



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE**

**Rita de Cássia Brêda Mascarenhas Lima**

**NAS MALHAS DA LEITURA: PERFIL LEITOR E PRÁTICAS CULTURAIS DE  
LEITURA DE PROFESSORES E PROFESSORAS RURAIS DA COMUNIDADE DE  
ARRODEADOR - JABORANDI - BAHIA.**

Salvador – Bahia

2008

**RITA DE CÁSSIA BRÊDA MASCARENHAS LIMA**

**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 submetida à Universidade do Estado da Bahia como requisito parcial exigido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEDUC, para obtenção do Título de Mestre.

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

Salvador – Bahia

2008

## Ficha Catalográfica

Lima, Rita de Cássia Brêda Mascarenhas.

L71m Nas malhas da leitura: perfil leitor e práticas culturais de leitura de professores e professoras rurais da comunidade de Arrodeador-Jaborandi-Bahia / Rita de Cássia Brêda Mascarenhas Lima. – Salvador, 2008.

138 f.

Orientador: Verbena Maria Rocha Cordeiro

Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Departamento de Educação Universidade do Estado da Bahia, 2008.

1.Leitura. 2.Formação de professores - Alfabetização. 3. Professores – Leitura – História – Brasil. I. Cordeiro, Verbena Maria Rocha. II. Universidade do Estado da Bahia. III. Título.


CDU: 372.41

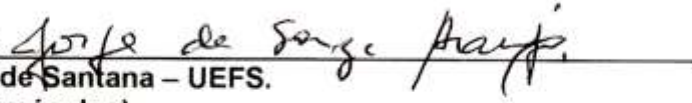
## FOLHA DE APROVAÇÃO

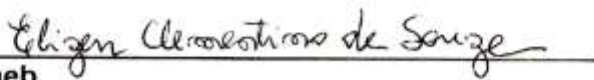
**“NAS MALHAS DA LEITURA: PERFIL LEITOR E PRÁTICAS CULTURAIS DE LEITURA DE PROFESSORES E PROFESSORAS RURAIS DA COMUNIDADE DE ARRODEADOR - JABORANDI - BAHIA”**

**Rita de Cássia Brêda Mascarenhas Lima**

Dissertação submetida à Comissão Examinadora pelo corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade e por Professores convidados de outras instituições como parte de requisitos necessários a obtenção do grau de mestre.

Prof. Dr<sup>a</sup>. Verbena Maria Rocha Cordeiro   
Universidade do Estado da Bahia – Uneb.  
Doutorado em Teoria da Literatura.  
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUC, Brasil.

Prof. Dr. Jorge de Souza Araújo   
Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS.  
Doutorado em Letras (Letras Vernáculas).  
Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil.

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

Salvador 2008

Dedico esta minha dissertação a minha mãe Anna Brêda Mascarenhas (in memoriam). Ainda em vida, ela partilhou comigo muito das etapas do que hoje se configura como uma vitória.

Agradeço-te pelas aprendizagens, pelo amor incondicional, pela parceira que sempre foste.

## AGRADECIMENTOS

O momento de agradecer, por incrível que pareça, é um momento tão difícil quanto os demais que envolvem o ato da escrita/produção. O ato da celebração final de um feito, precisa ser envolto com inúmeros agradecimentos. Agradecimentos tão importantes quanto o lugar que cada um ocupa na minha trajetória pessoal e profissional.

Agradeço a Deus por me permitir chegar aonde cheguei com garra, determinação e com o propósito de que tudo aquilo que foi apreendido deverá voltar em forma de partilha, de ensino e de aprendizagem mútua tanto no espaço acadêmico/formal quanto nos espaços afetivos de convivência.

Agradeço em especial ao meu companheiro/esposo Arlindo **Washington** Oliveira Lima que soube, nos intempéries da produção, continuar firme, parceiro, confiante em mim. Tu és responsável por uma parte significativa do que sou.

**Sofia Brêda** (docinho de coco) agradeço-te por sua existência. Tudo que faço, sem dúvida, é pensando, principalmente, em ti.

Agradeço as irmãs Mary, Linda, Goi e Mariana (irmã de coração); aos irmãos Tony, Zezé, Alécio, Lula e Luciano e cunhado (a)s Evandro, Mauro, Adelson, Socorro, Célia, Lidiane e Morgana; Sandra, Joana, Lalai pela constante parceria, apoio e orgulho que sempre tiveram de mim.

Agradeço a meninada do condomínio (ou visitante) Erich, Nanda, Mari, Amanda, Juli, Hágda, Willian, Lucas, Laís, Luana, Beatriz, Kênia, Júnior, Kyzze, Maíra, Rebeca, Maria Luiza, Monaliza pelos momentos que partilhamos juntos para refrescar a memória e aquecer a alma.

As amigas e parceiras de caminhada Luciana Santos, Mirian Brito, Francineide de Jesus, Leidinalva, Ana Jovina e Neurilene só tenho a agradecer. Com vocês partilhei momentos e saberes que trago marcados para toda a vida.

Ana Carvalho, Nora de Cássia, Priscila Lícia e Linda Brêda, vocês foram fundamentais nas leituras cuidadosas do texto (alguns desde o projeto e memorial), nas trocas de idéias e nas sugestões.

Aos companheiros de Departamento – Campus XVII – Bom Jesus da Lapa, agradeço a acolhida e os bons momentos que partilhamos juntos. Em especial a minha amiga-irmã Gildaite Moura de Queiroz.

Aos companheiros do Fórum de Pesquisa (docentes e mestrandos) agradeço as palavras de apoio, as considerações, contribuições e inquietações que fomentaram novas buscas.

Um agradecimento muito especial à minha Orientadora Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Verbena Maria Rocha Cordeiro pelas leituras criteriosas, pelo carinho e cuidado nas orientações, pelas fontes inesgotáveis de indicações bibliográficas, não só agradeço, mas reconheço e confesso que muito aprendi.

Um especial agradecimento aos professores Jorge de Sousa Araújo e Elizeu Clementino de Souza pelas leituras criteriosas, pelos caminhos apontados e todo o carinho dispensado, meu muito obrigada!

Aos meus colaboradores de pesquisa, só tenho a agradecer. Sem vocês, nada que produzir faria sentido. Agradeço a acolhida, o imbricamento e o desejo contínuo de ajudar.

## RESUMO

Esta pesquisa, intitulada "Nas malhas da leitura: perfil leitor e práticas culturais de leitura de professores e professoras rurais da comunidade de Arrodeador – Jaborandi- Bahia", busca traçar o perfil leitor e conhecer as práticas culturais de leitura dos professores e professoras da comunidade de Arrodeador, egressos do Curso Intensivo de Formação Inicial – Rede UNEB 2000, mapeando, a partir das histórias de leitura, suas concepções de leitura, as formas de ler, os usos sociais de leitura, repertórios, marcas e práticas constituídas dentro e fora dos espaços formais e suas implicações na formação leitora e em suas práticas pessoais e profissionais. Nesta perspectiva, tomo como categorias de análise: história da leitura, formação de professores e políticas públicas de leitura, articulando-as aos estudos teóricos de autores como Chartier (1990, 2001, 2004), Burke (1992, 2003, 2005), Nóvoa (2002), Tardif (2002), Perrenoud (2002), Abreu (1999, 2004, 2005, 2006), Zilberman (2001), Moraes (2000, 2001), Lindoso (2004), Ribeiro (2004), Ramalho (2004), dentre outros. A pesquisa, de natureza qualitativa, utiliza-se das histórias de vida como método de pesquisa e tem nas narrativas/entrevistas, histórias de leitura e diário de campo as fontes primárias de coleta de dados. Deste modo, esta pesquisa pretende dar visibilidade às práticas culturais de leituras dos professores e professoras rurais da comunidade de Arrodeador, no interior baiano, por meio das narrativas/histórias pessoais de leitura, bem como compreender a influência da formação inicial na constituição leitora desses profissionais da zona rural.

**Palavras-Chaves:** História de leitura, Profissionalização docente, Políticas públicas de leitura, Práticas culturais de leitura.



## **ABSTRACT**

This research, entitled "In the reading meshes: reader profile and reading cultural practices of rural teachers from the community of Arrodeador – Jaborandi- Bahia", searches trace the reader profile and know the teachers' reading cultural practices from community of Arrodeador, egress in Intensive Course of Initial Formation – Net UNEB 2000, tracing, since the reading histories, their reading conceptions, the forms of reading, the social uses of reading, repertoires, marks and practices constituted inside and outside the formal spaces and their implications in the reader formation and in their personal and professional practices. In this perspective, I have as analysis categories: reading history, reading teachers' formation and public politics, with to the theoretical studies of writers like Chartier (1990, 2001, 2004), Burke (1992, 2003, 2005), Nóvoa (2002), Tardif (2002), Perrenoud (2002), Abreu (1999, 2004, 2005, 2006), Zilberman (2001), Moraes (2000, 2001), Lindoso (2004), Ribeiro (2004), Ramalho (2004), among another. The research, qualitative nature, uses life histories as research method and has in narratives/interviews, reading histories and research's journal as primary sources of data collection. Thus, this research intends to give visibility to the readings cultural practices of the rural teachers from the community of Arrodeador, in the interior of Bahia, by means of personal narratives/histories of reading, as well as to comprehend an influence of the initial formation in the constitution reader of these professional from the rural zone.

**Keys Words:** reading history, educational professionalization, reading public politics, reading cultural practices

## **LISTA DE SIGLAS**

BM – Banco Mundial

CEDITER – Comissão Evangélica dos Direitos da Terra

COLE – Congresso de Leitura do Brasil

CONSEPE – Conselho Superior de Ensino Pesquisa e Extensão

DCHT – Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FBN – Fundação Biblioteca Nacional

FNLIJ – Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil

INAF – Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MST – Movimento dos Sem Terra

PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola

PROLER – Programa Nacional de Incentivo à Leitura

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

STR – Sindicato de Trabalhadores Rurais

UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana

UESB - Universidade Estadual do Sudoeste

UESC – Universidade Estadual de Santa Cruz

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFRB – Universidade Federal do Recôncavo

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>1. Da trajetória pessoal de formação e autoformação à constituição do sujeito - leitor: entre trilhas e desvios</b> _____	14
1.1. O encontro com o objeto .....	22
1.2. A escolha dos sujeitos/leitores _____	26
1.3. O percurso metodológico .....	31
<b>2. Das políticas de formação à profissionalização docente: um olhar sobre a formação e a autoformação do leitor da zona rural</b> .....	37
2.1. As influências nacionais e internacionais no cenário da formação inicial de professores/alunos da zona rural .....	42
2.2. Professores rurais: entre o desejo e a conquista .....	51
2.3. Políticas Públicas de Leitura no Brasil: tecendo olhares .....	58
2.3.1. Das ações impressas às ações tecidas: entre a década de 90 e o início do século XXI .....	66
<b>3. Perfil leitor e práticas culturais de leitura: tecendo histórias de leitura de professores rurais</b> _____	75
3.1. Leitores pesquisados _____	75
3.1.1. Leitura e Infância - histórias pessoais de leitura .....	77
3.1.2. Leitura e Adolescência - percursos de leitura .....	84
3.1.3. Discursos sobre leitura .....	87
3.1.4. Práticas culturais de leitura .....	94
<b>PASSANDO EM RE-VISTA</b> .....	99
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	105
<b>ANEXOS</b> _____	114

## **INTRODUÇÃO**

Entrecruzar as histórias de vida e as histórias de formação tem sido interesse comum de estudiosos e pesquisadores já há algum tempo. Segundo Catani *et al* (1997, p. 21) o que se convencionou chamar de pesquisa narrativa, no campo educacional, acentua as múltiplas práticas de investigação e de formação, que vêm se consolidando no campo desde a década de 80, principalmente na Europa, e se constituem como tentativas de realocação do sujeito no centro de interesses e interpretações das ciências humanas.

Através desta pesquisa, intitulada “Nas malhas da leitura - Perfil leitor e práticas culturais de leitura de professores e professoras rurais da comunidade de Arrodeador no município de Jaborandi - Bahia”, busco dar visibilidade às histórias de leitura de professores e professoras rurais, e ao mesmo tempo rememoro a minha própria história de formação leitora. Através destas marcas, rastros, fios, busco tecer e destecer histórias antes guardadas e singulares para hoje torná-las públicas e coletivas.

O presente trabalho tem como objetivo traçar o perfil leitor e conhecer, através das histórias de leitura, as práticas culturais de leitura dos professores e professoras da comunidade de Arrodeador, mapeando suas concepções, as formas de ler, os usos sociais de leitura, repertórios, marcas e práticas constituídas dentro e fora dos espaços formais, bem como suas implicações na formação leitora e em suas práticas pessoais e profissionais.

O interesse de pesquisar sobre as histórias de leitura de professores rurais, entrecruzando com seu processo de formação profissional, emerge das minhas inquietações como professora do Curso Intensivo de Licenciatura em Pedagogia com Habilitação para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental, oferecido pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB em parceria com a prefeitura de Jaborandi. A análise dos percursos, dos sujeitos e dos processos que subsidiaram as condições de leitura e a formação dos professores leitores que atuam na comunidade de

Arrodeador – Jaborandi resultou de perguntas que há muito me inquietam e que ora se desdobram nessa investigação.

O estudo encontra-se organizado no entrelace de dois eixos temáticos: Formação Docente e Histórias de Leitura, por meio das narrativas e histórias de vida dos professores e professoras rurais. Para respaldar os estudos no tocante à Formação Docente, tomo como referência os estudos de Nóvoa (1988, 2002), Perrenoud (2000, 2002), Tardif (2002) no que se referem, respectivamente, à valorização das experiências e histórias pessoais de formação; à profissionalização docente e os saberes profissionais. No Brasil, anoro-me nas produções de Freitas (2002), Gatti (2005), Ramalho (2004), Catani et al (1997), Souza (2003, 2005), entre outros. No campo da História de Leitura, me aproprio das contribuições advindas da História Cultural. Neste movimento, os trabalhos do francês Roger Chartier (1988, 1994, 2001) vêm se destacando pelo ampliado leque de interesse em torno do cotidiano, pelas representações e apropriações de leitura de sujeitos historicamente marginalizados da história oficial. No cenário nacional, utilizo como fontes de consultas os trabalhos de Abreu (1999, 2004, 2005, 2006), Moraes (2000, 2001), Lindoso (2004), Silva (2001) e Cordeiro (2004, 2005, 2006, 2007).

O percurso trilhado na pesquisa se constituiu de ampla revisão bibliográfica, análise e construção do marco teórico; tessitura da minha história de leitura e o encontro com o objeto de pesquisa e de análise dos dados coletados, entrecruzando-os ao longo de todo o texto.

A opção pelo procedimento metodológico autobiográfico com foco nas histórias de vida está pautada, sobretudo, em reconhecer que as histórias de vida com ênfase na narrativa de formação “evidencia[m] o lugar do sujeito ao formar-se [...] implica o autor-ator através da reflexão e conscientização do seu percurso de vida, o seu processo de formação” (Souza, 2006, p.39), bem como possui uma ampla utilização em diferentes áreas das ciências humanas e da formação.

Assim, este trabalho está organizado em três capítulos: no primeiro - “Da trajetória pessoal de formação e autoformação à constituição do sujeito - leitor: entre trilhas e desvios” - procuro narrar/situar o leitor à luz de minha própria história

de leitora, enfatizando o encontro com o objeto de estudo, os critérios utilizados para escolha dos sujeitos/leitores e apresento o percurso metodológico escolhido.

No segundo capítulo - "Das políticas de formação à profissionalização dos professores: a partir de um olhar sobre a formação e autoformação do leitor da zona rural" - procuro apresentar as influências nacionais e internacionais no cenário da formação inicial de professores, articulando neste capítulo a formação inicial como objeto de desejo e de conquista para os professores rurais. Traço ainda uma breve retrospectiva das Políticas Públicas de Leitura no Brasil e ações construídas ao longo da década de 90 até o início do século XXI.

No terceiro capítulo - "Perfil leitor e práticas culturais de leitura: tecendo histórias de leituras de professores rurais" - apresento o perfil leitor dos professores e professoras da zona rural e teço, através das informações oriundas das entrevistas e das histórias de leitura, a análise das categorias: Leitura e Infância - histórias pessoais de leitura; Leitura e Adolescência - percursos de leitura; Discursos sobre leitura e Práticas culturais de leitura.

Na parte final do texto, apresento uma retomada das leituras e análises no que chamei de "Passando em re-vista". Procuro ensaiar/desejar novos horizontes e novos leitores, tomando como referência as histórias de vida, as narrativas e aprendizagens emergentes da construção pessoal e profissional dos professores.

## **1. DA TRAJETÓRIA PESSOAL DE FORMAÇÃO E AUTOFORMAÇÃO À CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO - LEITOR: ENTRE TRILHAS E DESVIOS**

O meu interesse nas práticas culturais de leitura e a formação docente não é algo muito recente. Minha curiosidade sobre este objeto de estudo pode ser demarcada quando ainda fazia o Curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, no início da década de 90. Época em que, segundo estudos realizados por Ludke & Boing (2007); Freitas (2002), entre outros, esta temática estava no centro do debate.

O espaço acadêmico sempre representou na minha trajetória uma oportunidade de múltiplas vivências e aprendizagens. Fazer universidade era a conquista de um sonho (fato comum às famílias de classe média baixa que vêem na aprovação do vestibular uma possibilidade “real” de ascensão social), principalmente para mim, que sou a sexta entre os nove filhos de uma família de classe média baixa, portanto, a inserção no mundo formal – acadêmico era, ainda que um desejo, uma possibilidade nem sempre tão acessível. Os encontros, as experiências, as trocas e aprendizagens simbólicas, políticas e culturais que a vivência universitária proporcionava acabava ganhando conotações, significados, saberes e sabores diferentes. Para Heráclito, filósofo grego, “o mesmo homem não se banha duas vezes no mesmo rio, pois nem o rio nem o homem são mais os mesmos”. Esta sábia afirmação revela que se nós não somos os mesmos a cada nova situação, tão pouco são as interlocuções com os textos, com as aulas, com os livros, com as práticas sociais, culturais e políticas que a vida universitária nos oferece.

O fato de ter vivenciado a infância na zona rural possibilitou-me compreender, como bem assinala Freire (1988, p. 11), que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. As formas de aprendizagens no cotidiano rural vão mais além das aprendizagens formais advindas dos bancos escolares. No convívio com as pessoas mais velhas e, portanto, mais experientes, aprendíamos a ler o tempo (chuvoso, ensolarado, estiado); aprendíamos a escolher os frutos; aprendíamos a ler a natureza.

As práticas culturais que emergem do cotidiano rural com suas singularidades nos seus modos de viver, de aprender e conviver não têm os mesmos valores, os mesmos sabores e significados que a infância urbana revela. Os cenários, os objetos, as relações tecidas nas noites de lua cheia ou ao redor da fogueira guardam sensações, emoções e sentimentos de pertença a um tempo em que as horas não têm prioridade sobre a vida.

O intuito de tecer sobre os percursos de formação de professores e professoras que atuam na zona rural de Arrodeador, no município de Jaborandi, buscando mapear seus modos e maneiras de ler, o que lê, como e quando lê, impõe-nos o exercício de voltar-se para si, na tentativa de rememorar origens, raízes, desejos, marcas de cada constituição pessoal e profissional.

O desejo de conhecer os percursos de formação de professores rurais se ancora na minha própria história de vida, pois cresci acompanhando a rotina diária da minha mãe, professora primária que atuou na zona rural do município de Tanquinho, interior da Bahia, distante 150 km da capital baiana. Com ela tive meu primeiro contato com os materiais impressos, com o ambiente formal da escola, com a rotina e atividades inerentes à própria vida escolar. O exercício de docência da professora rural, única no povoado, se imiscuia entre os afazeres domésticos e as atribuições de mãe. Vivenciar este contexto, quando ainda pequena, me ensinou a valorizar a profissão, mas também a pensar sobre os diversos papéis que os professores que atuam na zona rural assumem diariamente.

Guardo na memória lembranças vagas, difusas dos meus primeiros anos de vida, do meu processo de apropriação da leitura e da escrita. As lembranças que tenho remetem muito mais ao estilo de vida campestre. Lembro-me com saudades do sabor e cheiro de manga rosa, de pinha, do leite morno tirado no curral e servido com mel por meu pai. Lembro da casa em que moramos, do imenso “pé de barriguda” que ficava na frente de casa, lembro dos banhos de lagoa com os primos no período das férias. Estas são lembranças aconchegantes, lembranças de um tempo em que as aprendizagens dos valores, dos princípios, do “bom” comportamento eram transmitidas pelo olhar, tempo em que as linguagens dos gestos, do silêncio tinham uma simbologia que só quem viveu compreende. Os



exemplos da própria vida, os atos constantes de solidariedade, de ajuda e companheirismo eram práticas sociais e culturais de uma época que se ensinava/transmitia pela vivência.

Das brincadeiras comuns da infância como: *chuta lata, baleado, boca de forno, anel-anel, fita, três três passará*, que realizávamos ao redor da escola, guardo saudades e boas recordações. Estas brincadeiras deixaram marcas importantes, não só por caracterizarem uma época em que eram realizadas coletivamente, mas, principalmente, porque através delas nós aprendemos o que Benjamin (1984, p.75) chamava de “essência do brincar”, ou seja, aprendemos que brincar é muito mais que “fazer como se”; para nós, brincar tinha o sabor de “fazer sempre de novo”. E assim compreendemos a importância do respeito ao outro, da socialização dos desejos, aprendemos que nas brincadeiras nos tornamos cúmplices na imaginação e nas invenções.

As reminiscências das práticas culturais de leitura vivenciadas nas noites de lua cheia, nas rodas coletivas, ou sob a luz da lua, ou sob a luz da fogueira, ainda hoje permanecem vivas. Adormecidas e/ou guardadas em um lugar especial estão as muitas histórias orais sobre o lobisomem, sobre a mulher de vermelho que sempre estava parada pedindo carona aos caminhoneiros nas esquinas, as histórias arrepiantes de alma que pegavam caronas no cavalo sempre nas encruzilhadas, da mula sem cabeça, etc. Estas lembranças se entrelaçam, dialogam e compõem o meu universo leitor.

Das histórias que povoaram minha infância, estas foram majoritariamente orais. Dos causos às rezas, os registros eram de propriedade apenas dos adultos. No seio familiar, a presença de livros era limitada, havia poucos exemplares de livros didáticos, a Bíblia e alguns livros técnicos. Vale ressaltar que a escassez de materiais impressos na residência e na própria escola em que estudava ratifica os dados encontrados pela pesquisa realizada pelo INAF 2001<sup>1</sup>, os quais apontam que em

---

<sup>1</sup> Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional – INAF. “O INAF é uma iniciativa do Instituto Paulo Montenegro – Ação Social do IBOPE e da ONG Ação Educativa. O objetivo do INAF é oferecer à sociedade brasileira um conjunto de informações e dados sobre habilidades e práticas relacionadas à leitura, escrita e matemática da população brasileira, de modo a fomentar o debate público e subsidiar a formulação de políticas de educação e cultura” (Ribeiro, 2004, p. 09. Cf referência).

idades com número inferior a 20 mil habitantes inexistem bibliotecas, livrarias e até bancas de jornal. Estes dados reforçam a importância da escola como instituição responsável na oferta de materiais variados e de boa qualidade para a formação de leitores.

Foi justamente por depositar na escola esta grande importância que partimos da zona rural em direção à cidade de Feira de Santana, cidade distante de Salvador 110 km, com a esperança de ampliarmos as possibilidades de uma melhor educação. No entanto, mesmo na cidade grande, as lembranças que guardo dos anos iniciais do ensino fundamental são apenas de algumas professoras, de alguns colegas, entretanto, não consigo lembrar de fatos marcantes quanto ao processo de aprendizagem, tampouco consigo recordar como líamos, o que líamos, quando líamos e isso não apenas me inquieta, como provoca em mim a necessidade de pensar sobre que papel tem a escola na nossa formação leitora.

O ingresso no curso de licenciatura em Pedagogia foi aos poucos desvelando uma realidade que muito inquietava, assim, novas indagações surgiam. Os cursos de formação, segundo Kramer & Souza (2003, p. 14) têm “[...] dito aos professores que o objetivo do trabalho escolar nas séries iniciais é tornar as crianças autoras, leitoras e escritoras”, no entanto, me perguntava constantemente: até que ponto os professores formadores destes cursos também são leitores, produtores e sujeitos das suas próprias linguagens? Através das suas práticas, estes professores despertam em seus alunos (muitos já no exercício da docência) a importância da leitura? Ressignificam o papel da leitura no cotidiano escolar? Estas eram, e ainda são, questões que permanecem acesas e carecem de investigação.

Busquei articular na intensa trama da vida acadêmica a participação no movimento estudantil, como membro do Diretório Acadêmico Paulo Freire do Curso de Pedagogia da UEFS e do Movimento OUSADIA<sup>2</sup>. Atuei como estagiária no Projeto de Alfabetização dos Funcionários da UEFS. Fui, na condição de graduanda do curso de Pedagogia, estagiária na Comissão Evangélica dos Direitos da Terra (CEDITER),

---

<sup>2</sup> Movimento surgido no seio do curso de Pedagogia da UEFS que tinha como objetivo lutar por melhores condições de ensino e aprendizagem, bem como defender propostas inovadoras e ousadas no cenário acadêmico.

entidade que apoiava as lutas dos trabalhadores rurais da região de Feira de Santana e, posteriormente, contratada pelo Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STR) do município de Angüera, a 37 km de Feira de Santana, para atuar como assessora sindical, cujo objetivo era a organização política e a formação de lideranças. Estas inserções, acadêmicas e sócio-políticas, foram de suma importância na minha formação pessoal e profissional. Naquele momento, procurava, ainda que de forma incipiente, articular a formação pessoal à formação profissional. Hoje sei, como afirma Nóvoa (1992), que o “professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor”.

Na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), tive a oportunidade, em 1995, de participar do Módulo Um do Programa Nacional de Incentivo à Leitura – PROLER, que buscava compreender o ato de ler numa perspectiva do gosto e do prazer. Participar do PROLER<sup>3</sup> e dos encontros do grupo de contadores de histórias<sup>4</sup> ajudou-me a redimensionar minha postura de leitora, de professora e de cidadã. Através destas experiências, ampliei a concepção de leitura e defendo, assim como Paulino (2001, p. 21), que “a leitura, mesmo vista como ato individual, mantém uma dimensão socializada/socializante, já que constitui uma inserção do sujeito numa prática presidida por relações interativas”. 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 e ressignificação de concepções, mas, sobretudo, 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 e vivências acadêmicas, culturais e sócio-políticas, dos movimentos estudantis e sociais, algumas professoras do curso de Pedagogia da UEFS exerceram fortes e significativas influências na construção do meu perfil, tanto

---

<sup>3</sup> Programa da Fundação Biblioteca Nacional que surgiu com o intuito de assessorar e articular ações regionalizadas de promoção da leitura.

<sup>4</sup> O Grupo de Contadores de Histórias integrava as ações do Núcleo de Leitura coordenado pelas Professoras Irani Rodrigues Menezes e Maria Helena Rocha Besnosik do Departamento de Educação da UEFS. Este grupo reunia-se quinzenalmente e tinha como principal objetivo fomentar e sensibilizar os graduandos do Curso de Pedagogia para o contato prazeroso com a leitura e a literatura.

peçoal quanto profissional. Com as professoras Maria Helena Rocha Besnosik, Ana Rita de Almeida Neves e Marinalva Lopes Ribeiro teci uma nova compreensão de leitura. Com Irani Rodrigues Menezes aprendi um jeito alegre e comprometido com a docência, mas foi com o professor/mestre Elói Barreto de Jesus, com sua pedagogia da pergunta, a qual me inquietava, que fui instigada a buscar minhas próprias respostas. Tal prática foi decisiva na compreensão mais crítica da realidade e no aprender a ler nas entrelinhas, nas entrefalas. Foi, ainda com ele, que aprendi na prática aquilo que tinha aprendido nos livros de Paulo Freire (1988, 1996): que todo ato político é pedagógico e todo ato pedagógico é essencialmente político.

Amparada nos aportes teóricos construídos na graduação em Pedagogia, iniciei-me na profissão docente, efetivamente, quando fui aprovada no Concurso Público do Estado da Bahia em 1992 para atuar no Ensino Médio, convocada para assumir o cargo de professora pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia em 1994. A vaga do concurso era para atuar no curso de Formação de Professores - Magistério para as séries iniciais do ensino fundamental, no município de Angüera - BA, distante de Feira de Santana 37 km. Traço a partir daí a minha trajetória como professora. Iniciei o exercício da docência em uma escola pequena - Centro Educacional Professor Áureo de Oliveira Filho – que oferecia à comunidade o ensino fundamental (5ª a 8ª séries) e o ensino médio (curso de Magistério). Nesta escola, atuei basicamente no curso de magistério, assumindo disciplinas como Didática, Metodologia da Alfabetização, Metodologia da Língua Portuguesa, Gestão Educacional e Coordenação do Estágio Supervisionado.

