que podia ter. Algo nela me fez uma pessoa confiante, inteira, mesmo quando pretensamente poderia não ter sonhado tanto, arriscado tanto, desejado tanto. Poderia dizer de mais uma forma: filha caçula de uma família de seis irmãos, aluna de escola pública (boa aluna) negra, de família simples e pais semianalfabetos, éticos, exigentes e orgulhosos dos filhos que tinham. Fui a primeira filha a ingressar na universidade, meta ausente do campo de expectativas da minha gente. Tal efeito borboleta, esse fato mudou a nossa história <sup>50</sup>. Os nossos filhos e netos agradecem. Vamos à caixa.

Da minha adolescência trago aí sim o gosto da felicidade clandestina – a leitura das *Sabrinhas*, *Biancas* e *Júlia*. Líamos aos montes, disputando quem seria a próxima leitora. Essa sim foi uma experiência legítima de leitura, o contato com os textos de 2ª. categoria, maravilhosos - os enredos previsíveis, as histórias de amor. Acho que conheci o mundo todo naquelas narrativas de enredos pobres e de belas descrições. Essas leituras alimentavam os sonhos de adolescente trazendo docilidade e encantamento.

Sento -me lado a lado com a leitora de *As Reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato, diante do seu objeto de desejo; em *Felicidade Clandestina*. (O que os estudiosos da literatura diriam disso?) É emocionante ouvi-la. E os clássicos? Esses ficaram desafortunadamente de fora. Ítalo Calvino nos aponta vários motivos para lê-los. Mesmo no ginásio, não obstante os livros que li para fazer provas, nenhum marcou. Esse ano comecei a ler *O Inferno* de Dante.

---

<sup>49</sup> Registro de caderno. Aula do dia 18 de agosto/05 disciplina Autobiografia, formação do leitor e formação do professor. Semestre I/05 – Mestrado Educação e Contemporaneidade. Uneb, Salvador.

<sup>50</sup> Esse acontecimento transformou-se em um novo marco para a nossa família, abriu-se um campo novo de necessidades e de direitos. Anos depois, minhas irmãs Lône e Gisélia fizeram Pedagogia na Uneb (Teixeira de Freitas) e a mais velha é hoje estudante de direito.

Quanto aos saberes provenientes da formação profissional para o magistério (Paulino) avalio que as experiências como leitora foram fugazes e pouco relevantes na minha formação. Já no exercício da profissão, nos quatro primeiros anos de docência como professora primária, as lembranças são as do livro didático. Eu não lia para os meus alunos e nem tão pouco para mim, não havia os cantinhos de histórias. E eu era uma boa professora. Uma menina professora, agora já diplomada. O itinerário da prática pedagógica - bem cuidado e assumido com muita responsabilidade - era sustentado pela concepção de aprendizagem como memorização e de ensino como repetição.

Residente em Itamaraju, extremo sul da Bahia, no final da década de 80, participei da fundação de uma casa de estudante em Salvador<sup>51</sup>. Naquele mesmo ano, já como professora primária, me mudo para a capital, até então desconhecida. Seis meses depois, ingresso na Faculdade de Educação da UFBA.

De 1989 a 93, a minha vida estudantil foi primorosa e Salvador foi se revelando uma terra amorosa e hospitaleira. Haveria de viver nela a realização de muitos sonhos, em um itinerário de estudo e trabalho. Cursei Pedagogia. Fui bolsista de iniciação científica a partir do segundo ano de faculdade até o término da graduação. Cursei as três habilitações então oferecidas— Ensino, Supervisão e Orientação Educacional. Assim foi minha vida dos 18 aos 23 anos. Nessa época, a leitura como ferramenta de estudo foi a minha principal experiência como leitora. Conheci autores e cientistas da educação e desfrutei do prazer que ler para estudar pode oferecer. O estudo e a reflexão acerca da educação, da escola, da sua função social e das diferentes teorias e concepções aí subjacentes remeteram-me a uma compreensão das realidades, a uma apropriação dos conhecimentos historicamente construídos. Redirecionei minha formação; rumo à assunção do meu lugar no mundo, como adulta profissional; como educadora. Aquela professora primária fortaleceu-se, cresceu. Tomou consciência do mundo da educação: por quê? Para que? Rumei para a maturidade.

Em 1994, publiquei o artigo “Prefaciando uma escuta sensível” no seio do Projeto de pesquisa sobre a fotografia como fonte histórica para a educação, sob a

---

<sup>51</sup> Casa do Estudante de Itamaraju em Salvador 1988-2002.

orientação da professora Stela Borges de Almeida. Faço então reverências a essa mestra, o primeiro modelo de pesquisadora que pude testemunhar e aprender com ele – a paixão e a sistemática acadêmica; a generosidade em nos desafiar a escrever; são emblemáticos desse tempo.