O desafio estava posto, primeiro por ser efetivamente a primeira experiência no Ensino Médio (antes havia experienciado apenas um dos estágios do curso de Pedagogia através de mini-cursos para professores) e segundo por assumir um rol variado de disciplinas basilares na formação dos professores das séries iniciais. Estas disciplinas, mesmo que tenhamos a intenção de trabalhar numa perspectiva interdisciplinar, possuem ementas, objetivos, conteúdos e procedimentos próprios para cada área do conhecimento. Dessa forma, logo descobri, na prática, o que Tardif (2002, p. 257) revelou em suas pesquisas na América do Norte, de que "há uma relação de distância entre os saberes profissionais e os conhecimentos

universitários". Esta revelação impõe-nos uma penosa corrida solitária para releituras, para buscas de novas fontes, para criar estratégias adequadas às transposições didáticas de muitos conhecimentos, pois, na formação inicial, muitas vezes estas foram práticas inexistentes.

Muitas foram as dificuldades pedagógicas, de infra-estrutura e políticas que emergiram no cotidiano escolar. Atuar no contexto da educação pública, já no início da década de 90, exigia-nos, diariamente, habilidades para lidar com a escassez de materiais didáticos dos alunos, com a falta de infra-estrutura da escola, inexistência de recursos apropriados para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, tentativa de ingerência política local na proposta da escola, sem falar na necessária luta pela valorização profissional, melhorias das condições de trabalho, entre outras. Entretanto, aliadas a todas estas questões, muitas histórias foram tecidas, vividas, entrecruzadas; profícuos laços foram construídos, variados saberes personalizados, temporais, plurais<sup>5</sup> foram elaborados e compartilhados nessa experiência de oito anos no Magistério de 2º grau no Colégio Estadual Profº Áureo de Oliveira Filho.

Minha atuação na formação de professores, no curso de Magistério, ocorreu de 1994 a 2002, sendo que, nesse ínterim, realizei diversos trabalhos de formação através de consultorias em muitos municípios baianos. Desenvolvi trabalhos de formação com professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, sempre trabalhando com a temática: Formação do Professor Leitor e do Professor Alfabetizador. Estas experiências foram fundamentais na minha própria formação, pois, através destas vivências, inquietações, compreendi a necessidade de investir e galgar novos horizontes.

Parti então para mais um ousado desafio, depois de oito anos atuando no Ensino Médio: me inscrevi no Concurso Público para Professores Auxiliares da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. A decisão de buscar outros espaços de atuação se entrelaçou com sentimentos polissêmicos de desejos de renovação, mas, sem dúvida, de medo e de insegurança. Durante todo o curso de graduação não nos foi despertada, instigada, ventilada a possibilidade de retornar a esta ou outra

---

<sup>5</sup> Para maior aprofundamento acerca dos saberes, ver Tardif (2002, p.p 254-269).

instituição superior como docente, e talvez isto tenha fortalecido o longo tempo da decisão em submeter-me ao processo seletivo. Entre a aprovação e a convocação, passaram-se quinze meses, tempo que permaneci atuando no Ensino Médio.

Ao assumir na UNEB, no Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias - Campus XVII em Bom Jesus da Lapa, o cargo de professora da disciplina Pesquisa e Prática do Ensino nas séries iniciais do Ensino Fundamental, procurei me envolver nas atividades do departamento, além do espaço da sala de aula. Coordenei por dois anos um Grupo de Estudos em Educação Infantil com enfoque na leitura, literatura e produção textual, tendo como público alvo professores da educação infantil, das séries iniciais do ensino fundamental e discentes da graduação. Através do Grupo de Estudos, estreitei ainda mais minhas leituras e meus desejos em me aprofundar na temática da importância da formação e sensibilidade do/a professor/a com a leitura, pois se queríamos formar leitores, era mister que nós também fôssemos leitores, este era o mote dos nossos encontros.

Como professora atuando num curso de formação de professores, sabia da necessidade diuturna de me imiscuir nos processos permanentes de formação. As fortes marcas deixadas por outras tantas pessoas, como nos diz Gonzaguinha, me impulsionaram a percorrer o mestrado. Primeiramente concorri para aluna especial no Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da UNEB, na disciplina Abordagem (auto)-biográfica e Formação de Professores e de Leitores, ministrada pelos professores Elizeu Clementino de Souza e Verbena Maria Rocha Cordeiro, e na disciplina Gestão Educacional na Contemporaneidade com o professor Ivan Novaes.

As leituras, trocas e vivências possibilitadas pela disciplina Abordagem (auto)-biográfica e Formação de Professores e de Leitores foram essenciais, pois promoveram intensos processos de autodescoberta e de rememoração das histórias pessoais e profissionais. Os exercícios de escrita autobiográfica permitiram-me percorrer minha própria história, ajudando-me a descortinar marcas, pessoas, lugares, lembranças. Através do processo intenso e significativo de rememoração, procurei demarcar a minha paixão pela leitura e a inquietação pelos percursos e

percalços da formação dos professores – leitores. Com esta disciplina construí e sistematizei o meu objeto de estudo para concorrer ao mestrado.

Nos processos formais de rememoração e auto-formação, descobri que a formação de professores/leitores, quando articulada às histórias de vida e às narrativas pessoais, corrobora a valorização e construção do processo identitário, enquanto sujeito em contínua formação.

E, considerando que o processo de formação de professores-leitores ou professoras-leitoras está diretamente ligado à concepção de formação e de leitura que permeia os espaços educativos e espaços sócio-culturais, e sendo os professores (em sua maioria) frutos de uma escola que pauta as aprendizagens da leitura em mero domínio das técnicas de decodificação de símbolos, junção de palavras, uso mecânico da lecto-escrita, é que senti a necessidade de pesquisar sobre as práticas culturais de leitura de professores e professoras rurais da comunidade de Arrodeador, no município de Jaborandi – Bahia, seus percursos de leitura através das histórias e memórias pessoais e sociais e sobre o impacto do curso de formação inicial para professores que já exercem a docência no seu cotidiano.

### 1.1 O encontro com o objeto

As reflexões e análises sobre as políticas de formação docente no Brasil não são novas, no entanto, é possível ressaltar que as duas últimas décadas do século XX têm se configurado como campo de interesse e investigação de muitos estudiosos da área educacional. Com a aprovação da Lei 9.394, de dezembro de 1996, novos cenários e exigências no tocante à formação docente são definidos, acentuando-se assim a necessidade de refletir sobre o tipo de formação, o espaço, a modalidade e o tempo da formação dos profissionais que atuarão no cotidiano escolar.

Na Bahia, as primeiras experiências de formação inicial para os professores que já atuam nas séries iniciais do ensino fundamental são registradas em 1998, mediante parcerias realizadas entre a Universidade do Estado da Bahia - UNEB - e algumas prefeituras. Desta parceria surge o Programa Rede UNEB 2000, aprovado

através do Parecer nº 123/98, do Conselho Estadual de Educação do Estado da Bahia para oferta do Programa de Implantação de Cursos Intensivos de Graduação destinado a Docentes em Exercício nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Pública de Ensino, que tem como objetivo prioritário graduar docentes que atuam na Educação Básica da rede pública de ensino, visando a suprir a carência de profissionais qualificados.

O curso de licenciatura em Pedagogia para Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental do Programa Rede UNEB 2000<sup>6</sup> em Jaborandi foi resultado do convênio firmado pelos municípios de Coribe e de Jaborandi junto ao Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias – Campus XVII da UNEB em Bom Jesus da Lapa (ao qual sou vinculada), para o período de 2003 a 2006.

A oferta de um curso superior, em parceria com a UNEB, para atender exclusivamente aos professores que já estão em pleno exercício da docência, surgiu como resposta às exigências postas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394/96 que define no seu Art. 62 que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, e graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Esta mesma lei institui em seu Art. 87 - Das Disposições Transitórias, a Década da Educação a iniciar-se um ano a partir da publicação da lei, constando no inciso 4º que "Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos

---

<sup>6</sup> O programa Rede UNEB 2000 é uma parceria, criada desde 1998, pela Universidade do Estado da Bahia e diversos municípios baianos, visando à formação inicial dos profissionais que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental. Esse programa tem sido objeto de pesquisa de muitos educadores, inclusive no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – UNEB. Para maiores conhecimentos, ver as dissertações de mestrado de Dídima Maria de Mello Andrade – *Formação Inicial e Construção de Saberes Profissionais Docentes: um estudo de caso no seio do Programa Rede UNEB 2000* – realizada junto ao PPGEDUC/UNEB – 2007, e de Minervina Joseli Espíndola Reis – *Novos caminhos na formação do professor: uma análise sob a óptica dos professores-alunos* – realizada junto ao Programa de Mestrado em Ciências e Práticas Educativas na Universidade de Franca – 2003.



professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. Esta deliberação impulsionou a corrida pelas vagas nas instituições superiores.

É neste cenário político que, como docente do Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias – DCHT - Campus XVII da Universidade do Estado da Bahia, ao qual o curso estava vinculado, aceitei o desafio de ministrar a disciplina Fundamentos Teóricos da Ação Pedagógica, com carga horária de 225 horas/aulas, sendo 90 horas teóricas e 135 horas práticas. Esta disciplina objetivava refletir sobre a atividade profissional, aprofundar os conhecimentos teóricos, articulando-os ao cotidiano escolar, bem como oferecer subsídios teórico-metodológicos para ressignificação da prática educativa.

Vale salientar que, ao realizar a formação inicial, os professores, em sua maioria, permaneciam na docência em classes das séries iniciais do ensino fundamental com 20 horas, enquanto que as outras 20 horas eram destinadas às aulas presenciais do curso de Pedagogia. Foram registrados poucos casos de professores que possuíam carga horária de 40 horas em sala de aula. Os alunos<sup>7</sup> destes cursos realizam sua formação inicial em serviço, pois freqüentam o curso e ao mesmo tempo permanecem em pleno exercício nas salas de aula.

A intensidade das vivências oportunizadas pela disciplina, tanto nos créditos teóricos (leitura e discussão de textos, aprofundamento teórico, reflexão da prática à luz dos fundamentos teóricos, etc.), quanto nos créditos práticos (visitas às escolas, vivências do cotidiano escolar nas observações e acompanhamento das aulas, e na interlocução e diálogo com a comunidade), aguçou meu desejo de compreender como são constituídas as representações e práticas culturais de leitura dos professores e professoras rurais.

Conhecer e mapear as concepções de leitura, as formas e modos de ler, os usos e percursos sociais de leitura e as implicações da formação leitora no cotidiano sócio-cultural, passaram a fazer parte do meu *corpus* de interesses.

---

<sup>7</sup> São alunos do Programa os professores em efetivo exercício da profissão, ou seja, faz parte do convênio que todos os professores para submeterem-se ao processo seletivo precisam apresentar comprovante de atuação nas séries iniciais do ensino fundamental.

O município de Jaborandi - *locus* da pesquisa - integra a mesorregião do Extremo Oeste Baiano e a microrregião de Santa Maria da Vitória, município situado na Bacia do Médio São Francisco. É um dos maiores municípios da Bahia em território, com uma área de 9.479,853 Km<sup>2</sup> e uma população de 8.931 habitantes (contagem da população realizada em 2007) (Anexo 01). Jaborandi está distante da capital do Estado 1.031 km, da capital federal 600 km, e da sede do Campus XVII – Bom Jesus da Lapa, 130 km. Está localizado a uma latitude 13°37'10" sul e a uma longitude 44°25'58" oeste, estando a uma altitude de 448 metros (Anexo 02).

Segundo dados recolhidos no município, o nome Jaborandi se deve à abundância da planta com este nome na região, na época em que o município foi criado. A cidade teve sua origem em 1928 com a construção de algumas casas à margem esquerda do rio Formoso. As primeiras terras foram doadas pelo major Gabriel Diniz de Carvalho Franco ao padroeiro da cidade Arcanjo Gabriel.

A criação do município de Jaborandi ocorreu em 09 de maio de 1985 através da Lei Estadual nº 4.438 e publicada no Diário Oficial do Estado da Bahia do dia 10 de maio de 1985.

Mesmo com uma extensa área territorial, ainda se apresenta tímido no desenvolvimento local. A cidade oferece poucas oportunidades à população de ampliação e interconexão com práticas culturais e sociais externas. Possui apenas a Biblioteca Municipal Prof<sup>o</sup> Anísio Teixeira com um acervo de aproximadamente 6.420 livros, número já incluído do acervo adquirido para estabelecimento do convênio com o Programa Rede UNEB; um Centro de Informática Público (mantido com verbas da prefeitura, que oferece 16 computadores à população); não possui livrarias nem bancas de revistas; não há registros de assinaturas de jornal, nem na prefeitura, nem na própria biblioteca.

O total de estabelecimentos de ensino, localizados na sede do município, que oferece o Ensino pré-escolar é de quatorze (14) escolas, todas mantidas pelo serviço municipal; o Ensino Fundamental possui dezesseis (16) escolas, sendo uma mantida pela rede estadual e quinze (15) pela rede municipal. No Ensino

Médio há um (01) registro oferecido apenas pela rede estadual. Não há nenhum registro de escolas privadas em todo o município.

Tratando, especificamente, da comunidade de Arrodeador (vide Anexo/Cenas de Bastidores 02), no tocante à agricultura, a população praticamente produz para o consumo interno. Investe no plantio de feijão, arroz, milho e mandioca. Comercializa gado bovino, tendo os municípios de Feira de Santana e Serrinha – BA. como seus maiores compradores, e produz queijo artesanal, sendo a comercialização feita, basicamente, na sede do município ou em cidades circunvizinhas, tais como Santa Maria da Vitória, Correntina ou Bom Jesus da Lapa.

A comunidade dispõe de apenas uma escola (rede municipal) que atende da educação infantil às séries finais do ensino fundamental; um posto de saúde e um serviço de transporte disponível apenas em três dias na semana: segundas, quartas e sextas-feiras.

Para ter acesso às informações do contexto social mais amplo, os moradores da comunidade lançam mão da TV, que só funciona via parabólica, ou seja, têm acesso ao noticiário de São Paulo, Rio de Janeiro e Brasília e às emissoras de rádio que transmitem notícias de Correntina-BA. e Goiás. Segundo o Sr. Dalmi Dias de Moura (um dos mais antigos moradores da comunidade), “não se tem muito acesso às notícias do nosso Estado”.

## 1.2 A escolha dos sujeitos/leitores

O encontro com os sete (07) professores, sendo quatro (04) mulheres e três (03) homens, colaboradores da pesquisa (vide Anexo/Cenas de Bastidores 01) foi oportunizado, como apresentei anteriormente, pelo meu engajamento como docente do curso de Pedagogia e por ter, junto à zona rural, não apenas uma sensibilidade, mas uma forte ligação de pertencimento.

A escolha pela comunidade de Arrodeador, localizada no município de Jaborandi – Bahia, para desenvolvimento do estudo acerca do perfil leitor e práticas

culturais de leitura de professores e professoras rurais se deu, em primeiro lugar, por trazer um dado quase atípico na historiografia do magistério, ou seja, a presença de homens assumindo a regência nas classes de séries iniciais do ensino fundamental<sup>8</sup>; segundo, por todos os professores vinculados à escola estarem cursando a formação inicial através do Programa Rede UNEB 2000<sup>9</sup>, além de ser um grupo relativamente jovem, com idade entre 26 a 41 anos, que atua (e alguns moram) na zona rural.

O contato com esses professores, o desvelar de suas histórias, suas inquietações e percursos de formação pessoal e profissional foi oriundo dos encontros teórico-metodológicos e das visitas de acompanhamento *in locus* propiciados pela disciplina Fundamentos Teóricos da Ação Pedagógica. Esta disciplina estava organizada para que no turno vespertino, acontecessem as aulas teóricas e as observações *in locus* no turno matutino. Nesta itinerância foi possível conhecer as práticas pedagógicas no cotidiano escolar, suas dificuldades, suas reais condições de trabalho, suas lacunas epistemológicas, e sentimos, portanto, a necessidade de ampliar os debates tanto sobre os saberes acadêmicos e especializados, quanto sobre os saberes oriundos da experiência.

Como professora formadora de um curso que tinha como alunos profissionais com uma significativa experiência nos espaços escolares, sentia-me provocada a refletir sobre o papel social e político da Universidade (enquanto instituição), do currículo do curso e dos formadores frente às reais demandas do grupo. Superar a mera instrumentalização técnica inerente à profissão docente era algo recorrente nas discussões travadas com os alunos-professores. Portanto, pensar a contribuição teórico-crítica de um curso de formação inicial para profissionais que já estão no pleno exercício da docência, como afirma Silva (1995, p. 196), é fazer compreender que

---

<sup>8</sup> Para maior aprofundamento sobre alocação maciça de mulheres no magistério ver Bueno, Belmira O., Catani, D., Sousa, Cynthia, P. (1998) (cf. referência).

<sup>9</sup> Programa criado para atender à demanda de formação de professores e aprovado através da Resolução nº 190/98 do Conselho Superior de Ensino Pesquisa e Extensão (CONSEPE) da UNEB, que referenda a proposta de Programa Intensivo de Implantação de Licenciaturas para Formação de Professores em exercício no Magistério da Rede Pública de Ensino.

O currículo, ao lado de muitos outros discursos, nos faz ser o que somos. Por isso, o currículo é muito mais que uma questão cognitiva, é muito mais que construção do conhecimento, no sentido psicológico. O currículo é a construção de nós mesmos como sujeitos.

Desse modo, não bastava querer que os professores refletissem, ressignificassem e recontextualizassem os fundamentos teóricos e metodológicos que norteavam suas práticas docentes. Fazia-se necessário que o curso oportunizasse novas linguagens, novas estratégias, novas concepções, novas inter-relações com os conhecimentos e as múltiplas culturas presentes na sociedade.

É deste lugar de encontro, de debate e de muitas indagações que surgiu o contato efetivo com os professores da comunidade rural de Arrodeador, distante 16 km de Jaborandi. É importante salientar que a parceria do Programa Rede UNEB 2000 previa atendimento a cinqüenta (50) professores do município de Jaborandi e a cinqüenta (50) professores do município de Coribe, distantes entre si 25 km. Assumi a turma de Jaborandi, composta de 06 homens e 44 mulheres, números que reforçam os dados encontrados na produção historiográfica brasileira, atestando a feminilização do ofício, principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental (1ª a 4ª). Ainda sobre essa questão, Bueno *et al* (1998, p. 48) aponta que com “o crescente desprestígio da profissão docente, sobretudo como decorrência dos baixos salários, explica em grande parte o processo cada vez mais acentuado de evasão de professores, que tinge sobremaneira os docentes do sexo masculino”.

O contato mais estreito com a realidade local se dava através das visitas às escolas, dos acompanhamentos nas salas de aulas, das vivências dos projetos de trabalhos desenvolvidos por estes profissionais no seu cotidiano profissional, orientados a partir de então, por outras referências. Assim, passei a conhecer e compartilhar com os professores/alunos suas narrativas, suas histórias, tanto dos espaços escolares formais, quanto dos espaços sociais, políticos, culturais. Era possível perceber claramente nos modos de vida; nas organizações sociais, religiosas, sindicais; nas condições de trabalho; na situação geográfica em que estavam imersos e nas práticas culturais locais que a formação do profissional da educação não se limitava apenas aos saberes oriundos da academia. Outros saberes, como afirma Paulino (2004, p. 58), “denominados pessoais, oriundos da família, dos

contatos e amizades, do ambiente mais próximo e da educação não escolar”, corroboravam a constituição deste sujeito-professor.

Ao acompanhá-los nas práticas *in locus*, o olhar de professora formadora não ficava circunscrito apenas aos aspectos e procedimentos didático-metodológicos, sem dúvida, tinha também como foco de atenção, paralelamente às atividades selecionadas, os recursos utilizados, o manuseio e usufruto dos livros didáticos adotados, os autores escolhidos e/ou recorridos, as relações inter-pessoais entre os professores e entre professores e alunos. Além disso, buscava compreender/desvendar, através das falas, gestos, posturas e concepções dos professores, como se dava a construção interior de cada sujeito: como se tornaram professores, quais as motivações que contribuíram para a escolha da profissão. Quais teriam sido as influências, as marcas deixadas por tantos outros que favoreceram a escolha? Que aspectos da sua história pessoal e social foram importantes na sua construção de leitor? Quais os percursos de leitura desses sujeitos, como se tornaram leitores, como tiveram acesso aos materiais impressos, que formas de sociabilidade marcaram sua formação, entre tantas outras indagações.

O curso de graduação em Pedagogia, ao qual os professores/alunos estavam vinculados, possuía uma estrutura curricular nucleada por áreas de conhecimentos<sup>10</sup> (ver anexo 07) com a seguinte grade: Núcleo de Natureza Acadêmico-Científico - Cultural, formado pelas disciplinas do Conhecimento Estruturante (Antropologia, Sociologia, Filosofia, Psicologia, História da Educação e Língua Portuguesa), Instrumental (Informática na Educação e Metodologia da Pesquisa), Área de Ensino (Ensino da Língua Portuguesa, Arte e Educação, Alfabetização, Ensino da Geografia, Ensino das Ciências Naturais, Ensino da História, Ensino da Matemática, Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Jogo); Fundamentos Teóricos da Ação Pedagógica e Monografia; Núcleo Ação-Reflexão, constituído das visitas de observação realizadas pelos Professores Formadores das disciplinas das áreas Estruturantes, de Ensino Instrumental e do Exercício das Práticas Profissionalizantes dos Professores-Alunos

---

<sup>10</sup> Dados extraídos do Projeto do Curso – Programa Intensivo de Licenciatura em Pedagogia com Habilitação nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental da UNEB.

com o Professor Orientador em sessões semanais; Núcleo Temático, formado por atividades acadêmico-científico-culturais e desenvolvidas através de Seminários Temáticos e o Núcleo Articulador - Estágio Supervisionado, entendido como a complementaridade da prática e da teoria através da aplicabilidade da Ação Pedagógica e integração interdisciplinar.

A metodologia de trabalho do curso pautava-se na compreensão de que as aprendizagens não se definem pela transmissão de informações, dados, fatos, conceitos, mas, sobretudo, pela reconstrução e ressignificação do conhecimento a partir dos saberes de que os professores/alunos já tinham se apropriado, ou seja, a proposta do curso ancorava-se na assertiva de que o processo de formação não é linear. Entretanto, ao analisar o ementário das disciplinas do curso (ver anexo 08) e as referências bibliográficas indicadas em seu projeto, verifiquei não apenas inexistir uma preocupação teórico-metodológica em trabalhar com a realidade rural, mas, principalmente, um silenciamento das especificidades e saberes inerentes ao contexto rural. Este dado pode ser confirmado, principalmente, pela ausência, no currículo do curso, de uma disciplina como, por exemplo, Educação do Campo, adicionado ao fato de não se encontrar, nas ementas das disciplinas referentes às metodologias de ensino, uma referência à especificidade do cotidiano rural.

Segundo estudos realizados por Santos (2002, p. 07)

Nas últimas décadas, é significativa a produção de discurso numa perspectiva crítica na área de currículo. [...] No entanto, a lacuna existente, nessas produções, a respeito de uma reflexão sobre a realidade do meio rural, em especial as dos brasileiros, nos permite instigar os produtores desta área do conhecimento.

Segundo Pineau (*apud* Nóvoa, in.: Josso, 2004), 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 (auto-formação), forma-se na relação com os outros, numa aprendizagem conjunta que faz apelo à consciência, aos sentimentos e às emoções (hetero-formação) e forma-se através das coisas (saberes, técnicas, culturas, artes, tecnologias) e da sua compreensão crítica (eco-formação). Desse modo, compreender como se estrutura a

formação desses profissionais, exige-nos um esforço de absorção da história pessoal de cada sujeito, conhecer percursos e percalços que demarcam suas trajetórias, identificar aspectos da vida pessoal, social, política e cultural que interferiram e contribuíram na sua formação leitora.

No meu caso específico, analisar até que ponto o curso de formação inicial para professores rurais no efetivo exercício da docência tem contribuído para ressignificar as práticas culturais de leitura desses professores.

### 1.3 O Percurso Metodológico

Para Boff (1997, p. 12), "Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam". Recorro a esse fragmento para traçar o percurso metodológico da minha pesquisa, por acreditar que cada ser humano, cada pesquisador, diante do seu objeto de estudo, seleciona, do contexto observado, aspectos, informações, dados, contextos, gestos, tomando por base sua história de vida pessoal, social, cultural e política.

Sendo a Ciência, segundo o Dicionário Básico da Língua Portuguesa, "um conjunto organizado de conhecimentos relativos a um determinado objeto, especialmente os obtidos mediante a observação, a experiência dos fatos e um método próprio", e defendida por Ludke e André (1986, p.02) como um "fenômeno social por excelência", partimos da premissa de que, ao realizar a pesquisa, compreendida como atividade humana e social, o pesquisador traz embutido no processo toda a sua carga de valores, princípios, crenças e intenções investigativas.

O labor científico, como afirma Minayo (1994, p.12), "caminha sempre em duas direções: numa, elabora suas teorias, seus métodos, seus princípios, e estabelece seus resultados; noutra, inventa, ratifica seu caminho, abandona certas vias e encaminha-se para certas direções privilegiadas", visto que o conhecimento emana de construções, elaborações e reapropriações inerentes aos sujeitos da pesquisa.



A escolha pela pesquisa qualitativa se configura pelo propósito de explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre práticas culturais de leitura, meu caso específico, e não apenas contar opiniões ou pessoas, pois como afirma Bauer & Gaskell (2002, p.30), "a pesquisa qualitativa é muitas vezes, vista como uma maneira de dar poder ou dar voz às pessoas, em vez de tratá-las como objeto...".

A pesquisa pauta-se no objetivo de compreender e analisar os percursos culturais que modelam a construção de representações<sup>11</sup> e de práticas culturais na formação de professores leitores da comunidade de Arrodeador – Jaborandi. Para tanto, acredito ser necessário revisitar as políticas públicas de leitura implementadas no Brasil no período de 1980 a 2006, entrecruzando seus impactos na vida cultural e profissional dos professores da comunidade estudada, a fim de mapear e resgatar os percursos e processos que se constituíram como condições indispensáveis à formação de professores leitores (histórias pessoais e coletivas de leitura); e conhecer as práticas culturais de leitura desenvolvidas/vivenciadas por esses profissionais rurais, egressos da formação inicial em serviço, tanto nos espaços escolares, quanto em outros espaços informais, e assim poder analisar a importância do curso, especificamente, na construção de representações dos professores sobre leitura.

A pesquisa busca, portanto, articular dois eixos temáticos; formação de professores e práticas culturais de leitura. Para compreender o primeiro eixo, tomo para estudo as contribuições de Nóvoa (1992), Tardif (2002), Freitas (2002), Gatti (2003) e Souza (2005), que discutem a formação de professores na perspectiva de cruzar a pessoa do professor, a profissão do professor e a organização escolar e o cenário da formação de professores no contexto das reformas.

Estes autores valorizam a figura do professor, seus saberes e processos sócio-políticos de formação, tanto através das escritas e rememoração das histórias e

---

<sup>11</sup> Emprego neste trabalho a definição de representação utilizada por Chartier em suas obras, com o sentido de percepção do social. Segundo Chartier (1990, p. 17), "as percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares e políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projecto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas".

narrativas de vida, quanto na análise do lugar que ocupam hoje os professores no cenário das políticas.

Para discutir o eixo das práticas culturais de leitura, recorro aos estudos advindos da história cultural que voltam seu olhar e interesse para as experiências, vivências, lembranças e percepções de um significativo contingente de pessoas, temas, objetos até então ausentes e silenciados na história oficial. Segundo Burke, (2005, p. 30) há duas explicações principais para o surgimento da preocupação com a história da cultura popular, “os que estão dentro se vêem reagindo às deficiências de abordagens anteriores, especialmente à história cultural em que as pessoas comuns são deixadas de fora, e à história política e econômica em que a cultura é deixada de fora”.

Os trabalhos de Chartier subsidiam os estudos no campo específico das práticas culturais de leitura, por entender que este autor desenvolveu esforços no sentido de resgatar, valorizar e dar visibilidade a certos leitores e práticas que historicamente estiveram silenciadas. Segundo Chartier (1990, pp. 16-17), “a história cultural, tal como a entendemos, tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler”. Assim, entendemos a relevância de pesquisas que anseiam publicizar os modos e percursos singulares que marcam o contexto da zona rural no interior da Bahia.

Para o desenvolvimento da pesquisa foram utilizadas a observação participante, as histórias de vida, focalizando as histórias de leitura através das entrevistas narrativas individuais e coletivas, e o diário de pesquisa/campo.

A observação tem ocupado um lugar de destaque nas pesquisas qualitativas e tem sido um instrumento de investigação de coleta de dados de grande relevância, pois possibilita ao pesquisador estreitar seu contato pessoal com os sujeitos da pesquisa e/ou fenômeno pesquisado.

Segundo alguns autores, há várias vantagens na escolha deste instrumento. Para a pesquisadora Ludke; André (1986, p. 26), “a experiência direta é, sem dúvida, o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno”. As observações *in locus* tornam possível chegar mais perto da perspectiva dos sujeitos,

ou seja, presenciá-los em suas vivências cotidianas, acompanhá-los nas suas trajetórias, partilhar com os seus modos de ser, de estar e de fazer nas suas práticas diárias, bem como ajuda a confrontar dados e, quem sabe, descobrir novos aspectos do sujeito e/ou objeto pesquisado.

Ao optar pela observação participante, defini como primeira atitude investigativa entrar em contato com os docentes da Escola Pio XII na comunidade de Arrodeador, todos egressos do programa rede UNEB 2000, e expor para eles minha questão e intenção de pesquisa (ver cenas de bastidores 06). Deste modo, revelava ao grupo (sete professores, sendo três homens e quatro mulheres) meus objetivos e a minha "nova identidade" a partir daquele momento. A expressão "nova identidade" se constituiu em razão de ter atuado junto àqueles professores como docente do curso de licenciatura em Pedagogia ao longo de dois semestres, portanto, minha participação, agora como pesquisadora, naquela comunidade e nos encontros com eles se daria com um outro objetivo: a realização de observações e entrevistas individuais e coletivas, com o intuito de conhecer suas histórias pessoais, seus percursos e processos que constituíram como condições indispensáveis na formação de professores leitores, e a partir daí conhecer suas práticas culturais de leitura e suas implícitas representações.

A escolha pelas entrevistas justifica-se por se constituírem instrumentos balizados e largamente utilizados pelas pesquisas qualitativas, não só por representarem um valioso instrumento de coleta de dados, como também porque, a partir daí, se estabelece uma relação de interação e cumplicidade entre pesquisador e pesquisado. No entanto, ao pesquisador cabe desenvolver sua sagacidade, seu cuidado e sensibilidade para o estabelecimento de um clima amistoso, respeitoso e estimulante para que as informações e o diálogo fluam de maneira autêntica e verdadeira, pois, conforme Ludke; André (1986, p.34), "*a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre entrevistador e o entrevistado*" (grifo meu).

Nas pesquisas qualitativas o pesquisador deve assumir indubitavelmente o papel de entrevistador, bem como cabe a ele todo o processo de organização que antecede a realização da entrevista. Para Ludke; André (1986, p. 34), "a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata

e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”.

Alguns cuidados são encontrados na bibliografia que versa sobre os instrumentos da coleta de dados. Ludke & André (1986), entre outros, apontam ser fundamental ao pesquisador ter preocupação com o horário agendado para a realização da entrevista. Este deve ser escolhido com cuidado para não comprometer o deslanchar das idéias, dessa forma, não se deve marcar horário previamente definido para finalizar a entrevista, pois assim podemos garantir que o diálogo não será acelerado e/ou comprometido; deve-se escolher cuidadosamente o ambiente, visando a conforto, silêncio e neutralidade para deixar o entrevistado à vontade para suas narrativas, suas lembranças, suas revelações.

Outro cuidado inerente ao pesquisador é quanto ao uso do recurso para registro da entrevista. Este deve ser escolhido de comum acordo com o entrevistado, pois nem sempre os entrevistados sentem-se à vontade para falar sob a mira de um gravador ou filmadora. No entanto, os teóricos alertam que, mesmo com a concordância dos entrevistados, o gravador tem suas limitações, haja vista não ser possível ao equipamento captar gestos, entonações, sinais não-verbais, alterações de ritmo, expressões faciais, expressões corporais, hesitações, enfim, há toda uma gestualidade, silêncios, balbucios na comunicação não verbal, a que o pesquisador deve estar atento para posterior registro.

A escolha pelo diário de campo justifica-se, primordialmente, por auxiliar na captação de aspectos singulares e inusitados. O registro dos indícios não captados pelo gravador compõe o diário de campo, juntamente com outros fatos, ações, procedimentos, atitudes, dúvidas, anseios e decisões surgidas ao longo da pesquisa, por entender que a escrita nos resguarda dos possíveis esquecimentos. Portanto, a escrita do diário de campo auxilia o pesquisador a externar os variados sentimentos e idiosincrasias que circundam o ato da pesquisa.

A escrita do diário é uma prática antiga que, segundo Hess (2006, p.89), “começou em 1808, com um livro de Marc-Antoine Jullien, Ensaio sobre o método...”, e, portanto, deve servir ao pesquisador não apenas para anotações específicas do objeto pesquisado. O papel e a caneta na mão do pesquisador provocam-no a

registrar cenas dos bastidores (vide Itinerários de Pesquisa – Cenas de bastidores 03, 04, 05 e 06) que envolvem as simples escolhas e decisões, como também as angústias vividas pelo mesmo na busca de dados para sua pesquisa. Como afirma Hess (2006, p.89), “escrever um diário é um meio de construir sua identidade de pesquisador”.

Assumindo o momento da pesquisa como uma oportunidade de novas aprendizagens, novas descobertas, mas também como um momento de muitas inquietações e dúvidas, a escolha do diário de campo representa a busca de um instrumento onde se pode deixar vivas as diversas e múltiplas sensações que permeiam o ato da pesquisa.

Destarte, busco, por meio destes instrumentos metodológicos, conhecer os percursos e processos constituídos como condições indispensáveis na formação de professores leitores (histórias pessoais e coletivas de leitura); traçar o perfil leitor dos professores que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental na comunidade rural de Arrodeador e analisar o impacto do curso de formação inicial para a formação leitora desses professores rurais.

No próximo capítulo busco analisar as políticas de formação, as influências nacionais e internacionais no cenário educacional, as políticas públicas de leitura e seus impactos na formação e autoformação do professor/leitor da zona rural.

## **2. DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO À PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO E A AUTOFORMAÇÃO DO LEITOR DA ZONA RURAL**

No campo de estudo que traz como foco a temática da formação de professores no Brasil, surgem contribuições significativas (Vieira 2002; Scheibe 2002; Souza 2003, 2005; Menezes 2003) no tocante às análises sobre o cenário político das reformas e ao debate sobre concepções, espaços, lócus e tipos de formação (inicial, continuada, em serviço, treinamento, capacitação), motivados, principalmente, pela aprovação da Lei nº 9.394/96 em dezembro de 1996.

Trago para o centro do debate a tônica da formação docente no que tange à formação inicial e à formação continuada, por compreender que as políticas de implementação de cursos para professores que estão no efetivo exercício da docência emergem dessa nova cartografia e desafiam um olhar mais atento, tanto no que diz respeito às dificuldades de mudanças das concepções epistemológicas dos professores, quanto à implementação destas nas práticas cotidianas, haja vista o distanciamento entre os discursos teóricos e as práticas vigentes.

Na Bahia, o surgimento de cursos de formação inicial para os professores que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental foi registrado em 1998, através das parcerias estabelecidas entre a Universidade do Estado da Bahia – UNEB – e algumas prefeituras. Desta parceria surgiu o Programa Rede UNEB 2000, aprovado pelo Parecer nº 123/98 do Conselho Estadual de Educação do Estado da Bahia para oferta do Programa de Implantação de Cursos Intensivos de Graduação para Docentes em Exercício nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Pública de Ensino, com o objetivo prioritário de graduar docentes que atuam na Educação Básica da rede pública de ensino e com formação de nível médio em Magistério, visando a suprir a carência de profissionais qualificados.

Para as instituições envolvidas na parceria, a graduação dos professores/alunos<sup>12</sup> representa alternativas para uma prática educativa mais significativa, contextualizada e voltada ao atendimento das demandas e das realidades específicas de seu trabalho cotidiano.

Os cursos de formação inicial oferecidos nesta modalidade, em sua maioria, são realizados em 3 anos, diferenciando-se dos demais cursos de Licenciatura em Pedagogia que têm a duração mínima de 4 anos. Outra especificidade dessa formação refere-se aos profissionais egressos do Programa Rede UNEB que devem atuar apenas na docência das séries iniciais do Ensino Fundamental, diferenciando-os dos graduados pela(s) Licenciatura(s) em Pedagogia, que podem atuar imediatamente, quer seja na docência, na gestão, coordenação e em outros espaços pedagógicos.

Os professores/alunos vinculados ao Programa Rede UNEB 2000, especificamente do município aqui tratado, realizavam sua formação inicial e, ao mesmo tempo, permaneciam em pleno exercício docente. Muitos concentraram suas jornadas de trabalho no turno matutino e cursavam a graduação no turno vespertino, mas houve registros de alguns professores que continuaram assumindo carga horária de 40 horas semanais (lecionavam nos turnos matutino e noturno), somado ao curso de graduação. Fato que reconheço não ser especificidade apenas deste curso, pois são muitos os discentes das demais licenciaturas que exercem a docência paralelamente à sua formação.

Todavia, o que chama a atenção é que muitos professores/alunos que realizavam sua formação inicial nesta modalidade concluíram o ensino médio há bastante tempo, portanto, já não tinham uma prática de formação contínua sistemática, e, como afirma Nóvoa (2002, p. 38),

a formação contínua deve contribuir para a mudança educacional e para a redefinição da profissão docente. Neste sentido, o espaço pertinente da formação contínua já não é o professor isolado, mas

---

<sup>12</sup> Professores/alunos, neste trabalho, referem-se aos professores matriculados nos Cursos Intensivos de Graduação para Docentes em Exercício nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Pública de Ensino.

sim o professor inserido num corpo profissional e numa organização escolar.

Deste modo, esta nova prática de formação exige dos indivíduos envolvidos uma melhor redistribuição de seu tempo pessoal e profissional, pois, com o ingresso no curso, passam a assumir não apenas novos papéis e categorias sociais, estudantes e profissionais, mas inusitadas atribuições.

Neste sentido, se destaca o posicionamento da professora<sup>13</sup> Chirles Oliveira Fogaça<sup>14</sup> sobre seu ingresso na universidade:

quando eu comecei o curso [...] que foi me indicando vários livros pra ler. Eu endoidei, eu falei: 'Meu Deus do Céu!' Porque eu lia muito, mas depois que eu me formei e tudo, quebrou aquele clima de ler romance [...] eu não liguei mais pro mundo da leitura não, sabe? Eu lia um livro didático, lia alguma coisa assim pra fazer a aula ficar interessante, mas era só isso.

A fala da professora revela o difícil reencontro com as exigências inerentes à formação sistemática/universitária. Estavam claras para ela as demandas de um curso superior, portanto, não bastaria, como ela afirma, "ler alguma coisa", fazia-se necessário tempo, disponibilidade, desejo em fazer o curso e tempo para conciliar os vários papéis (de mães/pais, esposas/esposos, filhas/filhos, professoras e professores), junto às demandas da academia.

O processo de articulação entre os estudos presenciais, pesquisas em outras fontes teóricas e o planejamento didático-pedagógico das atividades como docentes exige tempo e disciplina; é daí que surge a indagação sobre a qualidade da formação, não pelo potencial dos professores, mas pelas condições impostas. Instiga-nos a perceber: até que ponto os cursos voltados exclusivamente para profissionais que já estão no efetivo exercício da docência dão conta de atender

---

<sup>13</sup> O uso dos nomes originais foi autorizado pelos próprios professores, conforme Termo de Autorização (anexo).

<sup>14</sup> Chirles Oliveira Fogaça, 35 anos, casada, mãe de uma menina, filha de comerciante - atualmente vice-prefeito e auxiliar de serviços gerais, professora, 11 anos de experiência no magistério, atuou na Escola Pio XII – comunidade de Arrodeador, de 1998 a 2006. Depois de concluir o curso de Pedagogia, assumiu a Coordenação das Escolas Municipais Nely Novaes e Francisco M. Alves na sede do município.



às demandas teórico-metodológicas? Ou responder às questões inerentes ao cotidiano escolar? E refletir sobre as inseguranças que assolam hoje o trabalho pedagógico?

É importante ressaltar que os cursos de formação de professores e, especificamente, as licenciaturas em Pedagogia foram e ainda têm sido alvo de críticas contundentes, tanto pelo currículo pautado num modelo formativo denominado por Ramalho (2004) como “Modelo Hegemônico da Formação”, ou seja, um currículo que mescla tendências próprias do racionalismo técnico e da formação academicista e tradicional, quanto pelo modelo “aplicacionista do conhecimento” (Tardif, 2002).

Tais críticas se consubstanciam quando os egressos dos cursos de formação inicial admitem que, ao concluir a formação inicial, muitos são os profissionais que não se acham preparados para assumir a sala de aula<sup>15</sup>. Esses dados reforçam a idéia de que os cursos ainda são, essencialmente, pautados em práticas conteudistas e aplicacionistas, desconsiderando o cotidiano e as vivências subjetivas dos envolvidos no processo.

Acerca do modelo de currículo, Tardif (2002, p. 270) apresenta em seu livro *Saberes docentes e formação profissional* o resultado de uma pesquisa realizada na América do Norte e conclui que

...segundo um modelo aplicacionista do conhecimento: os alunos passam um certo número de anos a assistir a aulas baseadas em disciplinas e constituídas de conhecimento proposicionais. [...] Enfim, quando a formação termina, eles começam a trabalhar sozinhos, aprendendo seu ofício na prática e constatando, na maioria das vezes, que esses conhecimentos proposicionais não se aplicam bem na ação cotidiana.

Tais resultados revelam um modelo de formação que não mais atende às questões da contemporaneidade, impondo às instituições formadoras um movimento de reflexão, ressignificação e recontextualização não apenas de seus currículos, mas de suas práticas e finalidades acadêmicas.

---

<sup>15</sup> Ver Pesquisa “A Educação, vista pelos olhos do professor”, (p.p. 32- 39) In: Revista Nova Escola – novembro de 2007.

Esta breve incursão histórica auxilia a pensar a concepção de formação inicial, seus propósitos e saberes basilares. Não se pode desconsiderar a singularidade do público alvo nos cursos. Eles trazem agregados ao seu fazer um acúmulo de experiências pessoais e profissionais, as quais Tardif (2002, p. 11) defende com a seguinte justificativa:

o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc.

Para o autor: “a relação dos docentes com os saberes não se reduz à função de transmissão dos conhecimentos já constituídos” (p.36). Para o exercício profissional são considerados, articulados e entrelaçados uma gama de outros saberes oriundos da formação profissional (conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores), de saberes disciplinares (os que correspondem aos diversos campos do conhecimento), saberes curriculares (que correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos selecionados e definidos pela instituição escolar como modelos da cultura erudita) e os saberes experienciais ou práticos (baseados no trabalho cotidiano e no conhecimento do meio; saberes que brotam da experiência e são por ela validados e que se incorporam à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser).

Estes saberes precisam ser valorizados, discutidos, analisados e, conseqüentemente, repensados no processo contínuo de formação, pois um curso para professores que já atuam cotidianamente no espaço escolar, - caso específico o pesquisado neste estudo - a maioria na zona rural, carece de aspectos teórico-metodológicos diferenciais que os envolvam, resgatem e ressignifiquem as histórias pessoais e profissionais desses professores.

## 2.1 As influências nacionais e internacionais no cenário da formação inicial de professores/alunos da zona rural

O cenário contemporâneo tem sido marcado por grandes mudanças sociais, políticas, culturais, propiciando o acesso cada vez mais rápido às informações, aos conhecimentos e aos saberes, exigindo dos sujeitos, e principalmente dos professores, a busca incessante de novas formas de apreender, conviver e interagir. Este novo contexto impõe-nos uma cartografia diferente, tanto para as instituições de ensino, quanto para as políticas de formação de professores.

Segundo Kuenzer (1999, p. 166), “as mudanças ocorridas no mundo do trabalho e das relações sociais neste final de século puseram em curso novas demandas de educação, estabelecendo os contornos de uma nova pedagogia”, visto que, ao longo dos tempos, tem sido reservado à escola o papel de transmissão dos saberes elaborados e acumulados pela humanidade. Em virtude disso, muitas têm sido as críticas direcionadas ao entendimento reducionista, limitador e circunscrito num único e ultrapassado papel de transmissão de saberes/conhecimentos atribuído à instituição formal.

Com a emergência desse novo cenário, multirreferencial e complexo, passam-se a exigir novas formas de ser, de estar e de conviver com o outro, com a escola, com seu entorno social, local e global. Imprime-se à escola a função de repensar seu processo de trabalho, seus procedimentos didático-metodológicos, seus dispositivos de formação e autoformação, sua relação com as famílias, a valorização e a qualificação dos seus profissionais, pois, como defende Nóvoa (2002, p. 20):

a escola terá de se definir como espaço público, democrático e participado, que funciona em ligação com redes de comunicação e de cultura, de arte e de ciência [...] o seu futuro passa pela capacidade de ‘recuperar’ práticas antigas (familiares, sociais, comunitárias), enunciando-as no contexto de modalidades novas de cultura e de educação.

Assim, pensar sobre o papel da escola, e especialmente a escola da comunidade de Arrodeador, sobre o papel dos professores, sobre as políticas de

formação do professor e a busca contínua da profissionalização, visando a atender a crescente demanda emergente das transformações sofridas pela sociedade com o advento das novas tecnologias, das exigências legais da profissão, da complexidade dos espaços e tempos de aprendizagens, é hoje uma realidade premente. Portanto, a escola precisa voltar a ocupar o *locus* privilegiado de encontros sistemáticos e de formação dos indivíduos, com vista a determinados fins sócio-históricos e culturais.

Para o processo de profissionalização docente<sup>16</sup> dos professores/alunos que já estão no exercício da profissão, exige-se que sejam considerados não apenas os conhecimentos universitários - saberes inerentes à docência (curriculares, didático-pedagógicos, técnicos, etc.) - mas, sobretudo, entrecruzá-los com os saberes profissionais, as histórias de vida e os debates que vêm marcando a trajetória das políticas de formação de professores.

No que tange à profissionalização docente, já há algum tempo esta temática vem sendo urdida nos trabalhos de Perrenoud (2000), Tardif (2002) e, no Brasil, nas obras de autores como Freire (1996), Ramalho (2004), entre outros.

Para Perrenoud (2000), o tema da profissionalização do ofício de professor emerge como condição geral de transformação dos sistemas educativos, visto que muitas reformas se depararam com um *descompasso global* entre o nível de competência requerido pela tecnologia proposta e o nível médio de competência dos professores. Situações como estas geraram, e ainda geram, desconforto entre os professores, pois quando estes se deparam com exigências, quer sejam tecnológicas, quer sejam inovações teórico-metodológicas no cenário educacional, salientam-se duas fortes tendências entre os profissionais do ensino: ou partem para uma acelerada busca pela revitalização de seus saberes, suas técnicas,

---

<sup>16</sup> O conceito de profissionalização trabalhado aqui está pautado em Ramalho, 2004 (*apud* RAMALHO e CARVALHO, 1994) como sendo: "...o processo no qual uma ocupação organizada, normalmente, mas nem sempre, em virtude de uma demanda de competências especiais e esotéricas, e da qualidade do trabalho, dos benefícios para a sociedade, obtém o exclusivo direito a executar um tipo particular de trabalho, controlar a formação e o acesso, e controlar o direito para determinar e avaliar as formas de como realizar o trabalho".

estratégias e competências (como tem sido no Brasil a corrida pela formação inicial em instituições, muitas vezes, sem credibilidade), ou permanecem acomodados num estágio de inércia, baixa estima, descrédito e/ou resistências às mudanças propostas. Como saída, Perrenoud propõe o aumento da autonomia e da responsabilidade dos mesmos.

Entretanto, tomando a palavra *autonomia* em um de seus sentidos etimológicos - "direito ou faculdade de se reger por leis próprias" -, percebe-se que no âmbito da educação não bastam aos professores mudanças individuais. Estas, sem dúvida, são condições *sine qua non* de transformação, mas carecem de outras condições estruturais, físicas, políticas, administrativas, que envolvem o espaço e as relações de trabalho dos professores.

Sobre esta temática, Ramalho (2004, p.20) afirma que:

O movimento da profissionalização da docência não só é ideológico, uma vez que está ligado a novas representações da atividade docente, mas também é um movimento social, político e econômico, pois sua realização implica em mudar um conjunto de características dos contextos do exercício da atividade docente.

Logo, pensar na profissionalização docente requer muito mais do que uma simples aquisição de novas estratégias e procedimentos. Urge apreender o movimento da profissão, sua tessitura, suas relações e inter-relações, ou, como afirma Perrenoud (2000, p.12), "o que importa, é relembrar caminhos conhecidos e trilhar alguns outros", visto que o processo de profissionalização docente não envolve apenas o domínio (necessário) de um *inventário* das competências (Perrenoud, 2000), implicando também em ter asseguradas as condições dignas de trabalho, de remuneração, de apoio institucional (técnico e pedagógico), de políticas de formação continuada, entre outras.

É importante ressaltar que na década de 90 foi vasta a literatura internacional que tinha a formação e o trabalho docente como focos de discussão, e que muitos desses trabalhos encontraram no solo brasileiro uma larga receptividade. Segundo Amaral (2002), "a pedagogia brasileira hoje acomoda os discursos mais atuais da pedagogia internacional [...] fazem parte

do repertório de nossos pedagogos e demais formadores de professores”. Assim, não era difícil no Brasil ter acesso aos trabalhos de Tardif; Lessard e Lahaye (1991), Nóvoa (1992); Zeichner (1993); Apple (1997); Giroux (1997, 1999); Schön (2000).

A problemática da profissionalização do ofício de professor e do saber docente no Brasil foi, no início da década de 90, apresentada e discutida por Tardif, Lessard e Lahaye (1991), quando publicaram *Os professores face ao saber – esboço de uma problemática do saber docente* e, mais recentemente, volta a ganhar maior aprofundamento quando Tardif publica, em 2002, sua obra *Saberes docentes e formação profissional*. Nesta obra, o autor fornece subsídios importantíssimos sobre quais são os saberes que servem de base ao ofício de professor; quais os conhecimentos, as competências e as habilidades que os professores mobilizam diariamente na sua ação educativa e como a formação dos professores, seja na universidade ou em outras instituições, pode levar em consideração os saberes dos professores de profissão na formação de seus futuros pares.

No Brasil, esta discussão já vem motivando intensos debates desde a década de 60 do século passado, quando Paulo Freire os sinalizava em seus trabalhos, reflexões sistematizadas com primor na obra *Pedagogia da Autonomia* (1996), considerando alguns saberes indispensáveis à prática educativa. Para Freire (1996), ensinar nunca foi sinônimo de transferência de conhecimento. Portanto, para o exercício da docência exige-se rigorosidade metódica, pesquisa, criticidade, ética, reflexão crítica sobre a prática, curiosidade, competência profissional, liberdade, autoridade e, acima de tudo, defesa de que o ato de ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo.

As questões da profissionalização docente, das políticas de formação de professor, dos saberes docentes, entre outras temáticas, têm fornecido um arcabouço teórico de grande relevância social, política e educacional, pois permitem compreender o movimento de demanda e implantação de novos cursos de formação inicial, bem como entender até que ponto esses cursos têm

efetivamente contribuído para análise, reflexão e replanejamento das ações educativas dos estudantes/professores que se encontram no exercício da docência tanto nos espaços rurais quanto nos espaços urbanos.

Nas produções que versam sobre as políticas de formação, muitos são os termos utilizados para referir-se aos processos de formação. O termo *formação inicial* refere-se à formação universitária, ou seja, em nível superior, e como *formação continuada* as diversas situações de formação que, ao longo da história da educação no Brasil, foram denominadas treinamento, reciclagem, aperfeiçoamento profissional ou capacitação, assumindo formatos diferenciados em relação aos objetivos, conteúdos, tempo de duração (cursos rápidos ou programas) e modalidades (presencial ou à distância).

No tocante à formação continuada é possível perceber que não há um consenso acerca dos termos e concepções sobre aperfeiçoamento profissional, capacitação, treinamento, reciclagem. Segundo Maués (2003, p. 104), são consideradas aperfeiçoamento profissional

todas as atividades que permitem o desenvolvimento das competências, os conhecimentos, a expertise e outras características necessárias para o processo de ensino. Esses aspectos envolvem a reflexão, o trabalho pessoal e os cursos formais. Enquanto que o termo formação contínua refere-se mais particularmente às ações de formação dos quais participam os professores que estão em exercício.

Na tentativa de mapear as influências das políticas internacionais no cenário da formação do professor é que busco compreender os objetivos e ações propostas pelo Banco Mundial (BM)<sup>17</sup>, órgão considerado um importante fomentador das políticas de formação docente no Brasil. Segundo Ferreira (2003, p. 129),

...esta conjuntura estabelece novas formas de relações sociais, direcionam novos papéis e novas práticas para o Estado e para a sociedade, objetiva, ainda, atender às novas demandas postas pela globalização da economia e pela reestruturação produtiva [...] os processos educativos vêem-se obrigados a corresponder à nova ordem econômico-social. Há, pois, um mecanismo atrativo nas relações sociais que acabam por exigir que a

---

<sup>17</sup> O Banco Mundial nasceu na Conferência de Bretton Woods, em 1944, como organismo especializado da ONU. Visava à cooperação econômica financeira (SGUISSARDI, 2000, p. 66, Cf referência). Doravante referenciado como BM.

educação atenda, capacite, qualifique a mão-de-obra que atua ou atuará no mercado de trabalho.

É justamente para atender aos ditames e às condições impostas pelos organismos internacionais para financiamentos nos países periféricos, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura/UNESCO, o Banco Mundial/BM e a Organização Mundial do Comércio/OMC que no Brasil proliferam-se cursos de formação inicial, especificamente a modalidade aqui trabalhada.

Os estudos já realizados no Brasil por pesquisadores como Coraggio (1996), Santos (2000, 2002), Maués O. (2003), entre outros, sobre as propostas do BM para a formação docente revelam que o BM prioriza a educação continuada sobre a educação inicial. Santos (1998, p. 174) afirma que

...a ênfase dada pelo banco à formação continuada é decorrente de uma análise que privilegia aspectos econômicos, baseada em estudos de custo-benefício, em que a formação docente é pensada em termos da melhor forma de se produzir um profissional competente tecnicamente. Nesse sentido, a educação em serviço apresenta-se como forma mais barata e mais eficiente de formar profissionais para a educação.

Percebe-se, portanto, que o investimento na educação continuada em detrimento da educação inicial está ancorado num projeto educacional que prioriza os aspectos econômicos, desconsiderando os condicionantes políticos, sociais e culturais, ou melhor, tal projeto está calcado na racionalidade técnica e instrumental da educação. Para o BM, o investimento na educação continuada favorece a melhoria do desempenho docente. Este órgão alega que a ênfase na educação continuada está respaldada na prerrogativa de que quanto mais o professor dominar o conhecimento do conteúdo das matérias, maior será o rendimento dos alunos, ou seja, a ênfase é na competência técnica em detrimento do conhecimento filosófico e epistemológico. Desse modo, percebe-se que a ênfase não é na qualidade da formação, mas na quantidade de profissionais "qualificados" a serviço da sociedade.

Mais uma vez, os documentos revelam o quanto que os organismos internacionais interferem e ditam aos países dependentes a modalidade, o tipo, a qualidade e os objetivos da formação a ser oferecida aos nossos profissionais. Mais grave isso se torna, quando percebemos que a implementação destas ações,



indistintas ao *locus* de atuação, se dá a passos largos de uma reflexão mais contundente sobre as conseqüências, a curto e longo prazo, no cenário das políticas de formação de professores no Brasil.

Não é fato novo ou desconhecido que as agências financiadoras, ao oferecerem empréstimos para investimento, quer seja na educação, na saúde, na habitação, entre outras, impõem aos países, principalmente de terceiro mundo, o quê e onde investir, as metas a serem alcançadas e os resultados esperados. Nas políticas educacionais de investimento no Brasil, esta regra não foi quebrada. As ações e medidas implementadas pelo governo federal nos últimos anos do século XX, quando, através da aprovação da Lei nº 9.394/96, tivemos não apenas a alteração dos níveis e das modalidades de educação e ensino que amplia a compreensão da Educação Básica, agora composta pela educação infantil, ensino fundamental e médio, como também alterações significativas nas atribuições e incumbências dos docentes (Art. 13, I)<sup>18</sup> e dos espaços e tempos de formação dos profissionais da educação (Arts. 62; 63)<sup>19</sup>.