Nos anos de 93/94, inaugurei minha inserção no grupo de escolas particulares de Salvador como professora primária, retomando o fio da minha história de normalista– no colégio Miro – no seio de uma reforma do projeto educativo da escola, sob a égide do marco teórico sócio-construtivista. Distancio-me da academia e mergulho no cotidiano complexo e multifacetado do pensar e do agir na escola. Os estudos seguem, agora, na direção das situações problemas desse entorno profissional. Segue-se, então, essa parte da história.

Em 1995, aos 26 anos, tenho minha primeira filha Mariana, o primeiro casamento, a primeira casa. A narrativa que se segue é uma cena dez anos depois.

Hoje é dia 29 de agosto de 2006. Minhas filhas são leitoras desde pequenas. Numa cena cotidiana, estamos as três no quarto, naquele horário que as fadas estão todas a espera para guardar o sono das crianças – é a hora da história. Gaby já cochilando, depois da história (na verdade gibi está na fase que trocou os contos pelos gibis, fervorosamente) e da cantiga; Mary então me presenteia com seu entusiasmo e com a sensibilidade de uma leitora delicada. Não cabe em si e compartilha: - Mãe, olha que trecho lindo!

Ela estava lendo *As Aventuras de Pinóquio*, de Collodi, tradução de Marina Colasanti. Vê-se que o amor, quando é amor mesmo, é tudo que as crianças entendem. E para as mulheres tecelãs?

Início a minha carreira como coordenadora pedagógica com a tarefa de implantar o antigo ginásio, na continuidade da escola construtivista. Desde então meu cotidiano profissional segue compartilhado e significado pela parceria – desafiadora, complexa e valiosa – com os professores especialistas em disciplinas. Com eles pude aprender a aprender e aprender a ensinar, aprender a ter perguntas, as quais me remetem à trilha da pesquisa acadêmica, na linha de formação de professor; pois como afirma Josso, a formação é a arte de viver em partilha.

Construímos uma escola na qual não havia provas de literatura e as bibliotecas de classe foram assumidas como atividade permanente. Os projetos de Língua Portuguesa que costuravam o currículo – em lugar do livro didático - alfabetizavam a todos: coordenadora, professores e alunos. Contos Modernos de Drummond; Por que ler os clássicos, com Ítalo Calvino; As Brumas da Avalon; Os Contos de Shakespeare e tantos outros.

Nesse mesmo ano amplio minhas práticas profissionais com trabalhos de formação continuada, como formadora externa através do Centro de Estudos do colégio Miró e depois como formadora da rede municipal de Salvador, de Batalha – AL, e finalmente da Chapada Diamantina (2001-04). Essa última experiência foi decisiva na minha formação. Remeteu-me à esfera da problemática da educação pública em várias redes municipais – pobreza, analfabetismo, necessidade de políticas públicas comprometidas com a democratização da escola, da escola cidadã – numa perspectiva de intervenção: a formação de coordenadores pedagógicos de 12 municípios da Chapada. Assumi formação e a tutoria de Lençóis, Souto Soares, Palmeiras e Novo Horizonte.<sup>52</sup>

Como formadora de coordenadores, havia chegado à hora de tomar para mim a missão de formadora de leitores de modo simples e especial. As cidades sem livrarias, as escolas sem bibliotecas, a zona rural carente da cultura letrada; as restritas práticas de leitura, os espíritos de luz e descobro hoje a menina da foca; transformaram-me em caixeira viajante, em catadora de leitores. Durante quatro anos viajei todos os meses levando a mala de livros. Comecei lendo para eles, apresentando meus livros. Segui trazendo encomendas. Desejei e aprendi a provocar o desejo, a apresentar as entradas para o prato principal. E é verdade, a leitura muda a vida da gente. O brilho nos olhos, o desejo de ler, foram se instalando em lugares nos quais livro nem era artigo de luxo, simplesmente não tinha lugar na vida deles. “Nós não dávamos livros. O livro não se constituía em um objeto que se pode presentear o outro. Nós não comprávamos livros.”

---

<sup>52</sup> O trabalho consistiu em encontros mensais de 16 horas para a análise e reflexão sobre as práticas profissionais dos coordenadores, em Seabra, e acompanhamento trimestral em cada município, durante quatro anos.