Para o BM, o investimento de peso deve ser concentrado no ensino fundamental e a formação profissional deve ser mais curta e fora das universidades. É importante considerar que os cursos ofertados pelo Programa Rede UNEB 2000 atendem à exigência de redução do tempo – 3 anos para integralização – e, mesmo sendo oferecidos em parcerias com universidades públicas, grande parte acontece fora do espaço da academia, ou seja, as aulas da graduação são oferecidas, em alguns municípios, em escolas públicas paralelamente às aulas do ensino fundamental, logo, não há uma ambiência universitária.

No texto da Lei 9.394/96 temos no seu Art. 61 – I, que versa sobre a formação de profissionais da educação, a capacitação em serviço como fundamento desta formação. Os Art. 62 e 63 assinalam os Institutos Superiores de Educação –

---

<sup>18</sup> Art. 13, I – Os docentes incumbir-se-ão de: I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

<sup>19</sup> Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, e graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal; Art. 63 – Os institutos superiores de educação manterão: I – cursos formadores de profissionais para educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

ISEs, como espaços legítimos de formação inicial e de programas de educação continuada. Estes dados não apenas confirmam, mas legitimam a forte e decisiva influência dos organismos internacionais no estabelecimento e cumprimento inclusive das bases legais do país. Vale ressaltar que, nos dias atuais, a legislação que versa sobre os ISE's sofreu alterações, mas a oferta de cursos de formação inicial fora da ambiência universitária, com algumas disciplinas com carga horária reduzida, ementas que não atendem às reais necessidades dos professores/alunos que exercem a docência, entre outras, tem sido percebida como lacunas que o Programa precisa reconsiderar no que tange à sua estrutura curricular.

As lutas travadas pelos docentes, tanto pelo reconhecimento da identidade profissional, quanto pela valorização e melhoria das condições de trabalho, antecedem as determinações do BM e as exigências legais instituídas a partir da atual LDB. Ainda na década de 80, vários países do mundo empreenderam reformas educativas em virtude das demandas sociais, políticas, culturais cada vez mais intensas. Segundo Freitas (2002, p.140),

Os anos 80 representaram a ruptura com o pensamento tecnicista que predominava na área até então. No âmbito do movimento da formação, os educadores produziram e evidenciaram concepções avançadas sobre formação do educador, destacando o caráter sócio-histórico dessa formação, a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade [...] Como parte importante dessa construção teórica a partir das transformações concretas no campo da escola, construiu a concepção de profissional de educação que tem na docência e no trabalho pedagógico a sua particularidade e especificidade.

Neste contexto, é possível perceber que as discussões sobre a epistemologia da prática docente<sup>20</sup> e o estatuto da profissão já estavam sendo construídos paralelamente à luta pela identidade docente. A partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, e, posteriormente,

---

<sup>20</sup> Para Tardif (2002, p. 255), a epistemologia da prática profissional se configura como "o estudo do *conjunto* dos saberes utilizados *realmente* pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar *todas* as suas tarefas". Sobre Epistemologia da formação, ver Souza (2005) (cf. referência).

com os trâmites para elaboração e aprovação da LDB nº. 9.394/96, é que se define como formação mínima para todos os profissionais que atuam na Educação Básica a formação inicial, conforme disposto no Art. 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, e graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (p. 48).

A lei traz ainda, no seu Art. 80, a responsabilidade do Poder Público de incentivar o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino à distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. Logo, é possível perceber que a atual legislação do ensino traz novidades como a composição da educação básica incluindo a Educação Infantil na primeira etapa da educação básica, exigências na formação e atualização dos professores quando institui como necessária a formação superior para todos os profissionais da educação no prazo de dez anos, mas também apresenta algumas lacunas, quando não deixa claro as responsabilidades e atribuições acerca dos financiamentos.

Sem dúvida, o quadro delineado a partir da LDB provoca, no mínimo, apreensão, pois sabemos do caráter de urgência para implantação de medidas que favoreçam a formação dos profissionais, mas não podemos fechar os olhos para os equívocos encontrados na própria Lei. A Lei obriga a formação dos profissionais o mais rápido possível, alegando ser premente para garantia da qualidade do ensino, e, no entanto, permite que profissionais sejam graduados/qualificados em algumas instituições privadas ou em Institutos Superiores de Educação onde a prioridade é o ensino, em detrimento da pesquisa e da extensão.

As universidades (através de suas representações docentes e estudantis), os sindicatos e os órgãos representativos dos profissionais da educação, divergindo destas medidas/legislação, empreenderam fervorosa luta em defesa da qualidade do ensino, da valorização profissional, da qualificação

docente e identidade profissional e vêm conseguindo significativas modificações, principalmente no tocante às Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia<sup>21</sup>, tanto nas bases legais, quanto na redefinição da epistemologia da prática profissional.

Formar professores sintonizados com seu tempo, com sua história, com sua realidade é, sem sombra de dúvida, um desafio e um compromisso das instituições formativas. Como afirma Sonnevile (2004, p. 458): “a formação do educador está intrinsecamente ligada à valorização concreta da sua profissão”, ressaltando que em todas as abordagens do fenômeno educacional “fica evidente o papel cada vez mais importante do educador no processo pedagógico, exigindo dele competência, dedicação e motivação”. É justamente neste cenário de novas configurações sociais, políticas e exigências teórico-metodológicas cada vez mais refinadas que emerge a formação superior como base inicial da profissionalização docente. Na Bahia, especificamente, surgem as parcerias entre as Universidades Estaduais e as Prefeituras Municipais, no caso em estudo, o Curso de Pedagogia no município de Jaborandi.

## 2.2 Professores rurais: entre o desejo e a conquista

Estudos realizados sobre a educação para a população rural no Brasil constataam que “o meio rural brasileiro, apresenta os mais baixos índices de escolaridade do mundo” Furtado (2004, p.67). Esses dados alarmantes são fáceis de ser compreendidos (mas não aceitos) se consideramos que até a década de 70 eram pouquíssimas ou raras as construções de prédios escolares, nos meios rurais, em muitas regiões do país.

Aliado a essa realidade, não presenciamos políticas e pedagogias específicas para o meio rural ao longo da nossa história da educação, segundo

---

<sup>21</sup> Ver pronunciamento conjunto das entidades da área da Educação em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia, disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

documento preparado por Furtado (2004, p. 67), o meio rural “sempre foi tratado, pelo poder público, com políticas compensatórias, através de projetos, programas e campanhas emergenciais e sem continuidade, com ações justapostas e concepções de educação até mesmo contraditórias”. Essa realidade passa a sofrer significativas alterações, principalmente na década de 90, quando os movimentos sociais organizados do campo instituem como bandeira de luta não apenas a reforma agrária, mas compreendem que associado ao direito à terra, faz-se necessário o direito à educação<sup>22</sup>.

Mesmo não sendo objeto desse estudo, é importante registrar que muitas foram as lutas e pressões travadas pelo movimentos sociais do campo, em especial pelo Movimento dos Sem Terra (MST), junto aos poderes públicos municipais, estaduais e federal na tentativa de garantir não apenas escolas, mas, principalmente, um ensino que valorizasse o homem do campo quanto às suas aspirações, cultura, saberes e especificidades. Para isso, fazia-se e faz-se necessário um currículo específico que atenda às demandas do homem do campo. A implantação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) pode ser considerada um dos significativos resultados concretos dessas lutas empreendidas.

Na Bahia, e mais especificamente na UNEB, no campus XVII – Bom Jesus da Lapa, foram muitas as parcerias estabelecidas entre a universidade e os movimentos sociais do campo, desde 1997. Já foram oferecidos cursos concomitantes de ensino médio e normal; cursos de alfabetização; escolarização (o equivalente a 5ª a 8ª séries); e mais recentemente o Programa Pé na Estrada (séries iniciais do ensino fundamental). Mas, sem dúvida, a implantação do curso de graduação em Pedagogia da Terra<sup>23</sup> se

---

<sup>22</sup> É importante salientar que nessa pesquisa optamos pelos termos – *rural, rurais*, por compreendermos que os professores/colaboradores não possuem ligação com as lutas e os movimentos sociais do campo, logo não se auto-definem como *do campo* e sim como rural em oposição ao urbano.

<sup>23</sup> Na Universidade do Estado da Bahia – UNEB, esse curso está em fase de execução. São duas turmas em funcionamento, uma no Campus X – Teixeira de Freitas e a outra no Campus XVII – Bom Jesus da Lapa. Cada turma oferece 50 vagas para um público específico, ou seja, precisa ser comprovada sua militância nos movimentos sociais engajados na luta do campo.

configura como uma das vitórias mais importantes dos movimentos sociais do campo frente às demandas por uma educação diferenciada<sup>24</sup>. Mesmo considerando o valor dessas iniciativas de educação voltadas para o homem do campo, faz mister ressaltar que o público beneficiado com essas ações ainda é ínfimo se analisarmos que no meio rural a taxa de analfabetismo é três vezes maior que no meio urbano e que mais de 50% dos professores do ensino fundamental no campo não tem curso superior, segundo dados disponibilizados pelo IBGE (2000).

A fronteira entre o desejo e a conquista nem sempre é um caminho tranqüilo, um caminho de sucesso. Os itinerários traçados por cada docente frente aos desafios cotidianos, tanto no tocante à formação pessoal, quanto nas dimensões profissional e sócio-educativas, revelam marcas adquiridas pelas histórias pessoais, pelos conflitos oriundos do fazer didático-pedagógico, pela inserção nos movimentos da categoria profissional pela valorização da profissão, pelas cobranças diuturnas que a sociedade faz ao trabalho do professor.

A decisão de participar do processo seletivo e pleitear uma vaga num curso superior nem sempre é uma decisão sem conflito. Para os professores que já estão no efetivo exercício da docência, muitos são os motivos que os levam a temer, a desistir, mas também a encarar o desafio. Reconhecer a importância de estarem preparados, motivados para atender às demandas cada vez mais exigentes da sociedade e da própria comunidade escolar, torna-se um elemento decisivo para o enfrentamento do desafio.

A representação sobre ser professor no imaginário coletivo ainda está ancorada na idéia de que ser professor é ter o amplo domínio dos saberes. Logo, submeter-se a um processo seletivo pressupõe a possibilidade de não ser aprovado, o que acometeria de imediato a sensação de medo/temor/insegurança da publicização de um resultado que pode ou não ser positivo. Outra forte tensão que circundou os professores no final da década de 90 foi a manutenção ou não do emprego, caso não tivessem a formação mínima exigida no Art. 62 da atual LDB.

---

<sup>24</sup> Para maiores informações sobre Educação do campo e movimentos sociais do campo ver Kolling; Nery; Molina (Org.) (1999); Arroyo; Fernandes (1999); Caldart (2002) (cf. Referências).

Imbuídos de desejos, mas, sem dúvida, alguns também visando a responder aos impositivos legais, partem para a realização do vestibular e ingresso no ensino superior.

Aprovados no vestibular, cem professores<sup>25</sup> iniciam a jornada acadêmica. Os professores/alunos de Jaborandi partiam para as aulas presenciais na sede de Coribe às 12:15 com destino à realização do desejo e concretização de uma significativa conquista. Entretanto, é importante ressaltar que apenas no primeiro semestre do curso as aulas para os professores(as)/alunos de Jaborandi foram realizadas em Coribe. Em virtude do cansaço e do exíguo tempo que os professores/alunos possuíam para concluir suas atividades em sala de aula e deslocar-se para tomar o ônibus (alugado por eles), foram motivados a lutar para que as aulas acontecessem no próprio município.

A modalidade de formação oferecida pelo Programa Rede UNEB a professores no exercício da docência diferencia-se, em alguns aspectos, da formação do curso de Pedagogia oferecido no *locus* da universidade.

Algumas características singularizam os discentes destes cursos: obrigatoriedade do efetivo exercício da docência nas primeiras séries do ensino fundamental; tempo para integralização do curso no prazo máximo de três anos; as vivências/experiências didático-pedagógicas do estágio acontecerem no próprio espaço de trabalho – sala de aula; ter vínculo com o sistema público (municipal ou estadual).

Ingressar em um curso de nível superior, considerando a realidade baiana em que o percentual de alunos matriculados no ensino superior público é de 34,52%, é passar a fazer parte de uma elite intelectual<sup>26</sup>. É assim que ainda hoje são tratadas as pessoas que ingressam na academia. Entretanto, este novo lugar

---

<sup>25</sup> O convênio com o Programa Rede UNEB 2000 foi assinado pelas Prefeituras de Jaborandi e Coribe, sendo 50 vagas para cada município. As aulas presenciais deveriam acontecer na sede do município de Coribe.

<sup>26</sup> Segundo fontes do Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP -, Censo Educacional 2006 – no Estado da Bahia, foram matriculados nas Universidades Estaduais 44.588; nas Universidades Federais 21.014 e nas Instituições Privadas 124.434 alunos.

assumido (de aluno universitário) exige dos sujeitos (professores/alunos) novos papéis, novas posturas, novas respostas.

Segundo o professor Salvador Costa<sup>27</sup>, com o ingresso de cinquenta professores da rede municipal no ensino superior, as expectativas quanto às mudanças do cenário educacional, e, especificamente do fazer pedagógico, tornaram-se uma realidade imediata. Ele afirma que:

Desde o início das aulas da Rede UNEB, tínhamos a preocupação de ter uma visão conexa, indissociável sobre a relação teoria/prática. Para isso, nos pautamos em vários referenciais teóricos e muitas leituras de diversos autores de diferentes tendências educacionais, tentando, na prática, dar visibilidade àquilo que estávamos aprendendo e que fosse mais coerente às nossas respectivas escolas e realidade.

Os anos de experiência em sala de aula ajudavam a demarcar com clareza os objetivos que os fizeram buscar o curso de graduação. O depoimento revela o poder da apropriação dos discursos, das teorias, dos conhecimentos acumulados para possíveis mudanças no fazer cotidiano. Reconhecer que os conteúdos e saberes institucionalizados são construções sócio-históricas e que, portanto, atendem ou emergem de um determinado contexto histórico, corrobora escolhas mais conscientes e coerentes dos contextos a serem trabalhados. Portanto, para eles, não bastava o acesso a novos conhecimentos, novas informações, novos dados. Compreender como efetivamente a transposição didática deveria acontecer era o amálgama entre a teoria e a prática.

Questionado sobre o impacto/contribuição do curso de Pedagogia no município, o professor Salvador Costa afirmou que "o curso trouxe uma nova concepção de ensino, de aprendizagem, de escola, uma nova visão de educação". Entretanto, este mesmo professor pôs em destaque outras questões, segundo ele, relevantes para o desenvolvimento do município:

foi e está sendo um avanço para a educação de Jaborandi: na visão de mundo, na quebra de paradigma e mudança de mentalidade, com posicionamento crítico e sugestivo, e sobretudo o estímulo à leitura do

---

<sup>27</sup> Salvador Costa da Silva, 33 anos, casado, pai de um menino, filho de lavrador e dona de casa, 13 anos de experiência no magistério, atuou na Escola Pio XII – comunidade de Arrodeador de 1998 a 2000 e retornou em 2002. Depois de concluir o curso de Pedagogia, assumiu a direção da escola em 2007.



alunado de Jaborandi, principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental. Portanto, a leitura (durante e após a rede UNEB) tem sido e está sendo o carro chefe das nossas práticas pedagógicas.

O impacto do curso nas práticas e na realidade do município foi algo reconhecido pelo professor, porém, o destaque dado na fala sobre o papel que a leitura passa a ter nas práticas pedagógicas cotidianas leva-nos a intuir que as práticas pedagógicas anteriores ao curso de graduação não enfatizavam a leitura como instrumento basilar. Este é um dado que aparece de forma recorrente nas entrevistas com os demais alunos-professores.

Nas histórias de leitura dos professores, a leitura é vista e decantada como uma prática sem sentido, uma peça meramente instrumental, ou seja, lia-se para fazer prova, lia-se para responder exercício. Estes discursos asseveram o papel preponderante que os cursos de formação de professores devem assumir na implementação de ações e estratégias para a formação e sensibilização do professor leitor.

O prof<sup>o</sup> Milton assim expressa o impacto do curso de formação inicial para sua vida tanto pessoal quanto profissional:

A faculdade pra mim ela me virou ao avesso... fez a gente enxergar um ângulo novo, diferente... Isso eu comecei a passar em sala de aula. Eu me lembro que um aluno me perguntou "como eu faço para ficar mais inteligente?". Aí eu disse: leia! É a leitura que faz a gente ficar mais inteligente! Você vai viajando com aquele autor. Você aprende a se expressar e aprende muitas coisas não só em nível de palavra, mas aprende tudo! O autor primeiro vai pesquisar e toda aquela experiência dele ele vai passar para o leitor. Na faculdade foi muito interessante! Para mim foi uma virada espetacular em termos de interpretação. Aprendi muito com a faculdade. O incentivo dos professores com Leitura, as apostilas. Foi muito interessante. Para mim a faculdade incentivou bastante para ler. Então quando você lê, você abre novos horizontes e eu já estou... Eu vou te falar a verdade, eu não era um bom leitor. E depois da faculdade eu passo a melhorar mais. Agora mesmo eu acabei de ler dois livros...

As contribuições e possibilidades de crescimento oriundos da formação inicial foram ainda mais destacadas pelo prof<sup>o</sup> Milton, quando ele expõe que:

Eu sei como diz Sócrates: "Eu sei que nada sei!". Eu sei que a gente tá a cada dia aprendendo, a gente nunca sabe tudo. Então a faculdade teve um papel fundamental na minha vida. E agora mesmo já vou fazer pós-graduação, nunca imaginava dentro de Jaborandi uma pós-graduação! De qualquer forma eu devo muito disso a vocês, a faculdade, né?

A prof<sup>a</sup> Maria Vilma faz uma revelação interessante acerca do papel decisivo da universidade para a descoberta dos livros já existentes na instituição que ela trabalhava: "quando eu comecei a estudar novamente, eu fui perceber a quantidade de livros ricos que tinha na prateleira da minha escola, eu não os via. Eu falava: 'eu preciso de material, eu preciso de material'. E esses livros estavam lá me esperando e eu não enxergava os livros". Essa declaração da professora demonstra seu reencontro com os livros, a "descoberta" da biblioteca e da importância do contato e do re-conhecimento do acervo já existente. A professora faz questão de expressar a importância do curso para sua formação e admite: "para mim os livros ganham outros tons e sentidos a partir do ingresso na universidade".

Não podemos desconsiderar que a Constituição Federal em seu Art. 6º expõe que "*São direitos sociais a educação, (...) na forma desta Constituição, sendo assim, garantir ao homem do campo e, mais especificamente, aos professores rurais o direito à formação inicial, nada mais é do que assegurar algo que já é direito constitucional. Mesmo assim é possível perceber nas falas dos professores o quão é importante para eles terem seus direitos assegurados, e, acima de tudo, revelam que suas conquistas e desejos ainda parecem sonhos. Assim foi para o prof<sup>o</sup> Milton: " para mim, eu estava dormindo e sonhando e a faculdade chegou, me acordou e realizou meu sonho!"*

O significado/impacto da universidade para a prof<sup>a</sup> Chirles foi por possibilitar à professora reivindicar mais. Segundo ela:

os melhores materiais que têm são colocados para as escolas da zona urbana. Para zona rural bom, se tiver muito, tem. Depois da UNEB pra cá a gente assim, a gente passou a ter compromisso. A gente não passou a se preocupar só em estar dentro da sala de aula, só em estar cumprindo o currículo... A gente se preocupou mais com a leitura, então muitos materiais a gente ia buscar. A gente vinha até a secretaria, a gente começou a falar,

assim, demais, então muitos materiais a gente passou a receber. Muitos, em relação ao que não tinha antes. Então assim, a gente passou a buscar mais isso. O curso ajudou a enxergar mais.

Se o propósito da formação inicial é melhorar substancialmente a qualidade de vida e inserção mais competente dos indivíduos no contexto social, então é salutar o investimento nas políticas de formação inicial, continuada e, especificamente, em políticas públicas de leitura. Deste modo, aliado à emergência da profissionalização docente, convém destacar o papel e a urgência de políticas públicas que primem pela formação do professor leitor e pelas condições de acesso à leitura. Nesse ínterim, tecer um olhar sobre o cenário das políticas e ações de leitura implementadas no Brasil recentemente é um convite e um desafio a serem aceitos.

### 2.3 Políticas Públicas de Leitura no Brasil – tecendo olhares

Brasil, país de não leitores! Esta tem sido uma afirmação comum em muitos discursos e espaços formais, acadêmicos e públicos. Vou pedir licença a todos e a todas que fazem uso e até acreditam em tal afirmação e provocá-los a pensar não mais como afirmação e sim como indagação. Será o Brasil um país de não leitores?

A partir desse questionamento, muitos outros podem ser feitos. Quais os motivos que nos fazem pensar que o Brasil é formado por pessoas que não lêem? Qual a concepção de leitura que permeia essas falas? O que é ser leitor? O que caracteriza o ato de ler? Quais os gêneros textuais considerados ao se fazer tal afirmação? Que parâmetros são utilizados? Sem dúvida, estas e outras indagações povoam nossos pensamentos e têm ocupado um espaço considerável na literatura internacional e nacional.

Tomando os dados apresentados por Gentili e Alencar (2001, p. 50) acerca do número de bibliotecas particulares no Brasil - que “não chega a 900 mil o número de brasileiros que têm biblioteca com mais de 500 livros em casa” -, é inegável que não tenhamos dúvidas em afirmar que o Brasil é um país de não leitores. Entretanto,

será que só podemos considerar leitor aquele que tem sua biblioteca particular? É coerente considerarmos leitores somente aqueles que lêem os clássicos?

No cenário internacional muitas têm sido as contribuições de Chartier (1990, 1999, 2001, 2002); Cavallo & Chartier (2002); Burke (1992, 2003); Manguel (1997), na discussão calorosa acerca da história da leitura e do livro, das práticas culturais de leitura, representações de leitura em variados tempos, espaços e culturas. No Brasil, as recentes produções de Abreu (1999, 2005, 2006); Lindoso (2004); Ribeiro (2004); Lajolo; Zilberman (2003); Silva (2001); Batista (1998); Moraes (2000, 2001); Belo (2002) têm demonstrado um crescimento vertiginoso da temática que versa sobre narrativas e histórias de leitores; percursos de formação do leitor; maneiras de ler; condições editoriais do país; representações e práticas de leitura que se constituem nos espaços formais e não-formais e os números da cultura letrada no Brasil.

O processo de democratização do acesso à escola no Brasil é muito recente, ou seja, é datado nos anos 50 do século XX, e nem sempre o acesso à escola representa a conquista e o domínio da leitura e da escrita. Portanto, ao falarmos de leitores, precisamos tomar como parâmetro os conceitos historicamente apresentados de analfabetismo e alfabetismo.

O termo **analfabeto** é encontrado no dicionário Aurélio apresentando seis definições. 1. Que não conhece o alfabeto. 2. Que não sabe ler e escrever. 3. Absolutamente ou muito ignorante. 4. Que desconhece determinado assunto ou matéria. 5. Indivíduo analfabeto. 6. Indivíduo ignorante, sem nenhuma instrução. Para Ribeiro (2004), o termo "analfabeto" significa outras coisas além de "não saber ler e escrever"; "é um qualificativo fortemente estigmatizante que carrega outros sentidos como "ignorância", "burrice", "chaga", "cegueira" e "subdesenvolvimento".

São encontrados na bibliografia a respeito outros termos como **analfabeto funcional**, para qualificar aquelas pessoas que tiveram acesso à escolarização, mas que possuem apenas um domínio limitado das habilidades de leitura e escrita. O termo **alfabetismo** é grafado como estado ou qualidade de alfabetizado e, mais recentemente, passamos a encontrá-lo em vasta literatura, confundindo com o termo **letramento** (Soares, 2001), (Kleiman, 2004).

O vocábulo **letramento** ainda não consta no dicionário Aurélio. Segundo Soares (2001, p. 15), esta é uma “palavra recém-chegada ao vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas: é na segunda metade dos anos 80 [...] que ela surge no discurso dos especialistas dessas áreas”. Surge justamente para representar “o estado ou condição de quem sabe ler e escrever, isto é, o estado ou condição de quem responde adequadamente às intensas demandas sociais pelo uso amplo e diferenciado da leitura e da escrita” (Soares, 2001, p.20).

Estudos realizados por diversos autores (Soares, 2001; Ferreiro, 2001; Coracini, 2005; entre outros) demonstram que a concepção do ato de ler vem mudando historicamente, principalmente, pelo próprio significado que representa hoje a apropriação dos discursos<sup>28</sup> e o acesso à leitura e a escrita no nosso país. Conforme defende Chartier (1990, pp. 25-26)

Os textos não são depositados nos objectos, manuscritos ou impressos, que o suportam como em receptáculos, e não se inscrevem no leitor como o fariam em cera mole. Considerar a leitura como um acto concreto requer que qualquer processo de construção de sentido, logo de interpretação, seja encarado como estando situado no cruzamento entre, por um lado, leitores dotados de competências específicas, identificados pelas suas posições e disposições, caracterizados pela sua prática do ler, e, por outro lado, textos cujo significado se encontra sempre dependente dos dispositivos discursivos e formais...

No cenário contemporâneo, as exigências feitas aos leitores ultrapassam o estrito domínio da técnica de decifração dos códigos escritos. Com as mudanças tecnológicas, das comunicações, das linguagens, etc., exige-se cada vez mais que os sujeitos dominem, comandem e manipulem competentemente os avançados equipamentos automatizados.

Há algumas décadas atrás, se o indivíduo era incapaz de grafar seu próprio nome, este era considerado analfabeto, ou seja, era a verificação da habilidade de codificar que prevalecia. Já na década de 50 do século passado, para ser considerada alfabetizada a pessoa deveria ser capaz de ler e escrever com compreensão uma

---

<sup>28</sup> *Apropriação dos discursos* é a expressão utilizada por R. Chartier para designar “a maneira como estes afectam o leitor e o conduzem a uma nova norma de compreensão de si próprio e do mundo”. In: CHARTIER, R. “Introdução. Por uma sociologia histórica das práticas culturais”, em *A história cultural entre práticas e representações* (p. 24).

breve e simples exposição de fatos relativos à vida cotidiana, ou ler e escrever um simples bilhete. Nas décadas posteriores, para ser considerado alfabetizado não bastava apenas o aprendizado das habilidades de leitura, escrita e aritmética, mas o processo de alfabetização deveria contribuir para a liberação do indivíduo e para seu pleno desenvolvimento e inserção na realidade concreta – seja de ordem cotidiana, técnica, econômica, política ou cultural.

Pensar no estado de letramento como uma condição *sine qua non* para a interação sócio-política é pensar nas reais necessidades/condições de acesso, permanência e participação dos sujeitos nos espaços diversos.

As pesquisas e estudos realizados nas últimas décadas do século XX e na primeira década deste século (Lacerda, 2003; Moraes, 2000; Lindoso, 2004; Silva, 2001; Ribeiro, 2004; Paulino, 1995; Melo, 2007) vêm demonstrando que os circuitos de leitura, as práticas de sociabilidades, as trajetórias e percursos dos sujeitos apresentam singularidades marcadas por suas histórias pessoais e sociais que contribuem para uma compreensão de como a história de leitura de professores rurais vem sendo urdida, reconhecida e impressa. É justamente nesse ínterim que minha pesquisa se justifica, por se propor a contribuir com novos dados, novos relatos de apropriações de professores rurais com as práticas de leitura.

As perspectivas dos trabalhos publicados no Brasil discutem a questão da leitura, oscilando entre aqueles que versam sobre a crise da leitura, tendo como referência tão somente o leitor enquadrado num modelo clássico (leitor erudito) e outras produções que refletem sobre as diferentes concepções de leitura constitutivas de diferentes categorias de leitores e de múltiplas práticas culturais de leitura que permeiam o cotidiano das pessoas, seus diferentes modos e formas de ler, seus acervos, seus percursos e itinerários leitores.

Dentre muitos estudos que discutem as representações sobre o leitor, a pesquisa de mestrado realizada por Tardeli (2001), com professores de língua portuguesa da rede municipal e estadual de Campinas, revela que

o professor é, sim, um leitor e sua formação como tal se dá a partir da interação com pessoas e objetos distintos, apontando-se assim, para a existência de práticas de leitura diversas que ocorrem quase em toda a sua totalidade no ambiente familiar (p. 250).

Estes dados, além de reforçarem a compreensão de que as práticas de leitura não são exclusivas dos ambientes escolares, auxiliam a pensar que os espaços e os modos de ler também são muito diversos.

Tais dados se confirmam quando, nas entrevistas com os professores rurais da comunidade de Arrodeador, ao serem solicitados a pensar sobre os primeiros contatos com o mundo da leitura, eram recorrentes as lembranças das histórias orais contadas pelos pais. Para o professor Milton da Mata<sup>29</sup>,

... devido à televisão, internet, essas coisas, a tecnologia avançada de hoje, os pais não sentam mais para conversar com seus filhos, contar histórias, né?! E naquela época não, na minha época de infância, praticamente não tinha televisão, eram poucas pessoas que tinham condição. Então era de prática os pais sentarem com os filhos, contarem histórias de onças, caçadas... Naquela época não tinha proibição do IBAMA... Tinha muito peixe no rio, aí eles iam pescar, contavam o tamanho e os horários que eles pegavam, quantas caças eles tinham matado... Entendeu? Então, Era muita história de onça, muita lenda... Era muita coisa verídica, e também muita coisa original.

A escola, enquanto instituição que, muitas vezes, se configura como único espaço de contato com a leitura, também nas zonas rurais irá desempenhar um forte e decisivo papel no processo de apropriação da leitura, mas nas narrativas dos professores, como demonstra a fala do professor Milton, o contato com as histórias verídicas no ambiente familiar foram de suma importância para o futuro contato e gosto pelos livros.

Não há dúvida que em cada momento/contexto histórico as concepções de leitura, de leitor, de prática de leitura e as maneiras de ler se modelam de diferentes tons. Para Chartier (2004, p. 173),

Uma vez escrito e saído das prensas, o livro, seja ele qual for, está suscetível a uma multiplicidade de usos. Ele é feito para ser lido, claro, mas as modalidades do ler são, elas próprias, múltiplas, diferentes segundo as épocas, os lugares, os ambientes. Durante muito tempo, uma necessária sociologia da desigual distribuição do livro mascarou essa pluralidade de

---

<sup>29</sup> Milton Nunes da Mata, 41 anos, solteiro, filho de protético e dona de casa, 16 anos de experiência no magistério, sendo que atuou na Escola Pio XII – comunidade de Arrodeador - como diretor por 03 anos e como regente da classe de 3ª ou 4ª nesta escola durante todo o curso de Pedagogia. Depois de concluir o curso de Pedagogia, assumiu a direção da Escola Municipal Carlos Chagas, na sede do município.

usos e fez esquecer que o impresso, sempre, é tomado dentro de uma rede de práticas culturais e sociais que lhe dão sentido. A leitura não é uma invariante histórica – mesmo nas suas modalidades mais físicas -, mas um gesto, individual ou coletivo, dependente das formas de sociabilidades, das representações do saber ou do lazer, das concepções da individualidade.

Na contemporaneidade, as discussões travadas sobre a leitura como prática cultural remetem-nos, no cenário internacional, a autores como Chartier (2002), Bourdieu (2001), e no Brasil vêm tendo destaque os trabalhos de Abreu (1999), Schapochnik (2005), entre outros. Tais estudos permitem conhecer e ampliar a história da leitura no Brasil, na tentativa de compreender e mapear as realidades específicas do contexto de Arrodeador, pois, como afirma Schapochnik (2005, p. 10),

a história da leitura não pode restringir seu interesse ao livro, tendo de considerar outras formas de impresso de ampla circulação e suportes de textos não-impressos. Isso é particularmente relevante no Brasil, onde a imprensa aportou tardiamente e o letramento custou a se espalhar pela sociedade.

Esta reflexão de Schapochnik provoca-me a querer entender como a história das práticas culturais de leitura na Bahia, especificamente em Arrodeador, tem sido tecida/escrita, haja vista ser ainda um tema bastante incipiente no campo da Educação. Como afirma Lacerda (2003, p. 28), “as histórias são marcadas por catarses, representações, desejos, lutas e perdas em condições desiguais de existência”. Portanto, se tomarmos os dados já sistematizados que apontam uma diferença gritante entre as regiões do país quanto à distribuição de livrarias, imaginemos quão destoantes serão a apropriação e o acesso aos materiais impressos entre as cidades e as zonas rurais.

Faz-se necessário esclarecer que a concepção de leitor que estou defendendo é caracterizada por todo aquele que acessa e usufrui de materiais impressos diversos, que estabelece com o texto interação, interlocução, diálogo e intercâmbio de experiências e que, portanto, assume perante o texto/contexto uma postura autônoma, crítica e de construção de sentido e significado. Leitor como aquele que se emociona com o texto, que se transporta para além das páginas impressas, que, diante do texto, se porta e se com-porta para outros mundos, outras realidades,



tecendo novos entendimentos, preenchendo lacunas e assumindo a posição de co-construção, pois, como enfatiza W. Iser (*apud* Zilberman 2001, p. 51), "... a função do leitor é eminentemente transformadora, pois, graças à sua ação, a obra passa de mero artefato artístico a objeto estético, passível de contemplação, entendimento e interpretação".

Trago para o presente texto a compreensão de práticas culturais de leitura como sendo as vivências cotidianas, sociais, culturais, políticas, artísticas, tanto individuais quanto coletivas, que emergem da relação dos homens com os outros homens e com a sociedade.

A presença de materiais impressos em casa não garante que o indivíduo seja leitor, assim como não ter livros em casa também não configura *a priori* que este não seja leitor. Sanches Neto, em seu livro *Herdando uma Biblioteca*, admite:

... passei a infância em uma casa sem livros, sempre com a sensação de que eles não me pertenciam. O livro não era espaço em que podia ficar impressa minha marca de possuidor. [...] A partir de meu contato com a biblioteca pública da cidade, formei-me leitor e, quando saí de casa, levei orgulhosamente algumas dezenas de livros comprados meio escondidos (2004, pp. 11-12).

Apoio-me na definição de leitor, instituída por Araújo (2006), como sendo a pessoa que atribui sentido às coisas do mundo, interage com elas, interpreta-as, pensa dialeticamente, estabelece alteridades de vozes e, portanto, transita para a cidadania plena. Assim sendo, a posse do material impresso não garante por si só a consolidação destas competências, faz-se necessário o respeito de outras complexas relações com o seu entorno social. Vale ressaltar que não estou defendendo a ausência dos impressos nas residências, tomo apenas a precaução de não estabelecer *a priori* um conceito equivocado do que seja leitor.

Todos temos muitos exemplos de pessoas que têm em casa uma estante com muitos exemplares de livros, revistas, etc. e com pouquíssimas práticas de leitura, como também exemplos às avessas, há pessoas que não têm condições de adquirir o livro, quase não possuem acervo e, no entanto, são leitores assíduos. Segundo Roche (2001, p.p 195-196),

para a maioria urbana, a relação com a escrita não implica necessária e unicamente o livro, e que a relação com o livro não coloca em questão apenas e de maneira uniforme o livro possuído. A leitura urbana passa por múltiplas formas em que a posse individual associa-se a manuseios coletivos e varia segundo os grupos e as ligações sociais.

Alguns dados encontrados na pesquisa podem ajudar a entender como efetivamente um leitor pode se aproximar da leitura sem necessariamente ter o seu próprio livro. Segundo o prof<sup>o</sup> Milton da Mata:

... muitas vezes você tá na sua casa e você recebe um livro de poesias e você começa a ler e a se interessar e a partir daí você começa a escrever. Às vezes na escola também chega um colega e comenta que leu uma história, que leu um romance e começa a passar para você naquele momento ali... Eu já troquei vários livros, romances com outras pessoas.

Práticas de trocas, empréstimos de livros, de materiais impressos, são denominadas por Chartier (2004) "redes de sociabilidades". Foram práticas comuns tanto em sociedades mais antigas como são nos dias atuais. As redes de sociabilidades são formas efetivas de empréstimos, ampliação e trocas de saberes em que pessoas comungam interesses semelhantes e atuam como co-responsáveis, como interlocutores entre o desejo de ler, de saber, de conhecer e a saciação por empréstimos do material desejado. Nos estudos de Chartier (2001, 2004) aparecem vigários, párocos, vendedores ambulantes que possibilitaram circuitos de apropriações. No Brasil, dados extraídos pela pesquisa Retrato da Leitura no Brasil (2001)<sup>30</sup> revelam que 15% dos leitores têm acesso ao livro lido por empréstimo de amigos ou parentes.

E para os professores rurais, quais seriam as suas formas ou redes de sociabilidades de leitura? Como constituem seus percursos de formação? Que interlocutores marcaram seus percursos leitores? Como se constrói o perfil leitor dos professores rurais? Quais as suas práticas culturais de leitura?

---

<sup>30</sup> Pesquisa Análises de Mercado, realizada por A. Franceschini, a pedido da CBL (Câmara Brasileira do Livro), Bracelpa (Associação Brasileira de Celulose e Papel), Snel (Sindicato Nacional dos Editores de Livros) e Abrelivros (Associação Brasileira de Editores de Livros) entre 10 de dezembro de 2000 e 25 de janeiro de 2001. A pesquisa baseou-se em 5.503 entrevistas realizadas com pessoas acima de catorze anos e com três anos ou mais de escolaridade, residentes em 46 cidades – o que corresponde a um universo estimado de 86 milhões de pessoas.

### 2.3.1 Das ações impressas às ações tecidas: entre a década de 90 e o início do século XXI

Diferentemente de outros países que têm tradição de uma forte política de apoio ao livro e à leitura, considerada política estratégica para os desenvolvimentos nacionais, o Brasil chega ao século XXI com políticas públicas de leitura extremamente frágeis e circunstanciais.

Atualmente, o Ministério da Educação (MEC) tem disponível, em sua página *on-line*<sup>31</sup>, documento sobre as Políticas Públicas e de Promoção de Leitura, uma proposta denominada *Por uma Política de Formação de Leitores*, que busca explicitar, através de um breve histórico, as ações do Ministério na área da leitura, do livro e da biblioteca escolar; alguns indicadores e mitos sobre a leitura na sociedade e na escola brasileira; dados obtidos a partir de uma pesquisa avaliativa realizada pelo MEC; e apresenta propriamente a proposta *Por uma Política de Formação de Leitores* e, por fim, o documento é concluído, apontando algumas ações para viabilizar sua política de formação de leitores. Entretanto, algumas questões insistem em ecoar: As políticas pensadas pelo MEC têm encontrado terreno fértil e infra-estrutura adequada para sua implementação? Quais dessas políticas efetivamente chegam às escolas rurais? Para concretização dessas políticas, quais têm sido os reais investimentos na formação docente?

O Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional – INAF –, realizado no Brasil em 2003, confirmou que “as pessoas que conseguem permanecer mais tempo na escola são aquelas que demonstram melhor desempenho no teste de leitura, aquelas que têm mais disposição para ler, aquelas que fazem um uso mais intenso e diversificado dessa competência” (Ribeiro, 2004, p. 14). Os dados corroboram a impressão de esforços na luta por políticas de promoção de leitura que efetivamente atendam às demandas e necessidades da população, principalmente, aqueles que habitam os pequenos municípios e áreas do campo.

---

<sup>31</sup> <http://portal.mec.gov.br/index.php>

Como afirma Ribeiro (2004, p. 16): “a leitura não é a única forma de informação e participação social, mas, freqüentemente, a impossibilidade de ler está associada a outras formas de exclusão cultural, econômica e política”. Portanto, além da escola como espaço formal de maior responsabilidade de promoção da leitura, faz-se mister o surgimento de políticas e ações (tanto nos espaços formais quanto em outros espaços sociais e culturais) que vislumbrem a aquisição e domínio, pela população, das habilidades e competências leitoras.

As políticas públicas de formação de leitores e as políticas de promoção de leitura precisam partir de contextos e demandas concretas, precisam ser pensadas, idealizadas e efetivadas, considerando as diversidades e diferenças que compõem a magnitude do nosso território nacional.

Nos municípios mais longínquos do país – e neste cenário situo Jaborandi, por localizar-se a 1031 km da capital baiana – as políticas de leitura que chegam até as escolas são extremamente eventuais, episódicas.

Todos os professores entrevistados apontaram a Literatura em Minha Casa<sup>32</sup> como única política de leitura que tem chegado às suas salas-de-aula. No entanto, ressaltam que os livros até chegavam à escola, mas, paralelo a isto, não há nenhuma orientação sistematizada para manuseio destes, logo, reconhecem que há uma subutilização do material. Fato que é, no mínimo, lamentável, pois, segundo Lindoso (2004, p. 48), a política cultural faz parte de uma “política mais genérica de inclusão social”. Portanto, se os livros chegam às instituições e não são trabalhados ou são subutilizados, então, na prática, as políticas não se efetivam, ou seja, não cumprem seu propósito político, social e cultural, ainda que sejam tão propaladas na mídia e, sobretudo, em períodos de campanhas eleitorais.

Os professores salientam ainda que o material contempla uma parte ínfima do alunado, pois se trata de uma política que visa a atender apenas os alunos que

---

<sup>32</sup> Segundo dados apresentados na página on-line do MEC (cf. referência), o programa Literatura em Minha Casa é “uma das estrelas do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC). Desde abril de 2002, distribui uma coleção de livros para estudantes da 4ª série do ensino fundamental, com a finalidade de desenvolver o gosto pela leitura. A coleção, que se torna propriedade do aluno, é composta de cinco volumes, sendo uma obra de poesia ou antologia poética, um conto ou antologia de contos, uma novela e uma peça teatral, todos brasileiros, e um clássico da literatura universal traduzido ou adaptado”.

estão nas 4ª séries (no caso específico dos professores em estudo). Os outros permanecem sem nenhum recurso adicional para a leitura além dos livros didáticos.

Segundo a proposta *Por uma Política de Formação de Leitores*, do Ministério de Educação e Cultura – MEC,

As primeiras ações voltadas para a biblioteca escolar e para o incentivo à leitura e à formação de leitores, como o Programa Salas de Leitura, tiveram início nos anos 80 e se caracterizaram pelo atendimento assistemático e restrito a escolas com determinadas faixas de matrículas, definidas previamente a cada ano de atendimento (Berenblum, 2006, p. 11).

No caso específico de Jaborandi e, conseqüentemente, na comunidade de Arrodeador, não houve nenhuma citação pelos professores entrevistados que apontasse para a existência desse programa. Portanto, não é possível asseverar que o município tenha sido incluído, ou não, na lista de atendimento do programa, visto que os professores entrevistados têm, no máximo, 16 anos de exercício na docência, ou seja, a inserção dos professores entrevistados no quadro docente da rede municipal de ensino é datada nos anos iniciais da década de 1990.

Segundo o histórico apresentado na proposta *Por uma Política de Formação de Leitores*, o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE – foi instituído em 1997 por meio da Portaria Ministerial nº 584, programa que surge em substituição aos anteriores de fomento à leitura e de distribuição e implementação dos acervos das bibliotecas escolares em vigor desde 1983. No período de 1983 a 1999, os programas e projetos que se têm conhecimento, visavam a atender exclusivamente as bibliotecas das escolas em função de demanda de matrícula. Logo, o atendimento estava restrito às escolas de grande porte, pois quanto maior o número de matrículas, maior também eram as possibilidades de investimento nas bibliotecas. Conseqüentemente, as escolas localizadas na zona rural do país, que normalmente apresentam pequeno número de salas e atendem a um número limitado de alunos, são, muitas vezes, geograficamente distantes da sede do município, etc., acabando por não serem incluídas e, portanto, não contempladas pelos programas.

O Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE -, Literatura em Minha Casa e Palavra da Gente, instituídos no período de 2001 a 2003 como um novo

modelo de atendimento, tinham como propósito a distribuição de coleções de literatura diretamente aos alunos de algumas séries, para uso pessoal, bem como objetivavam, através da ação, possibilitar o acesso não apenas do aluno, mas de seus familiares às obras de literatura de qualidade. Segundo dados fornecidos por Berenblum (2006, p. 12), "em 2001 o PNBE atendeu a alunos de 4ª e 5ª séries; em 2002 foram contemplados alunos de 4ª série e em 2003, o PNBE atendeu aos alunos de 4ª e 8ª séries e do último segmento de Educação de Jovens e Adultos – EJA". Estes dados revelam, mais uma vez, que o atendimento não foi a todos os alunos, apenas aqueles que se enquadravam nas séries estabelecidas pelo programa.

Considerando que na comunidade de Arrodeador são oferecidas apenas duas classes de 4ª séries, com média de 60 alunos matriculados, então mais uma vez os dados revelam o pequeno raio de atendimento da proposta integradora. Quando, por ocasião das entrevistas, foi solicitado aos professores que apresentassem os programas de incentivo à leitura que tiveram ou têm acesso nos últimos anos em sua escola localizada na zona rural, obtivemos como resposta única o programa *Literatura em Minha Casa*. Entretanto, lamentavam por não mais existir. Segundo eles, a formação em magistério (2º grau) não ofereceu nenhum subsídio teórico quanto ao trabalho com a literatura infantil, como também não despertou o gosto, nem o significado e a importância da literatura para a formação afetiva, cognitiva, social, política e cultural, tanto para os adultos quanto para as crianças. Como a proposta do Programa *Literatura em Minha Casa* era que o educando se tornasse proprietário do livro recebido, então, poucos foram os livros que passaram a integrar o pequeno acervo que existe na escola pesquisada.

O investimento na formação e na reestruturação das bibliotecas escolares e públicas, tanto na ampliação quanto na atualização dos acervos existentes, torna-se imprescindível, primeiro porque estes espaços são, para muitos leitores, o único espaço de contato, de empréstimos, de trocas de livros e saberes, e segundo porque com as atuais transformações tecnológicas, sociais, culturais, educacionais, entre outras, voltam-se para a escola todos os holofotes na perspectiva de formar leitores competentes/ proficientes, ou seja, passa-se a exigir das instituições de ensino indivíduos mais qualificados para ocuparem os espaços de trabalho.

Formar leitores ainda é o caminho viável, todavia, faz-se necessário e urgente priorizar os programas de formação dos professores, com ênfase na mediação de leitura, e ampliar o investimento na formação e capacitação dos bibliotecários, se se quer espaços públicos, acessíveis, confortáveis e motivadores do contato da população com a leitura.

No cenário nacional, algumas ações foram impressas e, conseqüentemente, alguns programas e parcerias foram tecidas/estabelecidas. Trago para análise neste meu texto duas experiências bem sucedidas, ainda que as experiências não tenham contemplado diretamente os professores de Arrodeador. Entretanto, foram propostas que tinham a formação do leitor como mola propulsora.

Apresentaremos respectivamente o Pró-Leitura (Projeto Pró-Leitura na Formação do Professor) e o PROLER (Programa Nacional de Incentivo à Leitura). Vale ressaltar que estes não foram os únicos programas instituídos nas décadas de 80 e 90 do século passado, mas, na Bahia, foram experiências significativas tanto no fomento quanto na formação e sensibilização do leitor.

O Pró-Leitura foi um projeto oriundo do Programa de Cooperação Educacional Brasil-França. Concebido e conduzido conjuntamente pelo MEC e pela Embaixada da França, recebeu a designação Pró-Leitura na Formação do Professor para a Educação Fundamental, delimitando claramente seu público-alvo e seu campo de atuação. Teve como objetivo principal a melhoria da formação inicial e continuada dos professores, principalmente na área da aprendizagem da leitura, focalizando tanto a formação teórica quanto prática dos docentes. Este foi um projeto que visava à profissionalização dos professores, portanto aliava pesquisa universitária, formação docente e prática pedagógica. Sua principal meta foi a ampliação das competências e atuações dos alunos em leitura a fim de torná-los leitores.

Implantado em 1992, resultado de uma iniciativa conjunta entre a Secretaria de Educação Fundamental do MEC, Secretarias de Educação dos Estados, as Universidades e o Departamento de Cooperação Lingüística e Educativa do Serviço Cultural da Embaixada da França em Brasília, como uma experiência piloto, contemplou apenas quatro estados - Alagoas, Bahia, Ceará, Rio Grande do Norte e o

Distrito Federal. Em seguida, o projeto foi lançado em mais sete estados<sup>33</sup>: Piauí, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Santa Catarina, Espírito Santo, Rio Grande do Sul e Minas Gerais.

O Pró-Leitura buscava criar uma rede de intercâmbio entre os centros de formação, as escolas do ensino fundamental e as universidades. Pautava suas ações na crença de que a melhoria da oferta de leitura na escola era condição *sine qua non* de êxito nas aprendizagens. Seus participantes defendiam a presença efetiva de livros e de material escrito diversificado nas salas de aula e nas salas de leitura; a melhoria dos manuais escolares de aprendizagem; a utilização efetiva de literatura infanto-juvenil na escola; a implementação das salas de leitura, a multiplicação das bibliotecas escolares e a formação em gestão, animação dos locais de leitura e práticas documentárias, destinadas a todos os professores.

A escolha de políticas que visem à melhoria da formação dos professores no âmbito da leitura e da escrita resultou da triste constatação do nível insatisfatório de competências e de atuações de um número considerável de alunos brasileiros, tanto em leitura quanto em escrita, a persistência do analfabetismo em parcelas significativas da população e as carências e/ou fragilidades apresentadas pelos professores em suas práticas, devido à sua má formação profissional.

O surgimento do PROLER 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.

Os trabalhos desenvolvidos pela pesquisadora Eliana Yunes junto à Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil – FNLIJ, como supervisora do Centro de Documentação e Pesquisa no período de 85-88, foram basilares para a consolidação de uma proposta “Por uma política nacional de leitura”. Emergiram dos estudos, dados, levantamentos de experiências e iniciativas realizadas por instituições oficiais

---

<sup>33</sup> O Comitê Nacional Assessor/MEC era formado por representações dos Estados envolvidos. Na Bahia a representante era a prof<sup>a</sup> Verbena Maria Rocha Cordeiro e os demais membros eram as professoras Maria Antonia Ramos Coutinho – UNEB/PRÓ-LEITURA/BAHIA, Maria Nadja Nunes Bittencourt - UNEB/PRÓ-LEITURA/BAHIA e Maria do Carmo D’Oliveira – SÉC/SUD – PRÓ-LEITURA/BAHIA. O Comitê Nacional implementou novas ações ao projeto através da promoção de Seminários, Módulos de Formação, Reuniões Técnicas Estaduais, na divulgação do trabalho em Encontros Nacionais de Leitura, e realizando as visitas técnicas aos Estados.



e não-governamentais, que deram subsídios a uma análise mais cuidadosa sobre as estratégias efetivadas com o trabalho com a leitura e, conseqüentemente, concluir pela inexistência de uma política de promoção da leitura por parte do Estado.

Segundo defende Yunes (1992, p. 2),

a política só decolaria com uma compreensão efetiva por parte das autoridades, do papel que a leitura pode exercer no desenvolvimento econômico e social do país, como instrumento de formação da cidadania plena; a capacidade de ler o contexto, como texto, interagir com ele, refletindo e participando, qualifica os indivíduos para práticas sociais mais consistentes e valorizadoras de sua condição de cidadão.

Baseando-se nesta compreensão é que surge uma proposta interministerial e interinstitucional oriunda das experiências já registradas no âmbito da leitura. A proposta apresentada se ancorava em cinco pontos básicos: a capacitação permanente de recursos humanos; dinamização/ampliação de acervos; formação de uma rede de informação sobre leitura; uso da tecnologia de multimídia e meios massivos; avaliação paralela permanente.

Conforme afirma a própria Yunes, “enquanto a política não se materializava”, a Fundação Biblioteca Nacional propôs, com base nos dados revelados nas pesquisas acerca da carência de ações efetivas para promover o incentivo à leitura, uma ação que efetivasse as linhas políticas evidenciadas na pesquisa. Desse modo é que surge o Programa Nacional de Incentivo à Leitura – PROLER, o qual foi instituído em 13 de maio de 1992 através do Decreto Presidencial nº 519, vinculado à Fundação Biblioteca Nacional.

O programa apresenta como objetivos: promover o interesse nacional pela leitura e pela escrita, considerando a sua importância para o fortalecimento da cidadania; promover políticas públicas que garantam o acesso ao livro e à leitura, contribuindo para a formulação de uma Política Nacional de Leitura; articular ações de incentivo à leitura entre diversos setores da sociedade; viabilizar a realização de pesquisas sobre livro, leitura e escrita; e incrementar o Centro de Referência sobre leitura.

Como estratégia política o programa da FBN se apresentava como articulador/ mediador nas ações regionalizadas de promoção da leitura, visando à formação de recursos humanos e na busca de apoios para implementação da proposta local.

O PROLER, programa de abrangência nacional, teve sua atuação consolidada em alguns municípios no país. 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. No caso específico da Bahia, dos seus 417 municípios, apenas algumas dezenas tiveram ou têm acesso ao programa, conforme sinalizamos acima, dependendo basicamente das parcerias entre prefeituras e universidades. Se considerarmos que, na Bahia, contamos com quatro universidades estaduais (UNEB, UEFS, UESC e UESB) e atualmente duas federais (UFBA e UFRB), para um Estado com uma área territorial de 564.692,669 Km<sup>2</sup> não fica muito difícil concluir que apenas aqueles municípios que têm alguma vinculação com as universidades tiveram possibilidade de participação.

Que relevância tem então para minha pesquisa situar o PROLER e o Pró-Leitura como iniciativas de fomento à leitura? Se reflito sobre as ações no plano federal, de políticas públicas de leitura, é importante investigar também quais têm sido as iniciativas dos municípios na busca de implementação de políticas locais de incentivo/fomento à leitura.

O município de Jaborandi, ao qual esta pesquisa está ancorada, segundo dados do IBGE, é um dos maiores municípios da Bahia em território, com uma área de 10.086 Km<sup>2</sup> e uma população de 10.288 habitantes. Está situado geograficamente a 1.031 km de Salvador – capital do Estado – e 600 km de Brasília – capital federal –, e da sede do Campus XVII da UNEB – Bom Jesus da Lapa – 130 km.

Considerando que o Campus da UNEB, em Bom Jesus da Lapa nunca sediou nenhum encontro do PROLER, nem realizou ações do Pró-Leitura, então, para os professores, colaboradores da minha pesquisa, a participação nos encontros configura-se fora de questão, embora não impossível, se considerarmos que na Bahia alguns municípios, a exemplo de Itapetinga, Vitória da Conquista, Feira de

Santana e Salvador realizaram os encontros do PROLER. Isto me leva a questionar que eventos dessa natureza, dependentes de alianças políticas e "iniciativas" de instituições locais, terminam por favorecer certas regiões em detrimento de outras, a exemplo de Jaborandi/Arrodeador.

A localização geográfica do município pode representar, sem dúvida, não um impedimento para a formação continuada dos professores, mas, com certeza, uma dificuldade para os profissionais em participar destes e outros eventos, pois não há uma prática/política de investimento pelo poder público municipal de Jaborandi (subsídio para o deslocamento, inscrição nos eventos, etc.) para participação/incentivo dessa modalidade de formação. Vale ressaltar ainda que todos os professores pesquisados sobrevivem exclusivamente dos salários pagos pela prefeitura municipal, ou seja, possuem apenas um vínculo profissional e, desse modo, precisam garantir seu sustento e sua auto-formação.

### **3. PERFIL LEITOR E PRÁTICAS CULTURAIS DE LEITURA: TECENDO HISTÓRIAS DE LEITURA DE PROFESSORES RURAIS**

#### 3.1 Leitores pesquisados

O desejo que me instiga a pesquisar e conhecer como se constitui o perfil leitor dos professores e professoras da zona rural, bem como conhecer as diversas práticas culturais de leitura, está entrelaçado à minha própria história de leitura. Passei parte da minha infância na zona rural, época de pouco acesso ao mundo dos livros, mesmo sendo filha de professora primária.

Descobri, na própria pele, a importância da apropriação do código escrito e da leitura como forma de superação dos ditames impostos pelos irmãos mais velhos<sup>34</sup>. Saber ler, já na época da minha infância, representava poder, mas sua apropriação poderia também configurar possibilidades de independência e autonomia.

Os primeiros contatos com o mundo impresso não diferem muito do contexto encontrado nos estudos de Chartier (2001, p. 86), os quais apontam para o fato de que nas sociedades européias, até meados do século XVIII, o leitor tinha acesso a um número reduzido de livros (almanaque, bíblia, obras de piedade, dentre outros nesse gênero). No meu caso específico, a presença do catecismo também compunha o pequeno acervo encontrado no interior das residências católicas rurais.