Essa foi a fala de Marluce, coordenadora de Souto Soares na roda de avaliação da formação, ao final dos quatro anos, apontando a formação leitora como um dos indicadores de resultado do trabalho. São cidadãos que não herdaram uma biblioteca, herdaram a herança do coronelismo, da pobreza e do analfabetismo. (Essas histórias voaram em tapetes mágicos, deixaram-se levar por vozes que embalam os sonhos dos filhos, divertem os seus alunos, e inibiriam os amantes?).

Minha formação escolar e profissional transcorreu na contramão da história do Brasil, que precisa constituir-se Nação, para os seus filhos. Dei-me conta de que eu havia transgredido a linha de montagem das impossibilidades e talvez tenha servido de reforço para o algum discurso neoliberal do tipo “quem quer e se esforça, consegue”, que escamoteia escandalosamente as implicações dos entornos históricos e das desigualdades sociais. Então, de fato, eu havia saltado a fogueira do analfabetismo e da exclusão, no que meus antepassados não tiveram a mesma sorte (Sorte?). No limiar da história deles e da minha, constrói-se minha identidade. O fato que narro a seguir é emblemático dessa história:

Arraial D’Ajuda, dia 10 de janeiro/05. No meu diário de lua de mel (caso-me pela segunda vez e estou bem feliz) eu teria assim registrado:

Somos arrastados de Trancoso para acompanhar mãe e avó em uma visita a Igreja de Nossa Senhora D’Ajuda. No altar três gerações a fazer preces e agradecimentos: mulheres 86 anos, 63 e 36 anos. Na saída uma cena me emudece, por emoção e dor - a escrita no livro de visitas. Minha mãe nem tenta para não entrar em contato com o quanto foi roubada de aprender, o que reclamou a vida inteira, como mulher atuante da igreja (onde aprendeu a ser leitora) cujas limitações advindas da falta de escolaridade a tolham de aprender a escrever, escrevendo: minha letra é feia, não sei escrever. Já minha avó me imita. . Seguro a folha, indico a linha, o que para sua vista cansada traduz-se em um esforço, ela o faz como uma reverência: desenha as letras, para marcar ali o seu nome, reclamando, quem sabe, o seu lugar de cidadã. O protesto da minha mãe é mudo e cortante. Traz-me a imagem de uma filha da qual a nação não se constituiu em uma mãe gentil. Entendo melhor agora. Como ela não tinha a herança dos livros para compartilhar conosco, ela cantava e assim amava seus filhos.

Entre 2000/01, escrevo o trabalho monográfico *Projetos Interdisciplinares uma alternativa para o ensino de leitura* e angario o título de especialista, no curso de Especialização a formação do Professor Alfabetizador - Uneb/Avante, quando realizo uma primeira aproximação da Uneb.

Nesse contexto, o universo me oferece uma professora chamada Nancy Nóbrega, meio educadora, meio bruxa. Caleidoscópio; escritas autobiográficas,

aulas públicas no Pelourinho; pequenos diários de aula. Apresenta-me o bordado e o avesso do bordado. Trabalha inteiramente com esse campo de metáforas. Isso tudo para nos ensinar a ler. Meus olhos brilham na pós-graduação.

A literatura foi agulha e linha para uma colcha de retalhos que Nancy nos provocava a costurar. Ela convocava as pessoas, os educadores leitores que havia dentro de nós. O tempo passou e cada vez mais signífico e compreendo aquele trabalho. À professora leitora, muitas homenagens, anos depois.

Penso em nós, grupo autobiografia. A percepção atual que temos da formação no seio dessa disciplina é só a ponta do iceberg não é Verbena e Elizeu? Desdobramentos virão, sem controle, sem nota, sem avaliação; burlando o sistema de controle da escola e invadindo a nossa vida. Quando? Como? Para onde? Cenas dos próximos capítulos. É a ciranda! .

Com a professora Antonieta, vieram os livros de literatura infantil (que todo adulto gosta). Escrevemos um catálogo de indicações lindíssimo. Firmei meu apaixonamento pela literatura infantil, refinei meu olhar – ilustração, enredo, autores. Degusto bem. Tomei um livro para mim: Guilherme Augusto Araújo Fontes. Uma obra maravilhosa que discute a questão da memória. Inclusive o cito no diário de aula que elaboramos no sei da disciplina. Aprendi a apreciar. Ganhei o mundo e mergulhei nas letras. Sem tapa texto, agora elas são todas minhas.