Conhecer, pesquisar, saber mais sobre os percursos de formação dos professores e professoras da zona rural passou a fazer parte do meu próprio espectro de inquietações.

É desse contexto que surge a decisão de pesquisar sobre as histórias de leitura e as práticas culturais de leitura de professores e professoras rurais da

---

<sup>34</sup> Era comum às mães de famílias do povoado em que morávamos, no interior de Santa Bárbara – Bahia, ir à presa (tipo de aguada) lavar roupa. Ao sair, minha mãe deixava sob a responsabilidade e cuidado de irmãos mais velhos os filhos pequenos. Certa vez, ao insistirmos muito em irmos ao lajedo, minha irmã escreveu um bilhete para que levássemos à mãe, expondo os nossos atos de rebeldia e desobediência. Como não sabíamos ler, fomos portadores de nossa própria confissão/condenação.

comunidade de Arrodeador, de modo que essa busca se insere num movimento recente de formação que concebe as narrativas

como um instrumento de coleta de dados, com o mérito de ser considerada também um trabalho formativo, porque pode permitir a organização das experiências humanas: ao mesmo tempo em que o sujeito organiza as suas idéias para o relato, - quer escrito/oral - também re-constrói sua experiência de forma reflexiva e, com isso, acaba fazendo uma auto-análise que pode lhe criar novas bases de compreensão de sua própria prática (Moraes, 2000, p. 40).

Assim, através da escuta sensível e do registro das histórias de vida dos professores e professoras, visibilizamos histórias de pessoas comuns, que também possuem uma história e que trazem arraigadas às suas trajetórias pessoais e profissionais marcas de outras tantas pessoas, lugares, práticas que os singularizam.

Para escolha dos colaboradores dessa pesquisa, esbocei como critérios: a) ter integrado o corpo discente do Curso de Licenciatura em Pedagogia com Habilitação nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental - através do Programa Rede UNEB 2000; b) atuar na zona rural; c) exercer a docência na escola municipal Pio XII na comunidade de Arrodeador.

O *corpus* da pesquisa ficou constituído por sete professores-leitores, sendo quatro leitoras e três leitores. 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 preocupação com a quantidade de sujeitos não se aplica às pesquisas ancoradas na perspectiva das histórias de vida.

Os leitores pesquisados têm entre 25 e 41 anos; 05 (cinco) são casados e 02 (dois) solteiros, sendo que todos os casados possuem apenas um filho; quanto à moradia, 02 (dois) residem em casa própria, 03 (três) em casas alugadas ou na residência da mãe e os 02 (dois) solteiros, um vive sozinho e a outra reside na casa dos pais. Dos 07 (sete), 06 (seis) se declaram católicos e uma Testemunha de Jeová, sendo que nem todos se declaram freqüentadores assíduos. Quanto à formação no Ensino Médio, cursaram o Magistério na Escola Estadual Francisco Moreira Alves, na

sede da cidade de Jaborandi. Possuem tempo de atuação no magistério de 06 (seis) a 16 (dezesesseis) anos.

Durante a pesquisa, busquei mapear a disposição profissional dos professores, hoje colaboradores da pesquisa. Dos 07 (sete) pesquisados, quatro permanecem atuando na mesma instituição – Escola Municipal Pio XII – comunidade de Arrodeador, à qual estavam vinculados quando ingressaram na universidade. O professor Salvador Costa da Silva assumiu a direção da escola em maio de 2007; as professoras Gislane Moreira da Hora e Maria Vilma Santos de Moura assumem classes de Educação Infantil, e o professor Weliton Ferreira Rodrigues assume a 4ª série. Os outros 03 (três) assumiram outras escolas, sendo o professor Milton Nunes da Mata diretor da Escola Municipal Carlos Chagas, a professora Chirles Oliveira Fogaça hoje atuando como coordenadora nas escolas Nocy Novaes e Francisco Moreira Alves e a professora Ilzete Brandão da Trindade atualmente em uma escola municipal que fica a 130 km da sede de Jaborandi – denominado Brejão.

Depois de apresentado brevemente o perfil (gênero, idade, profissão, religião, local de trabalho, etc.) dos leitores pesquisados, sigo meu itinerário em busca de conhecer e desvendar, através das narrativas orais, suas histórias de leitura, seus percursos, suas práticas e representações de leitura.

As histórias de leitura serão, para efeito de análise, organizadas pelas categorias: a) Leitura e Infância – histórias pessoais de leitura; b) Leitura e Adolescência – percursos de leitura; c) Discursos sobre leitura; d) Práticas Culturais de Leitura. A partir desta sistematização, penso ajudar o leitor de meu texto a acompanhar melhor não apenas os percursos e itinerâncias, mas também entender que marcas e pessoas foram significativas nessa trajetória e como esses sujeitos se constituíram leitores.

### 3.1.1 Leitura e infância – histórias pessoais de leitura

Não basta oferecer à criança livros em quantidade para que se promova a leitura em família. Serão leitores, naturalmente, aqueles que perceberem a leitura como elemento essencial ao ambiente em que vivem.

(MOTA, 1994, p. 06)

A formação do leitor começa muito antes da entrada das crianças na escola. O contato prazeroso, ou não, das crianças com os livros, com as histórias orais ou escritas, com os causos, etc. tem sido, ao longo dos tempos, um importante papel atribuído às famílias.

Com o advento da modernidade<sup>35</sup>, novas relações passaram a fazer parte do cotidiano dessa instância. Muitas e significativas foram as mudanças que assolaram tanto a estrutura familiar, quanto a distribuição de papéis sociais. Nos dias atuais já não é mais comum a presença integral da mulher no espaço doméstico. As mulheres (em sua maioria, mães) têm buscado uma ocupação formal, ou não, para ajudar a manter o orçamento familiar, quando não muitas assumem integralmente esta responsabilidade. Ao passo que saem para ocupar os novos papéis, costumes tradicionais no seio das famílias, como, por exemplo, refeições coletivas, acompanhamento do crescimento e desenvolvimento dos filhos, escutas partilhadas de causos ou fatos do cotidiano, contação de histórias para os filhos, etc., tem se tornado práticas rarefeitas.

A formação do leitor tem início desde a infância e se prolonga ao longo de toda a vida. Segundo 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, portanto, é um ato complexo que exige muito mais do que a simples transcrição fonética. Ler é co-construção de sentidos, de significados, de relações.

Ao considerar a leitura como prática não apenas escolar, mas essencialmente sócio-cultural, busquei conhecer, através das narrativas dos professores e professoras, a existência ou não de um ambiente favorável à leitura na residência em que cada um viveu a infância.

É importante salientar que dos 07 (sete) sujeitos/leitores, 05 (cinco) viveram a infância na zona rural e 02 (dois) na zona urbana.

---

<sup>35</sup>Para Giddens (1991, p.11) (cf referência), "modernidade refere-se a estilo, costume de vida ou organização social que emergiram na Europa a partir do século XVII e que ulteriormente se tornaram mais ou menos mundiais em sua influência".

Os leitores foram unânimes, ao narrar suas histórias de leitura, em apresentar a vida na zona rural como uma vida de muitas ausências. Ausências de materiais impressos; ausências de leituras prazerosas; ausências de contatos com outros portadores textuais além da cartilha; ausência de uma política de fomento e valorização do homem do campo; ausência de investimento nas instituições formais voltadas ao atendimento do homem simples deste local; ausências de condições dignas de trabalho e sobrevivência. Em contrapartida, rememoraram que, mesmo com a escassez e/ou carência de impressos e de tantas outras ausências, viveram 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. Assim foi para a profª Gislane<sup>36</sup>:

Eu passava a maior parte do tempo com minha avó, então eu ficava lá e como ela não sabia ler, então não tinha acesso assim a leituras, né?! Em termos de livros. Lá a gente tinha acesso a histórias que ela contava, passava boa parte do tempo assim (Profª Gislane).

A forte presença da avó, na história de formação leitora da professora Gislane, retorna quando ela rememora o contato com as histórias orais:

Minha avó ela veio da zona rural e lá eles contavam muitas histórias. Histórias, contos mais assim de terror, de assombração, porque aqui tinha muitas histórias de lobisomem, que é um dos mitos daqui (Profª Gislane).

Na trajetória do professor Milton não foi muito diferente, tendo em vista que a prática de narrar a própria vida e a de contação de histórias orais eram vivências comuns ao povo de pouca posse, tal como afirma ele:

... devido à televisão, internet, essas coisas, a tecnologia avançada de hoje, os pais não sentam mais para conversar com seus filhos, contar histórias... naquela época não, na minha época de infância, praticamente não tinha televisão, eram poucas pessoas que tinham condições. **Então era de prática os pais sentarem com os filhos e contarem histórias de**

---

<sup>36</sup> Gislane Moreira da Hora, 27 anos, solteira, filha de lavradores, professora, 08 anos de experiência no magistério, atua na Escola Pio XII – comunidade de Arrodeador, desde 2000.



**onças, caçadas... Tinha muito peixe no rio, aí eles iam pescar e contavam o tamanho e os horários que eles pegavam, quantas caças eles tinham matado...** Era muita história de onça, muita lenda (Profº. Milton) (grifo meu).

Embora as histórias orais se configurem como práticas bastante comuns entre homens e mulheres da zona rural, a presença e a marca do contador de histórias na figura do pai foram, para o professor Salvador, a lembrança mais remota, segundo ele:

Em casa, o apego que a gente tinha era o apego às histórias orais. Eram muitas histórias, histórias folclóricas, histórias regionais de caçadores que meu pai contava muito pra gente. Todos, quase todos os dias ele chegava à noite e ele contava antes de dormir uma, duas histórias (Profº. Salvador).

O ato de lembrar e narrar possibilita ao sujeito reconstruir e refletir sobre suas experiências e percursos (Cordeiro, 2007), assim foi para a profª Chirles, que mantém viva as lembranças da presença marcante do escritor/contador de histórias:

Meu bisavô, ele escreveu uma história de uma onça, contando um caso de uma onça. É uma história linda, por sinal eu era apaixonada. E tinha mais de vinte folhas datilografadas, ele tinha...

Além das histórias orais contadas por membros da família, para a Profª Maria Vilma, paralelo à pouca presença de materiais impressos na casa em que passou a infância, duas experiências de contato com o mundo da leitura ficaram registradas em sua memória. Na primeira experiência, revela contato com material impresso:

**O maior contato que eu tive com a leitura, que eu me lembro, me recordo bem foi a Bíblia, porque minha mãe lia muito e o meu interesse em ler era tanto, que eu ouvia e ouvia ela cochichando.** Na verdade nem era uma leitura em voz alta, sempre depois do almoço quando meu pai ia pra roça, meus irmãos ficavam no quintal, eu via e achava bonito o cochichar dela, cochichar/ler a bíblia. Eu achava lindo... (grifo meu)

Essa fala da profª Maria Vilma foi incisiva acerca da presença e da importância da bíblia no ambiente familiar rural e no seu contato com as práticas sócio-culturais de leitura. Sua formação católica e, conseqüentemente, o contato com a bíblia, representou para ela um estímulo para aprender a ler. Já na segunda

experiência, a lembrança está ligada diretamente ao rádio, meio de comunicação mais comum, ainda hoje, nas cidades pequenas:

Tinha na Rádio Nacional<sup>37</sup> tia Leninha, que contava histórias todos os dias à uma hora, então quando eu já tinha almoçado, eu sentava no rádio, meu pai sintonizava pra saber o que eu queria ouvir. Quando eu não tinha almoçado eu parava, deixava de almoçar pra ouvir, ou então, almoçava depois, mas eu sempre queria ouvir pra eu saber o que, que era contar, como é que contava. Eu nunca fui boa pra contar, mas sempre queria ouvir e conhecer histórias assim.

O ambiente rural, fruto historicamente da falta de políticas e propostas específicas ao homem do campo, atualmente, ainda se apresenta com poucos materiais impressos de leitura. Nas lembranças do prof<sup>o</sup> Salvador essa realidade fica ainda mais retratada, quando admite que:

No que diz respeito à leitura, em casa mesmo não tinha apego escrito de leitura, não tinha, não tinha livros, tinha alguns livros assim de, da Arca de Noé bem velhinhos que minha mãe pegava e ficava olhando, e como a gente não sabia ler e meus pais também não sabiam, então eles contavam a história.

As reminiscências do tempo da infância revelam poucas presenças de materiais impressos no ambiente familiar. Entre os poucos livros recordados pelos colaboradores dessa pesquisa, estavam dentre os livros religiosos e os livros didáticos. Havia uma forte predominância das histórias orais, dentre elas foram lembradas histórias de caçadores, mitos, causos, lendas e fábulas. Conforme aponta Besnosik (2002) em sua tese de doutorado *Encontros de Leitura: uma experiência partilhada com professores de zona rural da Bahia*, compreender as funções da leitura, 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.

---

<sup>37</sup> Emissora de Rádio com sede no Rio de Janeiro, fundada em 1936.

Nos tempos de infância do prof<sup>o</sup> Weliton<sup>38</sup>, o livro era um objeto quase inexistente. Para ele, o uso das letras ocorria apenas por necessidade. Ao rememorar a sua trajetória leitora, afirma:

no lugar que eu nasci se tinha poucos livros, era um ambiente familiar de conversas mesmo... a gente morava numa fazenda e essa fazenda propiciava muita pouca coisa mesmo, as únicas vezes que a gente conseguia ver um livro, a gente vinha pra casa do meu avô, chegava lá tinha uma estante muito bonita com uns livros vermelhos era, se eu não me engano, daquelas enciclopédias. Eu achava as coisas mais lindas, sinceramente. Aí assim, era o contato que tinha... a única coisa que via era esses livros...

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. Nas entrevistas, muitas foram as lembranças de contatos mais intensos com livros, cartilhas, materiais didáticos, os quais ocorreram apenas após o ingresso na escola.

Em casa eu não tinha muito acesso a livros não... a primeira coisa que me proporcionou a ter acesso a leitura foi numa escolinha, que vinha um brinquedo que tinha uma cadeira com um quadro de giz, só que a gente sentava no caso, num banquinho, né?! E montava as letrinhas, o giz era, funcionava tipo assim, um imã. Só que a gente escrevia também com giz colorido ai junto vinha umas cartinhas pra gente aprender a colorir, pra fazer o alfabeto (Prof<sup>a</sup> Gislane).

No processo de aprendizagem da leitura do prof<sup>o</sup> Milton, a escola teve um papel preponderante, já que representava para ele o lugar de acesso ao mundo impresso. O material disponível, mesmo sendo exclusivamente a cartilha, propiciou-lhe aprendizagens e apropriações afetivas. Sua fala assim evidencia:

Como a cartilha era o único instrumento de leitura, cuidávamos dela com muito cuidado. Usávamos de tal modo que ainda hoje guardo na memória alguns textos que decorávamos para que a professora tomasse a lição.

---

<sup>38</sup> Weliton Ferreira Rodrigues - 29 anos, casado, filho de lavrador e enfermeira, 09 anos de experiência no magistério. Leciona na 4<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental e atualmente nas séries finais do Ensino Fundamental (5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries). Atua na Escola Pio XII – comunidade de Arrodeador – desde o início da carreira em 1999.

A prof<sup>a</sup> Ilzete<sup>39</sup> rememora que aos quatro (04) anos já freqüentava a escola, mas não se recorda da presença dos livros, para ela a relação de afetividade travada com a professora é, efetivamente, a marca que traz do seu ingresso na escola. Sobre essa experiência ela admite:

Eu me lembro pouco assim da escola, da primeira professora, mas eu sempre tinha uma relação afetiva boa com ela, gostava muito, já tinha muito interesse em aprender, sabe. Assim, aprender ler, aprender escrever. Eu me lembro que aqui em casa tinha um, um pé de manga aqui no quintal e aí quando eu chegava eu nem almoçar eu queria, para fazer as atividades...

O sentido e a lembrança de escola estão atrelados aos modos de aprender, às obrigações, aos fazeres próprios da vida escolar. Mesmo admitindo que tinha interesse em aprender, suas experiências com a leitura e a escrita são com as atividades de cunho escolar.

Para a Prof<sup>a</sup> Chirles, as práticas de leitura e os modos de ler no ambiente familiar foram mais representativos na sua história de leitura do que as realizadas no ambiente escolar. Admite ela que o fato de ser membro de uma família Testemunha de Jeová contribuiu significativamente nas suas práticas e relações tecidas com o ato de ler. Se para Manguel (1997) a leitura funcionou como “desculpa para a privacidade” (p.23), para ela esse era um momento de partilha e sociabilidade:

Sou de família de Testemunha de Jeová, então isso fez com que eu tivesse muitos, muitos livros em casa. Livros bíblicos. [...] Inclusive o primeiro livro que eu li, eu tinha aproximadamente seis a sete anos, foi “Meu Livro de História Bíblica”. A gente tinha sempre o momento da leitura, as pessoas achavam mais bonito quando a gente começava a ler e líamos pra muita gente da vila.

As práticas de leitura vivenciadas pelos professores e professoras da zona rural em sua infância, no âmbito escolar, não diferem muito das experiências encontradas nas demais escolas brasileiras nas décadas de 70, 80 e início dos anos

---

<sup>39</sup> Ilzete Brandão da Trindade, 26 anos, casada, mãe de um menino, filha de lavrador e auxiliar de serviços gerais, 6 anos de experiência no magistério, atuou na Escola Pio XII – comunidade de Arrodeador – desde o início da profissão em classes de Educação Infantil e atualmente assume a regência no distrito de Brejão.

90<sup>40</sup>. O tratamento tem sido meramente instrumental, ou seja, de decodificação e de apreensão técnica do código. As lembranças do prof<sup>o</sup> Milton ratificam essa prática tão comum:

Minha leitura começou assim, quando eu fui estudar aos oito anos de idade. Eu tive uma professora que marcou muito a minha vida [...] eu no início era muito tímido, eu não queria estudar e ela me ajudou bastante. Inclusive sentava muitas vezes comigo, pois o processo de aprendizagem da leitura era soletrando as sílabas.

### 3.1.2. Leitura e Adolescência – percursos de leitura

“Quem não guarda na memória livros inesquecíveis, que atire a primeira pedra!” (CORDEIRO, 2004, p. 98).

A adolescência nas sociedades ocidentais é reconhecida como a fase das transformações, das turbulências. Segundo o dicionário Aurélio, é “o período da vida humana que sucede à infância, começa a puberdade, e se caracteriza por uma série de mudanças corporais e psicológicas (estende-se aproximadamente dos 12 aos 20 anos)”. Até que ponto as escolas têm levado em consideração, nos seus projetos e práticas, as mudanças de comportamentos, interesses, desejos e atitudes dos alunos que se inserem nessa nova fase? Lamentavelmente, ao narrarem sobre seus percursos de leitura na fase da adolescência, percebe-se que poucas coisas mudaram:

A partir da quinta série, minhas professoras eram muito... eu diria assim, secas pra esse sentido. Elas não tinham muito esse incentivo à leitura. **Era mais uma coisa técnica mesmo, do ato de decorar**, que na época né, o processo de trabalho era diferente (Prof<sup>a</sup> Maria Vilma) (grifo meu).

Era mais os livros didáticos mesmo. Não tinham muitas novidades. Jornal, revista... Tinha muito livro didático! (Prof<sup>o</sup> Milton)

Percebe-se que as práticas e estratégias de trabalho com a leitura utilizadas pelos professores não mobilizaram os alunos a desenvolver o gosto pela leitura. Se para Cavallo & Chartier (2002, p. 08) “a leitura não é apenas uma operação

---

<sup>40</sup> Ver estudos de Ferreiro (1993), (cf. referência); sobre histórias de leitura/prática de teorizar sobre o vivido. Ver Paulino (1995), Coleção Ler & Fazer (cf. referência)

intelectual abstrata: ela é uso do corpo, inscrição dentro de um espaço, relação consigo mesma ou com os outros”, então o ato de ler como algo técnico, de mera decodificação, não cumpre sua função social de ampliação de conhecimentos e inclusão sócio-cultural dos sujeitos.

Na fala da prof<sup>a</sup> Maria Vilma fica explícito que na sua época de adolescência, não tão distante se considerar que a professora hoje está com 28 anos, aprender a ler era muito diferente. Tal comparação é feita tomando como parâmetro as demandas e necessidades da sociedade atual, que exigem novas e significativas interações com a leitura. Nesse sentido, Luzia de Maria (2002, p. 15) afirma que “para corresponder à complexidade dos novos tempos, é necessário oferecer melhor formação àqueles que vão atuar nessa sociedade”, ratificando assim a idéia que as práticas escolares, quando trabalhadas sem considerar o contexto social, cultural e político em que o indivíduo está envolto, deixam poucas marcas, ou marcam negativamente os percursos de formação leitora.

O ato de não lembrar do seu processo de leitura no ambiente escolar, ou simplesmente referir-se às leituras dos romances como as leituras marcantes e prazerosas da adolescência, conforme relato da Prof<sup>a</sup> Chirles a seguir, provoca-me a pensar quais são as leituras consideradas pela escola como legítimas, e que representações sobre leitura essas práticas ajudam a constituir.

Quando comecei a questão da adolescência, um dia eu fui visitar minha tia, que é a irmã do meu pai e eu vi o livro “O Cigano Que Eu Amei” de Sabrina, que é uma coleção de Sabrina e aí eu fiquei com vontade de ler esse livro. **Eu li e até hoje não me esqueci desse livro. A partir daí... eu passei a ler, passei a ler muito romance.** Teve noite de ler três romances, eu não dormia e aproveitava quando pai mais mãe não tava porque, mãe e pai é... ficavam brigando comigo que eu não fazia nada em casa só lendo romance (grifo meu).

Embora a leitura de romances se constitua numa prática comum já há alguns séculos, havia, inicialmente, uma certa resistência a esse tipo de leitura, por ser considerada, entre outras coisas, uma leitura perigosa, conforme aponta Lambert (*apud* Abreu 2003, p. 280):

A leitura dos romances é mais perigosa: eu não gostaria que se fizesse dela um grande uso; eles introduzem o falso no espírito. O romance, não estando jamais assentado na verdade, acende a imaginação, enfraquece o pudor, coloca em desordem o coração [...] é necessário acostumar-se às leituras sólidas, que ornaram o espírito e fortificam o coração: nunca é demais evitar aquelas que deixam impressões difíceis de apagar.

Quando a prof<sup>a</sup> Chirles reconhece que nunca mais esqueceu *daquele livro*, confirma o poder de sedução e de identificação que certo tipo de texto provoca nos leitores. Vale ressaltar, entretanto, que a leitura de romances, principalmente o citado *Sabrina*, pela entrevistada, sempre foi considerada pela instituição escolar como leitura menor, sem prestígio, ou ainda, subcultura.

No livro *Cultura letrada – literatura e leitura*, Márcia Abreu (2006, p. 19) admite que

Os livros que lemos (ou não lemos) e as opiniões que expressamos sobre eles (tendo lido ou não) compõem parte de nossa imagem social [...] A escola ensina a ler e gostar de literatura. Alguns aprendem e tornam-se leitores literários. Entretanto, o que quase todos aprendem é o que devem dizer sobre determinados livros e autores, independentemente de seu verdadeiro gosto pessoal.

Durante a entrevista, a afirmativa acima foi confirmada quando a professora, ao falar de suas inúmeras leituras da Coleção *Júlia, Sabrina, Bianca*, ria muito, pois ela própria admitia saber que esse tipo de leitura não era valorizado pela academia. Fazia questão de dizer que eram leituras que fazia na adolescência e que, com a aprovação e ingresso na universidade, as leituras mudaram, sendo que agora lê Paulo Freire, Moacir Gadotti, Demerval Saviani, entre tantos outros que lembrou no momento da entrevista.

Ainda se referindo ao prazer de ler romances, a prof<sup>a</sup> Chirles lembrou que, na sua adolescência, havia uma turma de amigas que gostava de ler as Coleções *Júlia, Sabrina, Bianca, Bárbara*. No entanto, admite que ela era também apaixonada por romances, a ponto de sua mãe a levar para consultar-se com um médico; “ela achou que eu tava com problema mental e aí o médico até riu – “não, dona Raimunda, eu também queria ler tudinho e tô aqui”, tal era o envolvimento da professora com a leitura dos romances. Segundo a professora, “eu deixava de sair

assim, com o namorado, eu deixava de tudo só pra eu ler [...] eu preferia ler esses romances do que ter aula, eu colocava dentro dos livros didáticos”. Essas eram suas leituras clandestinas.

Mais uma vez verifico que a concepção de leitura e de leitor, nos espaços acadêmicos, perpassa pelo leitor de obras eruditas e consagradas, portanto, obras que a academia legitima.

### 3.1.3. Discursos sobre leitura

Todos lemos a nós e ao mundo à nossa volta para vislumbrar o que somos e onde estamos. Lemos para compreender, ou para começar a compreender. Não podemos deixar de ler. Ler, quase como respirar, é nossa função essencial.

(MANGUEL, 1997, p. 20)

Ao longo da nossa história de alfabetização, muitas foram as habilidades, competências e condições exigidas para que alguém fosse considerado leitor. No entanto, os discursos e as concepções presentes na contemporaneidade sobre ser ou não leitor têm levado, muitas vezes, os professores a uma difícil representação de si mesmos acerca dessa questão. Não obstante, como afirma Abreu no ensaio sobre as Diferentes formas de ler, a concepção de leitor não é estática ao longo na nossa história, pelo contrário:

É relativamente recente a idéia de que o bom leitor é o que lê muitos e variados textos. Durante séculos a quantidade de impressos disponível era pequena, seu preço, elevado, e o livro, muitas vezes, sacralizado - mesmo que não tratasse de tema religioso. O bom leitor era aquele que lia pouco, lia com freqüência e meditava muito sobre os escritos. Ler muito poderia ser visto como um problema - até mesmo para a saúde.

Para iniciar a reflexão sobre os discursos comuns de leitura, vou optar por fazer um ousado convite ao leitor desse texto. Convido-o a tomar para análise a afirmação de Araújo (2006), quando diz: “ler não é consumir saberes, mas consumir sabores”, para, a partir dela, dissecar o verdadeiro sentido e significado do ato de ler.

A definição sobre *ser leitor* nos dias atuais envolve práticas, posturas, modos e gestos associados ao ato de ler. Para muitos autores, inclusive para o autor acima



citado, a leitura envolve muito além do consumo, domínio, apropriação de saberes, de técnicas de decodificação. Para a efetivação do processo de leitura, faz-se necessário compreendê-lo na sua inteireza, ou melhor, articular os conhecimentos já apropriados com os conhecimentos novos, entrelaçando-os na perspectiva de “consumar sabores”.

Ainda sobre o prazer e a sedução que envolve o ato de ler, Alves (2001, p. 49) afirma que “ler é uma virtude gastronômica: requer uma educação da sensibilidade, uma arte de discriminar os gostos”. E admite que sente dó das crianças, adolescentes e adultos que saem, muitas vezes, das escolas sem conhecer ou ser seduzidas pelo prazer da leitura, ou como afirma: “sem ter sido iniciados nos polimórficos gozos da leitura” (p. 53).

Na entrevista realizada com a prof<sup>a</sup> Maria Vilma, ao ser solicitada a rememorar sobre leituras indicadas, sobre livros lidos em sua trajetória escolar, sobre as marcas deixadas pelos livros, a professora enfatiza a presença maciça dos livros didáticos, inclusive se recorda com detalhes dos livros usados pelo pai: “eram forrados com folha de jornal para não estragar”. Segundo ela, esses livros existem até hoje em sua casa, e admite: “meus pais não deixavam que tocasse para não estragar”, tal era o apego ao praticamente único portador de leitura que a família dispunha. Ressalta a professora que esses livros têm um significado grande para ela: “eu acho muito bonito meu pai ter guardado esses livros [...] há um valor sentimental enorme”. E reconhece que “nunca mais li justamente para não estragar”.

Essas falas, esse excesso de zelo para com os poucos livros possuídos, nos remetem a pensar quão era a escassez de materiais diversificados para leitura nas residências dessas pessoas, bem como a relação de valor que era atribuído ao objeto impresso. A presença de livros em casa, ainda hoje, para algumas famílias na zona rural, representa não apenas um valor sentimental (lembranças do tempo na escola), mas status, poder. O livro é visto e tratado como algo sagrado, fato que pode ser percebido na fala do prof<sup>o</sup> Weliton:

as únicas vezes que a gente conseguia ver um livro, a gente vinha pra casa do meu avô, chegava lá tinha uma estante muito bonita com uns livros vermelhos era, se eu não me engano, daquelas enciclopédias... mas só que o meu avô quase que não permitia a gente mexer nesses livros dele.

Para sabermos mais detalhadamente sobre a presença de materiais impressos nos lares brasileiros em pleno século XXI, podemos lançar mão dos dados publicados pelo INAF 2001. Segundo Abreu (2004, p. 36), “os dados do INAF 2001 permitem não apenas saber que há escritos em todas as casas, mas também conhecer com que tipo de material as pessoas lidam com mais frequência”. Entretanto, de posse desses dados, os números revelam que 37% da população declarou ter menos de dez livros; 41% têm de onze a cinquenta livros; 9% têm de cinquenta e um a cem livros e 6% têm mais de cem livros em casa. Esses dados, ao mesmo tempo em que nos alegram, por saber que praticamente em todas as residências hoje há livros, por outro, nos instiga a querer saber efetivamente em quais práticas sócio-culturais esses materiais estão/são envolvidos. Devemos reconhecer que não basta possuir os livros ou outros materiais impressos, faz-se necessário envolver-se com eles, estabelecer cumplicidade e compreender o poder de transformação que os livros possibilitam.

Para o prof<sup>o</sup> Salvador Costa, que admitiu não possuir livros na sua residência quando criança, as reminiscências dos livros e leituras da sua trajetória escolar não diferem muito dos demais professores, a escola infelizmente não deixou marcas significativas a propósito da importância da leitura. Ele lembra que os livros usados na escola não traziam informações completas que pudessem auxiliar a outras buscas, e se refere a um livro com o nome de *Curso de segundo grau completo*, que, segundo ele, na parte de literatura, apresentava as características de cada período, trechos de livros, mas não deixava claro se era livro. Lembra que “falava de *Iracema* de José de Alencar, alguns trechos, citava *Sentimento do Mundo* de Carlos Drummond de Andrade. Só tinha lá um trecho, eu não sabia se era livro”, e lamenta “se tivesse dado os encaminhamentos eu ia buscar esse livro aonde ele tivesse”. Essa prática de leitura contraria o que Walter Benjamin, citado por Manguel (1997), compreende como leitura, pois para ele, “O mundo que se revelava no livro e o próprio livro jamais poderiam ser, de forma alguma, separados” (p.p. 24/25).

Infelizmente muitos estudos têm mostrado que a escola ainda tem sido um dos espaços sócio-culturais que trata a leitura como algo sem vida, sem sentido. As práticas escolares não têm ensinado sobre a importância dos livros para a nossa

razão e sensibilidade, de morar por entre suas linhas e descobrir o rico manancial que cada livro singularmente carrega. Se admitirmos que a escola, enquanto instituição formal, deve ser responsável por aproximar o leitor do livro, então podemos reconhecer, a partir das lembranças do prof<sup>o</sup> Salvador: “o professor não tinha acervo, ele marcava de ler, mas ele não lia, ele falava do livro, mas não indicava”, que essa instituição não cumpre bem o seu papel.

A fragmentação do conhecimento, a socialização das informações em “doses homeopáticas”, ou, como define Cordeiro (2006, p. 315), a “oferta de repertório em pedaços [...] priva o leitor da possibilidade de acessar a obra por inteiro, gerando uma apreensão do conhecimento igualmente fragmentada, movendo-se na contramão da multiplicidade e diversidade que o conhecimento abarca” (p, 315), não corrobora efetivamente para a formação de leitores autônomos.

Os discursos sobre livros, leituras, leitores, na adolescência desses professores, ainda estavam presos a um tempo em que o ato de ler não tinha nada a ver com o que Pennac (1993) chamou de “felicidade de ler”. A prática de leitura cumpria apenas o ritual técnico e instrumental de ler por obrigação, ler para dar conta das tarefas escolares, esse era o propósito de existir.

Os dados têm mostrado que nas cidades pequenas e distantes da capital, a escassez de materiais para leitura ainda é uma realidade, ou seja, nos dias atuais, o acesso a jornais, revistas, livros e livrarias, tem se configurado, em muitos casos, como apenas um desejo. Ao serem questionados sobre as formas de acesso aos livros, foi comum admitirem que precisam dos amigos, parentes, pessoas que se deslocam para outros municípios ou estados para trazerem os materiais desejados.

Os professores se referem, com certa frequência, aos divulgadores que aparecem algumas vezes na cidade. Essa informação reforça justamente as críticas feitas por Paulino (2004), quando afirma que “... os divulgadores têm sido banidos das pesquisas que abordam sujeitos e esferas de interferência significativa nos processos de recepção de livros” (p. 42), pois, ainda no interior, os profissionais contratados por distribuidoras e editoras têm um efetivo poder de divulgação e, conseqüentemente, atualização das produções, principalmente escolares impressas.

Ao serem questionados se se consideram leitores, é incrível como reagiram a essa provocação. Todos, por unanimidade, riram antes de responder, o que demonstra ser uma questão, no mínimo, desconcertante e/ou não tão óbvia. O professor Weliton foi taxativo: "sou leitor de páginas de livro", admite que ele não é o tipo ideal de leitor e afirma: "leio para me informar, leio quando quero buscar respostas às minhas inquietações, leio sobre coisas que me interessa, não sou muito de ler um livro da primeira à última página, isso aí eu realmente pouco faço". Se para o professor Weliton o leitor ideal é aquele que lê livros inteiros, aquele que procura o livro só para deleite, então como podem ser denominadas as demais pessoas que utilizam diariamente os diversos materiais impressos que circulam socialmente? Como tratar os usuários que usufruem e/ou transmitem as práticas culturais de leitura?

Essa forma de conceber a leitura, essa compreensão do ser leitor, demarca uma concepção de leitura provavelmente transmitida pelas instituições escolares e cultuada por muitos setores da sociedade.

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 idéia de que o leitor ideal é aquele que lê os cânones, os clássicos. Em meio a essa conceituação, os professores que não se "enquadram" nesse perfil acabam tendo dificuldades de se assumirem como leitores.

No entanto, mesmo sabendo que a construção e a desconstrução dos conceitos, valores, crenças, concepções estão atreladas a um 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. O professor Salvador não titubeia, para ele não há dúvida sobre ser ou não ser leitor. Prontamente admite:

como cidadão eu acho, eu penso que a prática de leitura, ela é inerente ao que a gente faz. Se você não tiver uma prática de leitura, de releitura, tanto da leitura grafada, codificada, tanto da leitura, a leitura assim... da realidade, uma leitura do cotidiano, da vida do cotidiano, então eu acho que essa prática de leitura, ela não pode ter uma interrupção, que a partir do

momento que a gente tem uma interrupção, se você recomeçar novamente, fica mais difícil. Eu me identifico como leitor, entendeu?

Para esse professor que se reconhece cidadão, leitor, e que atualmente assume a gestão da escola Pio XII, não há dúvida da responsabilidade social que tem ao assumir um cargo desse, dessa forma, salienta:

como gestor que deve devolver à sociedade leitores, pessoas com mais empenho, com mais vontade de fazer algo dentro da sua vida social, eu acredito que a gente já está mobilizando alguma coisa no campo da leitura. Já estabeleci contato com alguns órgãos, ONGs, instituições parceiras, além de cobrar do poder público, mas tem essa questão do estado que demora para funcionar, não sei... Algumas coisas não dão certo, então a gente também busca parceria com outros lugares. Inclusive eu recebi um material muito bom, não pros alunos, mas para os professores, foi do Instituto Paulo Freire.

As iniciativas, a auto-definição como leitor, as práticas sociais, políticas, culturais declaradas pelo professor Salvador não podem ser tomadas como prática comum a todos os colaboradores dessa pesquisa, visto que os processos formativos e auto-formativos, as ressignificações, as elaborações são construções pessoais, portanto, envolvem as múltiplas dimensões do humano (social, política, afetiva, cultural, profissional, etc.).

Assumir-se leitor ainda é uma concepção em processo, para o prof<sup>o</sup> Milton, bom leitor é:

Aquele que não desperdiça muito tempo principalmente com novela, com banca de jogo... Com coisas que não valem a pena. Então um **bom leitor é aquele que pega um livro e lê não só pela necessidade**, mas pelo prazer, pela vontade de aprender. Isso já foi despertado em mim. Hoje eu já estou lendo com mais vontade de aprender. Eu acho que não é legal você ler forçado (grifo meu).

Mesmo admitindo que ler forçado *não é legal*, ainda se percebe uma tradicional forma de conceber o leitor, ou seja, *leitor é aquele que pega um livro e lê não só pela necessidade*. Os discursos perpassam sempre pela leitura do material impresso, mesmo reconhecendo a importância da oralidade, da tradição. O próprio prof<sup>o</sup> Milton lembrou das experiências de leitura em voz alta, como práticas de leitura, e lamenta que essas práticas estejam acabando:

Tem as religiões, tem a Assembléia de Deus... Que eles sempre reúnem e acaba sendo uma leitura. Tem o padroeiro também. Ainda tem muitos pais que chamam os filhos e conta aquelas histórias. E isso tá acabando, diminuindo bastante, principalmente por causa da televisão. Com aquele negócio que o presidente colocou de luz para todos, tem lugares que você nunca imaginava que ia ter energia, e hoje muitas pessoas, a maioria já tem esse negócio de parabólica. As pessoas tão deixando a tradição... Muitas pessoas, se infiltram muito na televisão, no DVD.

Assumir-se leitor e compreender a sua contribuição para formação de novos leitores se desvelou na fala do prof<sup>o</sup> Salvador como uma prática comum, ao admitir que:

Eu acho que pra ser leitor você tem que dar significado a aquilo que você lê. Se eu sou, se eu sou leitor tenho que a partir daquilo que eu leio, dar um significado para outras pessoas, ampliar também o quadro de leitura, também para outras pessoas poderem se tornar leitores...

Solicitado a pensar sobre o que tem lhe impulsionado a continuar lendo, mais uma vez o prof<sup>o</sup> Salvador responde categoricamente:

Eu acho que é a demanda mesmo. A demanda educacional e social. Talvez eu nem leia muito leituras prazerosas assim, daquelas assim, do gosto... de fluir, de ler, de ter prazer. Eu tenho prazer, porque eu tenho prazer de também tá desafiando as questões sociais, entendeu? É um prazer que vem de dentro, mas é um prazer assim, não de tá lendo só pra se sentir bem, ficar legal, prazer suave, para minha paz espiritual. Isso também sim, em algum momento talvez eu faça, mas o prazer maior que eu tenho... o prazer de ler para enxergar as questões sociais, as questões políticas, as questões nacionais, com um olhar mais... podendo dar uma nova dimensão também assim, na minha própria prática.

A dimensão multifacetada compreendida e atribuída à leitura declarada pelo prof<sup>o</sup> Salvador nos remete à defesa já feita anteriormente por 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 (p.10) (grifo meu).

### 3.1.4. Práticas culturais de leitura

“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)

Tecer e destecer histórias, práticas, percursos, percalços e formas de ler de leitores silenciados pela história oficial, tem sido, ao longo das últimas décadas, um campo de pesquisa e de produção fértil no cenário nacional e internacional. Segundo Darnton (1992, p. 233), “A leitura tem uma história. Não foi sempre e em toda parte a mesma [...] Os esquemas interpretativos pertencem a configurações culturais, que têm variado enormemente através dos tempos...”. É justamente nesse cenário que emerge o meu interesse por conhecer e/ou desvelar as muitas histórias singulares, logo, não-conhecidas de professores rurais.

Se, como afirma ainda Cordeiro (2006, p. 317),

Os leitores se fazem com muitas histórias, muitas e muitas ainda escondidas ou esquecidas para um dia quiçá, serem lembradas e incorporadas a outras tantas histórias da humanidade. [...] De história em história, muitas outras vão se arquitetando em função dos diferenciados e particulares modos de inserção na cultura letrada e das circunstâncias históricas e sociais em que cada sujeito se modela.

Então, cabe a nós, do lugar de pesquisadores, aprimorar a escuta, instigar as memórias e mergulhar atentamente nas narrativas dos professores e fazer vir à tona histórias, vivências, marcas de um tempo nem sempre tão presente.

“Eu sempre me encantei pela rima. Inclusive hoje eu escrevo muitos poemas”. É assim que o prof<sup>o</sup> Milton nos conta com entusiasmo o seu gosto pela poesia. Segundo ele: “sempre tive assim... Não vou dizer dom, mas sempre tive assim vontade de escrever”, e admite ter sido premiado por escrever poesia. O contato e a paixão por poesia começam na escola, entretanto, admite que

a partir do momento em que eu aprendi a ler com essa professora Diná, eu comecei a me interessar por alguma novidade que surgisse. Então como naquela época a cartilha era aquele livro de mobra... Então começou a surgir os livrinhos românticos, de poesia como de Lampião, o rei do

cangaço; como esse que eu falei, Coco Verde e Melancia, e muitos outros... Então... Uma vez veio uma tia minha com o livro desses. Inclusive depois de adolescente vieram umas revistinhas de fotonovela. Veio de Brasília, São Paulo... Vieram as revistas de fotonovela... Que você lia aqueles quadrinhos... Entendeu? Então foi a partir daí que até despertou em mim o interesse para escrever poesia. Eu sempre me encantei pela rima. Inclusive hoje eu escrevo muitos poemas. Tenho muitos poemas... Assim... Tenho ganho prêmios por escrever poesia....

A instituição formal, mesmo tratando a leitura, ainda hoje, de forma didatizada, assumiu um papel relevante na trajetória e constituição leitora do prof<sup>o</sup> Milton. No entanto, é salutar reconhecer que as demais práticas de sociabilidade do livro e de leitura, a exemplo da tia que trazia livro e outras revistas de fotonovelas que vinham de outros estados, exerceram fortes e marcantes influências no desenvolvimento do gosto pela poesia. Assim, gostar de poesia e, mais, produzir poesias, sem dúvida pode ser um significativo saldo advindo da escola, se considerarmos que as lembranças das práticas de leitura da escola são sempre com caráter obrigatório, instrumental.

Compreender que a leitura pode ajudar a resolver problemas do cotidiano, como admite o prof<sup>o</sup> Weliton, que pode desafiar as questões sociais e entender melhor a sociedade para transformá-la, como é para o prof<sup>o</sup> Salvador, ou quem sabe usar a leitura para encantar sua filha com as belas histórias infantis, como faz a prof<sup>a</sup> Chirles, são apenas algumas manifestações de práticas culturais e sociais que os colaboradores da pesquisa revelaram da leitura em suas vidas. Essas práticas ratificam uma conclusão já expressa por Darnton (1992, p. 212):

A leitura não se desenvolveu em uma só direção [...] Assumiu muitas formas diferentes entre diferentes grupos sociais em diferentes épocas. Homens e mulheres leram para salvar suas almas, para melhorar seu comportamento, para consertar suas máquinas, para seduzir seus enamorados, para tomar conhecimento dos acontecimentos de seu tempo, e ainda simplesmente para se divertir.

Se considerarmos que os colaboradores dessa pesquisa são professores e, portanto, “estão expostos a impressos diversificados e a necessidades sociais que pressionam por seu uso, seja em instâncias públicas, seja em instâncias privadas” (Batista, 1998, p.p. 27-28), então, não é difícil reconhecer que esses professores



estão diuturnamente envolvidos, entrelaçados com as mais variadas estratégias e práticas culturais de leitura. São, indiscutivelmente leitores, leitores de sua vida, de suas necessidades, de seu entorno sociocultural, enfim, leitores em potencial.

O prof<sup>o</sup> Salvador fez questão de ressaltar em suas narrativas que seu envolvimento na comunidade vai além do desempenho de suas funções como professor/gestor no espaço da escola, admitiu ser militante no sindicato dos professores, participar de conselhos municipais e que, recentemente, tem participado de dois fóruns, sendo um para construção de diretrizes para educação do/no campo e o outro não foi mencionado. Para ele, essa é uma oportunidade “de estar multiplicando junto às pessoas do município as leituras grafadas, leitura do mundo”, e assim o prof<sup>o</sup> Salvador coloca em prática “os saberes aprendidos pela espécie humana ao longo de sua formação”, tal como afirma Arroyo (2000, p. 18).

O próprio Arroyo (2000) é quem defende que:

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 (p. 27).

Esses múltiplos tempos se entrecruzam e se confundem. Os professores, principalmente os professores rurais, assumem muitas funções no seu cotidiano. Ora estão em sala de aula, ora são procurados para atuar como conselheiros, médicos, entre outras demandas. Segundo Almeida (2005, p. 291),

os antigos professores rurais se auto-representavam como o guia, aquele que conduz a comunidade [...] Então, não bastava só ensinar aos alunos, era importante ser um orientador, um conselheiro da comunidade, conhecer sua realidade e perceber o magistério menos como profissão e mais como um sacerdócio...

Para a prof<sup>a</sup> Maria Vilma, “o valor atribuído ao professor era imenso, inclusive era convidado para ser padrinho”. Segundo ela, aos poucos esse valor vem diminuindo por influências externas e cita os meios de comunicação como determinantes nas mudanças de comportamentos e da própria cultura.

Os tempos e as singularidades se diferenciam como se diferenciam os lugares e ambientes preferidos pelos colaboradores dessa pesquisa para viverem suas experiências de leitura, no sentido sugerido por Larrosa (2002, p. 136) experiência é "aquilo que nos passa", e isso pode ser perceptível nas narrativas dos professores, quando lembram, com saudades, das leituras realizadas à sombra das mangueiras e nas margens do rio, como no caso do prof<sup>o</sup> Salvador, ou resolvendo as atividades escolares (quando criança) em baixo do pé de manga do fundo do quintal, assim como narrou a prof<sup>a</sup> Ilzete. Ouso a pensar 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, haja vista que "a memória reconstrói lembranças de lugares, de pessoas e práticas sociais" (Lacerda 2003, p. 27), que nos ajudam a construir a nossa imagem, a nossa identidade, o nosso senso de pertença a um grupo, a uma cultura.

Ser professor rural e fazer universidade ainda é, nos dias de hoje, um desafio e, sem dúvida, uma imensa conquista. Estes professores, aos concluírem a sua formação inicial, corroboram para alteração dos dados apresentados pelo IBGE (2000), que apontam que mais de 50% dos professores do ensino fundamental no campo não tem curso superior. Sabemos que a alteração não é tão substancial, visto que muitos desses profissionais já trabalham na zona urbana, e muitos outros, quando concluem, solicitam a remoção para a sede. No entanto, não há dúvida que significativas mudanças emergem a partir do ingresso e da conclusão do curso. Mudanças de caráter pessoal, profissional e porque não dizer mudanças sócio-culturais e políticas.

Se para Moraes (2001, p. 183) "partilhar histórias de vida permite a quem conta a sua história refletir e avaliar um percurso compreendendo o seu sentido, entendendo as nuances desse caminho percorrido e reaprendendo com ele", então não posso deixar de admitir que as histórias de vida e de leitura dos professores rurais não apenas me ajudaram a conhecer e traçar seus perfis e práticas culturais

de leitura, mas, acima de tudo, foram decisivos na re-escrita da minha própria história. Se para Chartier (2004, p. 191) “uma vez possuído, o livro deve ser guardado”, assim também deve ser com as histórias e narrativas de leitura, uma vez conhecidas, memoradas, precisam ser acolhidas, refletidas e socializadas.

As histórias e práticas culturais pessoais e coletivas de leitura de professores rurais propiciam a quem lê/ouve um mergulho em tempos, contextos e realidades singulares. E assim, é possível adicionar às histórias já impressas outras informações e possibilidades de novas “apropriações”.

## **PASSANDO EM RE – VISTA**

Ao iniciar no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade muitas eram as dúvidas, inseguranças, medos e ansiedades comuns a uma pesquisadora principiante. Entretanto, enraizada em mim havia uma certeza: o desejo de pesquisar, ler, conhecer mais sobre a relação entre formação docente e a leitura. Muitas foram as buscas e discussões propiciadas e exigidas pelo mestrado, no entanto, o meu objeto começou a se delinear e a ganhar uma forma mais precisa a partir das indicações, e não foram poucas, da minha orientadora. Na trajetória do pesquisador se exige sensibilidade, astúcia, cuidado, determinação e muita disciplina. Assim, cumprindo as exigências e aguçando o olhar, a escuta e a inquietação que me é peculiar, parti rumo às histórias de vida e de leitura de professores rurais, buscando conhecer suas práticas culturais de leitura.

Como explico no primeiro capítulo, a escolha do objeto de estudo “as práticas culturais de leitura de professores rurais” se entrecruzam com a minha própria história de leitura. O encontro com o meu objeto surge exatamente do meu imbricamento com a profissão docente. Atuando como professora formadora no Curso de Pedagogia para professores que já exerciam a docência, me inquietava o cenário no qual se delineavam as políticas de formação de professores e as políticas públicas de leitura, bem como percebia que os professores, aqueles que deveriam ser os ‘beneficiados’, acabavam sendo vítimas das exigências burocráticas e dos ‘pacotes prontos’, os quais precisavam dar conta, nem sempre com as condições adequadas.

O desabafo de uma das professoras colaboradoras da pesquisa revela o quanto os professores que estão nas salas de aula, nos mais longínquos espaços de formação, se sentem distantes, marginais, desprestigiados acerca dos programas oficiais:

acho que o poder público municipal e federal deveriam investir mais, porque tanto financeiramente assim, como incentivo [...] existem muitos programas, inclusive programas de premiação para os professores. Aqui acontece de você saber de uma premiação meses depois. Você não participou por quê?

Por que o professor não é interessado? Não. É porque o professor não sabe da existência desses programas (prof<sup>a</sup> Maria Vilma).

Por entre as falas dos professores quando retomaram lugares, tempos, pessoas, marcas, gestos, práticas de leitura, tanto nos espaços formais, quanto nos espaços sócio-culturais, nos foi possível perceber, nas singularidades de suas histórias e trajetórias, as ausências e especificidades de morar, pertencer a um município que por não ultrapassar os vinte mil habitantes, logo se enquadra no perfil das ausências: não ter livrarias, não ter bancas de revistas, não ter opções variadas de circulação do impresso (Galvão, 2004). Para esses professores que muito lhes falta, sobram-lhes desejos, vontades, aspirações pessoais, profissionais e cidadãs.

Ao rememorar suas histórias de vida/leitura, seus percursos de formação, suas marcas e modos de acesso ao mundo da cultura e da leitura, os professores rurais se deparam com lembranças vagas do papel impresso e da efetiva participação da escola no contato com o mundo da leitura e dos livros. O material impresso que mais aparece nos relatos dos colaboradores ainda é o livro didático. As lembranças do acesso à leitura remetem, prioritariamente, às lembranças das histórias orais contadas por avós, avôs, pai, mãe, tios, irmãos, primos, ou de livros herdados dos irmãos mais velhos. À escola é atribuído o papel meramente reprodutivo de um saber historicamente transmitido, sem a pretensão de articular saber e *sabor*. As práticas de leitura foram, em sua imensa maioria, categorizadas como destituídas de significados e sentido, portanto, não representaram motivo de incentivo. Mesmo para aqueles que tiveram na escola sua única oportunidade de acesso ao mundo da leitura.

Assim, ao resgatar histórias, memórias dos seus processos e percursos formativos, acreditamos que, ao rememorar práticas hoje contestadas, os professores possam refletir e ressignificar suas concepções e modos de ser e atuar nos diversos espaços de atuação, tanto como cidadãos, quanto como profissionais da educação.

Adentrar as casas e histórias de vidas dos professores ou, como afirma Abreu (2004), bisbilhotar suas lembranças, sua vida cultural, suas inserções sociais e

suas redes de sociabilidades, nos permitiu re-ver com olhos mais cuidadosos seus cotidianos, seus fazeres, suas trajetórias e escolhas.

Na tessitura dos fios que compõem as histórias individuais e coletivas de leitura de professores rurais, muitas foram as escolhas necessárias e nem sempre tão fáceis. Das histórias pessoais nem tudo pode ser dito, nem tudo quer ser dito, compartilhado. As escolhas do conteúdo das narrativas são decisões que não cabem ao pesquisador. A esse cabe apenas aguçar seus sentidos e sensibilidades para saber acolher e entrecruzar as informações, as memórias, as marcas deixadas ao longo das trajetórias particulares de cada professor.

Muitas foram as histórias de leitura passadas em re-vista. Histórias de infâncias, histórias de pessoas, histórias de um tempo guardado apenas na memória. Ao se trabalhar com histórias de vida, memórias, narrativas, muitas são as construções e re-elaborações que envolvem o processo de lembrar tanto dos colaboradores, quanto do pesquisador. Para Bachelard (1993, p. 31), “toda pessoa deveria então falar de suas estradas, de suas encruzilhadas, de seus bancos. Toda pessoa deveria fazer cadastro de seus campos perdidos”, e assim, por entre estradas e lembranças, procuramos manter vivas as origens e tradições de um povo. O processo de lembrar ajuda transmitir às novas gerações o modo de ser, de aprender e conviver de uma comunidade, visto que lembramos para não esquecer que somos gente, gente que pensa, que faz e que sente. Lembramos e narramos para não morrer<sup>41</sup>.

Por entre histórias, práticas culturais e representações de leitura de professores rurais, pudemos conhecer e mapear modos e percursos de leitura, influências e marcas deixadas ao longo de cada história, mas acima de tudo foi possível, com muita nitidez, concluir que as políticas públicas de leitura, mesmo reconhecendo que carregam boas intenções e sejam projetos bem elaborados, infelizmente têm contribuído pouco para a efetiva formação de leitores. Há ainda um imenso abismo entre o que se proclama e o que efetivamente se cumpre.

---

<sup>41</sup> Sobre esse tema recomendo a leitura do artigo *Narrar para não morrer*. Memórias póstumas de Brás Cubas em Marli SCARPELLI: *Personae*: grandes personagens da literatura brasileira. Lourenço D. Mota, Benjamin Abdala Júnior (Org.). São Paulo: Senac, 2001, p. 35-68.

As narrativas dos professores portam essa contradição, quando admitem que a única política pública de leitura que chegou às escolas foi o programa *Biblioteca em Minha Casa* e mesmo assim reconheceram que diante da falta de orientação de como utilizar os livros, muitos não saíram do armário ou das escolas. O objetivo de ampliar o acesso e o gosto do aluno pelo livro congela-se no discurso ou nas “boas intenções” políticas. Infelizmente, reafirmamos, entre o dito e o praticado temos nos deparado com um enorme fosso, pois se formos ao que está escrito no texto *Por uma política de formação de leitores* do MEC, encontraremos que:

a formação do professor é condição básica para que se efetive uma política de formação de leitores no âmbito da escola. Não se trata de um professor que apenas “leia”, mas de um professor que leia com competência e autonomia, capaz não apenas de incentivar seus alunos, mas de mostrar-lhes as sutilezas e entrelinhas dos textos, em especial dos textos escritos (p. 27).

Além disso, na prática cotidiana da escola, tanto o acesso quanto a formação docente tem sido uma queixa dos professores. A prof<sup>a</sup> Chirles, a partir do ingresso no curso de Pedagogia, admitiu:

quando me deparei com a faculdade, que eu tinha que ler... Ah, foi um tormento... Antes eu passava a madrugada, o dia lendo e tinha vez que eu deixava a panela queimar... deixava de fazer as coisas pra ler e que era um prazer. Depois assim, da faculdade... quando eu me deparei com a faculdade que eu percebi que eu precisava ler, eu passei a ler, no início, por obrigação.

Diante dessa revelação, tornou-se inevitável buscar compreender até que ponto o curso de formação inicial para professores que já exercem a docência contribuiu para repensar a prática leitora dos mesmos.

Paulino (2004), ao defender que os saberes literários devem compor o rol dos saberes necessários à docência, afirma que:

se entendemos a formação de professores de modo mais amplo, em sua produção histórica e social que envolve, além de competências cognitivas *stricto sensu*, também sensibilidade, emoções, ligações afetivas, interações, transformações pessoais, temos de pensar na possibilidade de que um desses saberes seja de natureza literária (p. 57).

Sobre essa questão, a prof<sup>a</sup> Maria Vilma faz uma revelação interessante acerca do papel decisivo da universidade para a descoberta dos livros já existentes. Ela narra:

quando eu comecei a estudar novamente, eu fui perceber a quantidade de livros ricos que tinha na prateleira da minha escola, eu não os via. Eu falava: 'eu preciso de material, eu preciso de material'. E esses livros estavam lá me esperando e eu não enxergava os livros.

Essa fala demonstra que a “descoberta” da biblioteca, o reencontro com os livros e o manuseio dos mesmos ganhou outros tons a partir das relações tecidas com a leitura após o seu ingresso no curso de Pedagogia.