Ao escrever a monografia optei pelo enfrentamento do analfabetismo na escola como compromisso de todas as áreas: *Projetos Interdisciplinares*, sob a orientação de Ângela Kleiman. Sobre esta produção Kleiman assim afirma:

O trabalho apresenta uma reflexão madura e muito segura sobre o importante tema da leitura. A análise visa contribuir para o debate de um aspecto extremamente atual da problemática do ensino da leitura, ao focalizar a questão dos projetos interdisciplinares. Considero que ele atinja seu objetivo de elaborar um conjunto de subsídios teóricos e metodológicos para a implantação de projetos de leitura.(...) a autora mostra segurança no uso da bibliografia, tanto na seleção de obras para a elaboração do trabalho – atual, abrangente e significativa na área – quanto na sua interpretação e leitura crítica das mesmas. Considero que a autora mostrou que o trabalho no seu conjunto já tinha os elementos necessários (saberes e reflexão – para ensaiar um esboço ou tentativa de aplicação, cuja inclusão muito teria enriquecido esta monografia.



Essa produção vai, então, marcando a minha incursão rumo à academia, o que se reafirma no meu retorno à UFBA como aluna especial. Curso as disciplinas O Texto e as Práticas Pedagógicas e Universidade, Nação e Solidariedade.

Com a professora Dinéia Sobral retomamos a literatura como um fio, o fio de Ariadne a partir das idéias de Nelly Novais Coelho. Novamente estava em contato com um excelente modelo de leitora. Ela é apaixonada pela literatura e por Fernando Pessoa. Conheci Pessoa. Meus olhos brilham novamente na academia.

Ganho mais fôlego, re-conheço a faculdade e vou me organizando para abrir uma clareira para o estudo regular no mestrado. A minha atuação profissional como coordenadora pedagógica e como formadora constituiu-se em escola de vida, pessoal e profissional e me recheia de perguntas. Novamente volta à minha caixa:

Como se formaram esses professores, pessoas e profissionais? Como se constituíram professores? Submeto-me a seleção do mestrado 2005 na Uneb e naquele momento sintetizo assim o meu tema de pesquisa– a escola *como espaço permanente de formação para o professor especialista*. Segui a trilha e compreenderia, tempos depois, que muito haveria ainda para caminhar. Na entrevista puxei uma ponta do novelo. Precisava destecer para tecer de novo. Ingressei na Uneb como aluna especial e fomos recebidos numa manhã de sol por dois professores. Começávamos aí a nossa rede que também é furta-cor.

Agora não são mais as Sabrinhas. O meu ser mulher pulsa, sente e desfruta da torrente doce e louca que deságua de mim pelo livro. Os livros são pequenos goles de vinho. As vezes uma garrafa inteira. É preciso provar o sabor. Sorver devagar com medo que acabe. Outras vezes é para tomar mesmo no gargalo, sôfrega. É também permitido devolver a garrafa à primeira prova, como aponta Daniel Penac.

O certo é que ao primeiro contato com o livro a gente sente um frisson, certa excitação: tudo pode acontecer. Esse mês ganhei de presente de aniversário dois livros – Texturas sobre leituras e escritas de Ana Maria Machado e Escritas de Clarice Lispector. O segundo já virou epígrafe transformada desse texto; o primeiro remeteu-me imediatamente para a ambiência da nossa disciplina.

Atualmente sigo com minha banca, com minha mala, com meus sonhos. E para ser catadora de leitores eu preciso catar a mim mesma. Sigo aprendendo a ler com quem sabe mais do que eu. Adoro receber indicações e dessa vez são os meus olhos que brilham. Por vezes, volto a sentar naquela poltrona, aquela do crepúsculo e da preguiça de quem nada tem para fazer. São o ócio, a leitura e a vida.

Adorei ver a mala de Verbena, . Arrasto também a minha pelo sertão adentro. Será Isso um doce desatino?. Lembrarão os leitores desse exagero?. Transformarão-na em agulha e linha para as suas colchas? Sim ou não, essas são possibilidades. O certo é que sou feliz com ela.

Ao escolher ser catadora de leitores, encontrei minha alma de leitora. Aquela dos olhos que brilham. Aquela que ainda hoje quer ver a foca ficar feliz. Da última banca de Verbena, roubo a definição de travessia<sup>53</sup>, que escolho para traduzir meu sentimento ao poder olhar, enfim, a minha primeira colcha de retalhos.

**Travessia** -. A travessia, a passagem, a peregrinação, a navegação, a “saída do Egito”, são formas diversas de expressar o mesmo avanço, partindo de um estado natural para um estado de consciência por meio de uma etapa na qual a travessia simboliza justamente o esforço de superação e a consciência de tudo que o acompanha. (...) essa travessia implica ou substitui o avanço através do labirinto, até descobrir-lhe

---

<sup>53</sup> CIRLOT, Juan Eduardo – Dicionário de Símbolos. Editora Moraes, 1984.