No interior do país e, especificamente, situando o município de Jaborandi, o acesso ao mundo letrado, quer seja pelos livros ou por outros materiais impressos, ainda é feito prioritariamente pelos correios ou transportadoras, ou seja, como não há bancas de revistas e livrarias, o caminho mais viável para o contato com esses materiais tem sido através da biblioteca pública municipal e das bibliotecas escolares. Entretanto, se considerarmos que a atualização e renovação dos acervos das bibliotecas públicas não são feitas continuamente, então, os professores e demais moradores de Jaborandi têm que lançar mão das revistas que chegam gratuitamente às escolas, das assinaturas de revistas (alguns declararam assinar Revista Mundo Jovem) e da boa vontade de parentes e amigos que se deslocam para outras cidades ou estados, figurando como uma espécie de mediadores de leitura.

Por meio da pesquisa foi possível concluir que as histórias de leitura dos professores rurais têm muito em comum com as outras tantas histórias. As nossas histórias pessoais, as nossas histórias coletivas trazem muito do nosso lugar de origem, das relações tecidas, dos tempos históricos vividos, das (in)fluências recebidas, enfim, as histórias foram tecidas e continuarão a ser, esse é o mistério e a beleza da vida/da leitura. Quanto mais lemos, mais descobrimos que há muito a ler, a aprender, a descobrir e a reinventar.

A realização desse trabalho de pesquisa sobre as práticas culturais de leitura dos professores rurais da comunidade de Arrodeador – Jaborandi – Bahia não se inscreve apenas no movimento atual do cenário educacional e das políticas de



formação de professores, mas anseia partilhar e visibilizar histórias de vida e de leitura de pessoas/professores que historicamente aparecem apenas como estatísticas oficiais. Essas histórias, por suas singularidades, me permitiram desvelar as marcas de um tempo, de um povo que, à revelia das condições postas e (im)postas, escreve e demarca outras possibilidades e outras práticas leitoras.

Ao concluir essa pesquisa, constato que muitas das minhas inquietações ainda permanecem vivas e pulsantes. As respostas, 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 uma das possíveis interpretações que as práticas culturais de leitura do município de Arrodeador-BA revelaram-me. Indubitavelmente, passar em revista as histórias de vida e de leitura dos professores rurais será uma inesgotável e rica fonte de novas descobertas sobre como cada sociedade, cada comunidade, cada sujeito constroem e se definem leitores.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 1999.
- ABREU, Márcia (Org.). Os números da cultura. In.: RIBEIRO, Vera Masagão. **Letramento no Brasil** – reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2004, p.33-45.
- ABREU, Márcia. **Cultura letrada** - literatura e leitura. São Paulo: Editora UNESP, 2006.
- ABREU, Márcia. Diferentes formas de ler. <http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/Marcia/marcia.htm>, acesso 17/10/2006.
- ABREU, Márcia. **Os caminhos dos livros**. Campinas, SP: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil (ALB); São Paulo: Fapesp, 2003. – (Coleção Histórias de Leitura).
- 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.
- ALMEIDA, Dóris Bittencourt. A educação rural como processo civilizador. In.: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. **Histórias e memórias da educação no Brasil** – Vol. III – Século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- ALVES, Rubem. **Entre a ciência e a sapiência** – o dilema da educação. São Paulo: Edições Loyola, 2001.
- AMARAL, Ana Lúcia. A adjetivação do professor: uma identidade perdida? In.: VEIGA, Ilma P. A.; AMARAL, Ana Lúcia (Org.). **Formação de professores** – políticas e debates. Campinas, SP: Papirus, 2002, p.131-154.
- 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.
- APLLE, M. W. **Conhecimento oficial**: a educação democrática numa era conservadora. Petrópolis: Vozes, 1997.
- ARAÚJO, Jorge de Souza. **Letra, leitor, leituras**: reflexões. Itabuna, Bahia: Via Litterarum, 2006.
- ARROYO, G. Miguel; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: articulação nacional Por uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por uma Educação do Campo, nº2.
- ARROYO, G. Miguel. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

- 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.
- BAUER, Martins W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som** – um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- BELO, André. **História & livro e leitura**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984
- BERENBLUM, Andréia. **Por uma política de formação de leitores**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- 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.
- BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha**: uma metáfora da condição humana. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- 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.
- BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Lei 9.394/96.
- 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.
- BURKE, Peter (Org.). **A escrita da História** – Novas Perspectivas. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.
- BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.
- BURKE, Peter. **Uma história social do conhecimento**: de Gutenberg a Diderot. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.
- BUSCAGLIA, Leo. **A história de uma folha** – uma fábula para todas as idades. Rio de Janeiro: Record, 2002.
- CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In.: KOLLING, Edgar Jorge *et al*. **Educação do campo**: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: articulação nacional Por uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por uma Educação do Campo, nº4.
- CATANI, Denice Bárbara. (*et al.*) **Docência, memória e gênero** – estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.
- CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger (Org.). **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 2002.
- CHARTIER, Roger (Org.). **A história cultural** – entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S. A., 1990.

CHARTIER, Roger (Org.). **Leituras e leitores na França do Antigo Regime**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

CHARTIER, Roger (Org.). **Os desafios da escrita**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

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

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

CORACINI, Maria José R. Faria. Concepções de leitura na (Pós-)Modernidade. In.: CARVALHO, Regina Célia de.; LIMA, Paschoal (Org.). **Leitura: múltiplos olhares**. Campinas, SP: Mercado de Letras; São João da Boa Vista, SP: Unifeob, 2005.

CORAGGIO, J. L. **Desenvolvimento humano e educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

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.

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

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

CORDEIRO, Verbena M. R. 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.

CORDEIRO, Verbena M. R. Percorrendo histórias, entrecruzando saberes. In.: **Anais do SETHIL**. Vitória da Conquista, outubro, 2005.

CORDEIRO, Verbena M. R.; 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.

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

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio básico**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1988.

FERREIRA, Maria Jucilene Lima. Políticas públicas e trabalho docente – mapeando a conjuntura pós-moderna. In **Revista Universidade e Sociedade**. Ano XIII – Nº31 – p. 128-131, outubro de 2003.

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

FERREIRO, Emília. Reflexões sobre alfabetização. 24. ed. atualizada. São Paulo: Cortez, 2001.

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.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREITAS, Helena C. L. de. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 137-168. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em 11/12/2006.

FURTADO, Eliane Dayse Pontes. **Estudo sobre a educação para a população rural no Brasil**. 2004. Disponível em: [http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/estudio\\_educacion\\_poblacion\\_rural\\_brasil.pdf](http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/estudio_educacion_poblacion_rural_brasil.pdf) Acesso em 08/07/2008.

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.

GATTI, Bernardete A. Considerações sobre a qualidade da educação básica no Brasil. In.: **Presente!** - Revista de Educação CEAP – Salvador, a. 13, n.48. p. 11- 17, mar-mai/2005.

GENTILI, Pablo; ALENCAR, Chico. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. Petrópolis: Vozes, 2001.

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.

GIROUX, H. A. **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.

HESS, Remi. Momento do diário e diário dos momentos. In: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, Maria Helena M. B. (Org.). **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

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

KOLLING, Edgar Jorge *et al* . **Educação do campo**: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: articulação nacional Por uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por uma Educação do Campo, nº4.

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

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

KUENZER, Acácia Zeneida. As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrando. **Educação e Sociedade**, ano XX, n. 68, dezembro/99. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em 11/12/2006.

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.

LAJOLO, Marisa. **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.

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

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. O trabalho docente nas páginas de Educação & Sociedade em seus (quase) 100 números. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 26/12/2007.

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

MARIA, Luzia de. **Leitura & colheita**: livros, leitura e formação de leitores. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

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

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**. N. 118, p. 89--118, Mar./2003. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em 25/09/2006.

MELO, Orlinda Carrijo. **A invenção da cidade**: leitura e leitores. Goiânia: Editora UFG, 2007.

MENEZES, Cecília Maria de Alencar. Educação continuada de educadores: superando ambigüidades conceituais. In.: **Revista da FAEEDBA** – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 12, n. 20, p. 311-320, jul/dez 2003.

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.

MORAES, Ana Alcídia de A. 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.

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

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

NÓVOA, Antonio. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, Antonio; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa, Ministério da Saúde, 1988.

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

PAULINO, Graça. 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.

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

PAULINO, Graça. **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.

PERRENOUD, Phillipe. **A prática reflexiva no ofício de professor**: Profissionalização e Razão Pedagógica. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PERRENOUD, Phillipe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

**Políticas e práticas de leitura no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Observatório da Educação e da Juventude, 2004. (Em questão; 2)

Pronunciamento conjunto das entidades da área da Educação em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

RAMALHO, Betânia Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: Perspectivas e Desafios.** Porto Alegre: Sulina, 2004.

REIS, Minervina Joseli Espíndola. **Novos caminhos na formação do professor: uma análise sob a óptica dos professores-alunos.** 2003. Dissertação (Mestrado em Ciências e Práticas Educativas) Universidade de Franca, Franca. 2003.

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

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.

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

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. A implementação de políticas do Banco Mundial para a formação docente. **Cadernos de Pesquisa**, n. 111, p. 173-182, Dez./2000. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em 11/12/2006.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Dimensões pedagógicas e políticas da formação contínua. In.: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério.** Campinas: Papirus, 1998.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Identidade docente em tempos de educação inclusiva. In.: VEIGA, Ilma P. A.; AMARAL, Ana Lúcia (Org.). **Formação de professores** – políticas e debates. Campinas, SP: Papirus, 2002, p.155-174.

SANTOS, Stela Rodrigues. A história (in)visível do currículo, no cotidiano de professores da roça, em classes multisseriadas. In.: REUNIÃO ANUAL DA ANPED,25, Caxambu, 2002. *Anais on-line* ... Caxambu, 2002. Disponível em [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br), acesso em 25.01.08.

SCARPELLI, Marli. *Personae*: grandes personagens da literatura brasileira. In.: MOTA, Lourenço D.; ABDALA JÚNIOR, Benjamin (Org.). São Paulo: Senac, 2001, p.35-68.

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.

SCHEIBE, Leda. Formação dos profissionais da educação pós-LDB: vicissitudes e perspectivas. In.: VEIGA, Ilma Passos A.; AMARAL, Ana Lúcia (Org.). **Formação de professores: políticas e debates.** Campinas, SP: Papirus, 2002, p.47-63.

SCHON, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SEC/CEE – Parecer CEE Nº272/2006 – Proc. CEE Nº 0028331-8/2005



SGUISSARDI, Valdemar. O Banco Mundial e a Educação Superior: revisitando teses e posições? In.: **Universidade e Sociedade**/Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – Ano X, n. 22, nov/2000.

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

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e Identidade Social: Territórios Contestados. In.: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula** – uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p.190-207.

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

SONNEVILLE, Jacques Jules. O Educador na Contemporaneidade: formação e profissão. **Revista da FAEBA** – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 13, n. 22, p. 455-465, jul/dez 2004.

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

SOUZA, Elizeu Clementino. Cartografia Histórica: trilhas e trajetórias da formação de professores. IN.: **Revista da FAEBA** – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 12, n. 20, p. 431-445, jul/dez 2003.

SOUZA, Elizeu Clementino. Epistemologia da formação: políticas e sentidos de ser professor no século XXI. In.: **Presente** - Revista de Educação CEAP – Salvador, a. 13, n.48. p. 19-24, mar-mai/2005.

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.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

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: Papyrus, 2002, p.13-46.

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

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

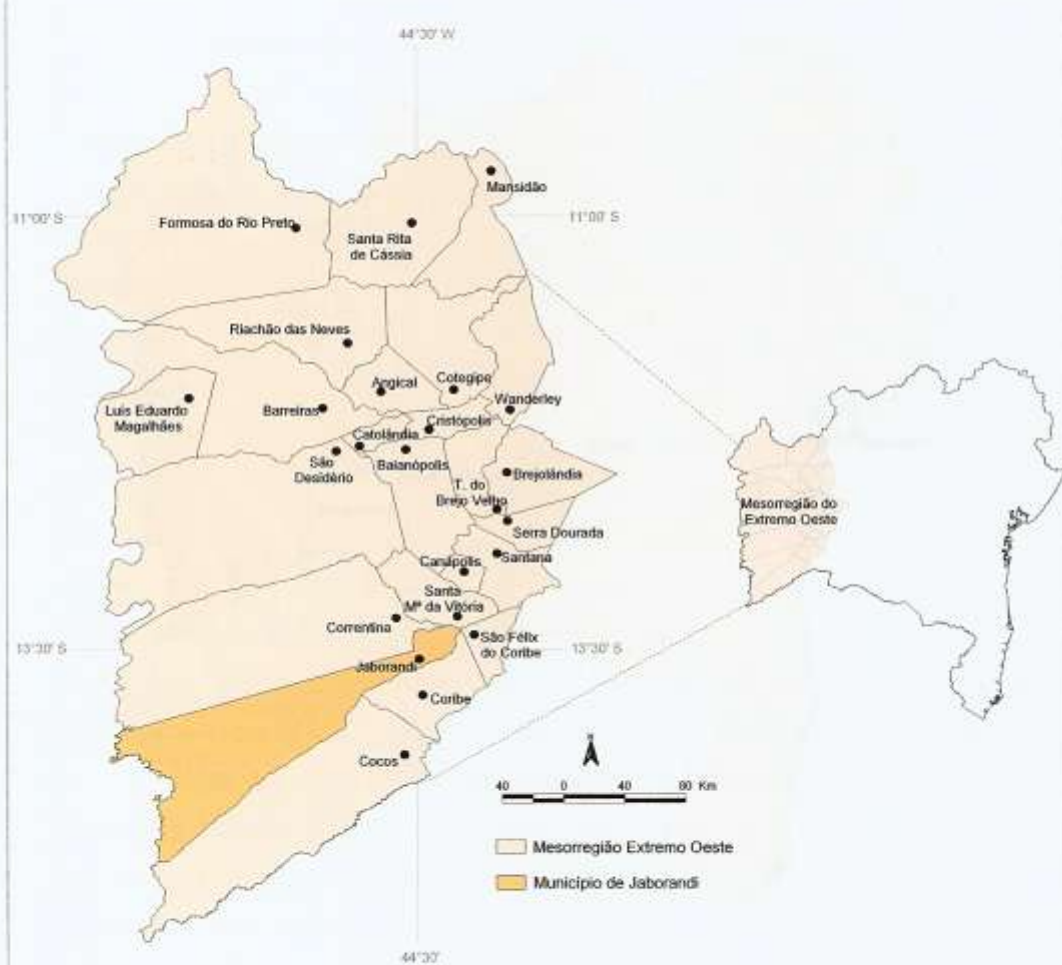
ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores**: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

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

# **ANEXOS**

**ANEXO 01**

**Bahia: Localização do Município de Jaborandi**



Fonte: Base Cartográfica: Secretaria de Recursos Hídricos do Estado da Bahia - SRH, 2001  
Elaboração: Conceição, Edney, 2008

## ANEXO 02

Bahia: Distância entre Salvador e os municípios de Bom Jesus da Lapa e Jaborandi (locus da pesquisa)



Fonte: Base Cartográfica: Secretaria de Recursos Hídricos do Estado da Bahia - SRH, 2001  
Elaboração: Conceição, Edney, 2008

## **ANEXO 03**

### **DIÁRIOS DA PESQUISA – REVELANDO BASTIDORES**

#### **CENAS DE BASTIDORES 01**

##### **Narrativas/Diários de pesquisa – 1ª visita a campo**

A primeira visita ao campo de pesquisa aconteceu no dia 10 de abril de 2007. Esta primeira visita estava cercada por ansiedades, desejos, medos, inseguranças, mas, sem dúvida, por muitas expectativas. Imagino ser natural a multiplicidade de sensações para uma pesquisadora iniciante ou uma iniciação de pesquisa. Fazer pesquisa hoje ultrapassa os “modismos” dos cursos de graduação. “Hoje” é uma tendência natural e premente da formação dos profissionais que terão como espaço de atuação o cotidiano escolar cada vez mais cheio de desafios, novas demandas e curiosidades.

Os contatos preliminares à pesquisa de campo se deram pela imensa e solidária colaboração do professor Salvador Costa da Silva, que por diversas vezes mostrou-se atento parceiro e com muita boa vontade em colaborar, seja respondendo aos contatos por e-mail e por telefone, seja responsabilizando-se pela articulação entre os demais colaboradores da pesquisa.

Agendada a primeira visita, parti de Bom Jesus da Lapa às 7:00 da manhã do dia 10 de abril de 2007 com destino à Santa Maria da Vitória, distante de Bom Jesus da Lapa 84 km, mas, em virtude das péssimas condições das estradas rodoviárias, a viagem, que seria de 1:30 em média, durou 2:10. O percurso para chegar a Jaborandi, normalmente, é via Santa Maria da Vitória, ou seja, como já trabalho no departamento da UNEB no campus XVII em Bom Jesus da Lapa, saio de lá (e não de Feira de Santana, município no qual resido) para realizar as pesquisas de campo em Jaborandi, distante 151 km de Bom Jesus da Lapa.

Cheguei em Santa Maria da Vitória às 9:10 e aguardei o próximo horário de ônibus para o município desejado. Para minha surpresa, o próximo horário seria

justamente às 12:30. Restou-me então aguardar o ônibus e acalmar meus anseios e receios por cerca de 4 horas, visto que o ônibus só apareceu às 13:00. Tomei o ônibus e iniciei um “novo<sup>42</sup>” percurso, agora não mais como professora da disciplina Fundamentos Teóricos da Ação Pedagógica, e sim como pesquisadora. Esta nova situação enchia-me de sensações estranhas, estava diante de uma nova realidade, de um novo desafio. Muitas foram as conjecturas que criei, imaginando o reencontro com ex-alunos e agora sujeitos da minha pesquisa. Imaginava que poderiam resistir à proposta, pois hoje eles estão em sala-de-aula e as demandas da docência são diversas; poderiam não querer, pois muitos professores acreditam possuir poucas contribuições para partilhar; poderiam não se sentir motivados para participar como colaboradores de pesquisa, entre outras dificuldades.

Chequei no município de Jaborandi e parti direto para a Secretaria Municipal de Educação. Lá fui recebida por Simone de Souza Brandão, ex-aluna do curso de Pedagogia – Programa Rede UNEB, e que atualmente compõe a equipe de coordenação pedagógica do município. Fui extremamente bem recebida, ela demonstrou já saber que eu estaria na cidade e que entraria em contato com a Secretaria de Educação para coletar dados para a minha pesquisa. Em conversas preliminares, tanto com Salvador Costa da Silva, quanto com a secretária de educação Maria Alice Camelo, deixei claro minha intenção de pesquisa. A atitude da funcionária revela, mais uma vez, a importância de nutrirmos, pesquisador e pesquisados, uma relação de respeito, confiança e parceria para estabelecimento de um trabalho de pesquisa mais denso e significativo.

Para adentrarmos o objeto de pesquisa, propriamente, as práticas culturais de leitura dos professores e professoras da comunidade de Arrodeador, senti a necessidade de, num primeiro momento, mapear alguns aspectos relevantes sobre o município de Jaborandi. Busquei conhecer dados como: área territorial - 10.086 km<sup>2</sup> - e número de habitantes: sua população não ultrapassa 12 mil habitantes. Estes dados são essenciais para compreendermos os tipos de serviços disponíveis no

---

<sup>42</sup> Durante o ano de 2003, trabalhei por dois semestres no Programa Rede UNEB neste município e viajava semanalmente para ministrar as aulas e realizar as visitas.

município, sua distribuição geográfica por comunidades, entre outros.

O município é distribuído em quatro grandes povoados: São Manuel, Arrodeador, Planalto e Brejão. Destes povoados, tivemos três deles com professores realizando sua formação inicial no Programa Rede UNEB 2000. Há no município 15 (quinze) escolas, sendo a Francisco Moreira Alves da rede estadual que atende até o ensino médio e 14 (quatorze) escolas da rede municipal. As escolas municipais estão distribuídas em 03 (três) na sede: Joaquim Cândido, Carlos Chagas e Nely Novaes, e 11 (onze) na zona rural, sete delas ainda hoje funcionando com classes multisseriadas. Segundo dados da Secretaria Municipal de Educação de 2007, não há registro de nenhuma escola privada no município, fato que nos ensaia a refletir sobre a satisfação dos moradores acerca do ensino oferecido, tanto na educação infantil, quanto no ensino fundamental.



## **ANEXO 04**

### **CENAS DE BASTIDORES 02**

Jaborandi, abril de 2007.

#### **Das margens do rio para além das fronteiras**

A comunidade de Arrodeador,<sup>43</sup> localizada a 15 km da sede do município de Jaborandi – Bahia, foi o local escolhido para a realização da pesquisa de mestrado intitulada: *Nas Malhas da Leitura – perfil leitor e práticas culturais de leitura de professores e professoras rurais da comunidade de Arrodeador.*

Arrodeador é o antigo nome dado ao povoado de Felicianópolis, hoje com aproximadamente 500 moradores. Segundo moradores mais antigos, recebeu este nome, pois quando os gados saíam para pastagem ficavam arroteando as terras às margens do rio Formoso, sendo que quando se perguntavam: *onde está o gado?*, os poucos moradores da década de 50 respondiam: *estão arroteando!*

Felicianópolis, novo nome do povoado, surge para homenagear o fazendeiro Feliciano José Moura (falecido em 1979), fundador e primeiro morador da fazenda.

O surgimento do povoado tem uma história que não difere muito das histórias de outros tantos povoados no interior nordestino, quiçá do Brasil. Segundo contam, o Sr. Feliciano Moura, proprietário das terras, foi, na década de cinquenta, cedendo partes de sua fazenda a outros moradores circunvizinhos, com a intenção de formar o povoado. Sr. Dalmi Dias de Moura, neto do Sr. Feliciano, conta que a sede da primeira escola do povoado foi construída nas terras também doadas por seu avô. No entanto, o ato de doação foi assinado à luz de vela. E, para surpresa do doador, no documento assinado registrava, além da doação da área para construção da escola, a área de um campo de futebol. Este fato gerou muita confusão, pois o Sr. Feliciano jurava que só havia doado as terras para construção da escola e esta

---

<sup>43</sup> Optamos por manter o nome de Arrodeador, pois é assim que os moradores se referem e se identificam.

questão só foi resolvida na justiça.

Arrodeador hoje conta com aproximadamente 80 casas, um posto de saúde, uma igreja católica recém reformada, uma quadra de esporte, um conjunto de quiosques bem moderno e uma escola municipal denominada de PIO XII, com 5 salas, 2 banheiros, 1 secretaria e um anexo (antiga sede da primeira escola) onde funciona a pequena biblioteca e a cantina (local de preparação da merenda escolar).

As residências da comunidade de Arrodeador não mais apresentam traços de sua fundação. A grande maioria das casas já realizara reformas.

Fatos curiosos foram relatados pelo Sr. Dalmi quanto ao acesso, nos dias de hoje, de informações/notícias da capital da Bahia. A TV só funciona por parabólica, portanto, os noticiários são transmitidos por São Paulo, Rio de Janeiro e Brasília; o rádio tem pouca influência e audiência, pois também não transmite com qualidade, e quando conseguem sintonizar, vez ou outra, apresentam programações de outros estados, ou seja, além das fronteiras do rio.

Sr. Dalmi fala com certa indignação que, até no período de eleição, para saber os resultados das urnas é preciso ir à sede de Jaborandi. A comunidade possui apenas um telefone público localizado em frente à residência do Sr. Dalmi, que, segundo ele, era um antigo Posto de Serviço (PS) que ele mesmo administrava e que nem sempre funcionava perfeitamente.

Questionado acerca de acesso a jornal e revistas impressas, ele admite que não há circulação alguma. Revela que alguns exemplares aparecem quando algumas pessoas da comunidade saem para Santa Maria da Vitória (distante 56 km) ou quando vão a Goiânia ou Brasília. Ele revela, sorrindo, que "eu mesmo nunca fui à Salvador, aliás, quase ninguém aqui conhece, aqui a gente procura mais de onde o sol entra". Para o Sr. Dalmi, "os moradores se sentem mais goianos, até no sotaque. A gente adora a Bahia de coração, mas tem que seguir os outros".

Quanto ao serviço de transporte, a comunidade não possui um serviço regular. Limita-se a um ônibus que faz a linha três vezes na semana (segunda/quarta/sexta) ou as pessoas pegam um caminhão, que também faz transporte, ou pegam carona de moto. Há um número grande de motos na

comunidade, principalmente por ser um veículo de baixo custo. Outra alternativa citada pelo Sr. Dalmi é o carro da saúde que traz os funcionários pela manhã e retorna no final da tarde.

Questionado sobre como a população local sobrevive, ele riu e disse: “das bolsas famílias”. Admitiu que o plantio só ocorre no período das chuvas (outubro a janeiro), e que apenas alguns pequenos fazendeiros criam uma ou outra cabeça de gado.

Por ser um dos moradores mais velhos da comunidade, aquele que chegou pequeno e ajudou a construir as casas carregando adobe, ele fala com orgulho que conhece cada casa, cada morador e lamenta as dificuldades e o desprezo que sofrem dos governantes. Segundo ele, “muito pouco chega até aqui!”<sup>44</sup>.

---

<sup>44</sup> Entrevista cedida pelo Sr. Dalmi Dias de Moura, sem permissão para gravar.

## **ANEXO 05**

### **CENAS DE BASTIDORES 03**

Bom Jesus da Lapa, 07 de novembro de 2007.

07:50 de uma manhã de muito sol.

#### **Terceira viagem a campo**

Atravessar o estado da Bahia através das rodovias é uma mistura de aventura e revolta. As condições físicas das estradas revelam o descaso e o desrespeito dos governantes aos direitos elementares que a população tem, que é o direito do ir e vir. Nestas estradas, falando especificamente do polígono que circunda meu objeto de estudo, trafegam diariamente estudantes de Correntina, Santa Maria da Vitória, São Félix, Coribe, Jaborandi, Serra do Ramalho, Sítio do Mato; trabalhadores dos Correios; agentes de saúde; professores; profissionais liberais; pequenos e grandes produtores rurais; e os demais que acabam se submetendo ao risco e à sorte para cumprirem aquilo que assumem como responsabilidade.

Os buracos e, em alguns momentos, crateras que se apresentam na pista exigem dos motoristas habilidades, ousadia e, em muitas ocasiões, descumprimento às normas elementares do trânsito. Os automóveis bailam na pista à procura de centímetros, metros, nunca quilômetros de asfalto, em boas condições de uso. A inexistência de acostamento, de sinalização básica de trânsito (placas, sinalização das pistas) torna o deslocamento ainda mais angustiante e temeroso.

Nos bastidores da pesquisa, outros tantos sentimentos, emoções e fatos se entrelaçam na tessitura de tantos fios.

O caminho traçado pelo pesquisador para escavação das fontes, ou melhor, para seleção das linhas que ajudarão a compor o bordado, envolve polissêmicas escolhas. Desde o mapeamento dos horários de transportes (nem sempre tão disponíveis) ao contato antecipado com os colaboradores da pesquisa. Graças ao

avanço tecnológico, os e-mails têm sido fabulosos recursos para estreitamento da comunicação. Através deles, mantemos abertos e fecundos os canais de diálogo, de debate e co-responsabilidade no itinerário da pesquisa.

Para o pesquisador, especialmente falando de mim, cada novo contato agendado corresponde uma profusão de sensações, de medos, de inseguranças. A cada momento, a cada fala, a cada gesto e reação dos colaboradores, novas e desconhecidas possibilidades de apoderamento de detalhes, de histórias e narrativas singulares se revelam.

A opção por narrativas e histórias de leitura de professores como *locus* de atuação na zona rural se ancora na perspectiva da nova história cultural que busca dar visibilidade e assenhoramento aos sujeitos que historicamente foram re-negados, margeados pelos circuitos e cenários de pesquisa.

Conhecer e escutar sensivelmente estes professores, sobre suas histórias, suas marcas, seus itinerários, seus modos de ler e seus percursos de formação pessoal e profissional nos ajuda tanto a tecer outros olhares sobre a produção acadêmica já existente sobre as práticas leitoras, quanto produzir uma escrita em que as vozes dos sujeitos antes ocultadas possam se revelar num novo cenário de pesquisa e formação docente.

O município se aproxima, são 10:50. A cidade apresenta uma temperatura alta e eu vou, novamente, à busca de encontros, de achados, de escutas. Meu coração também palpita em alta temperatura.

Chego à sede da Secretaria Municipal de Educação, que fica localizada no centro da cidade, e, para minha feliz surpresa, a secretária estava em reunião com alguns dos atuais diretores e coordenadores de ensino e dou de cara com dois dos professores com quem preciso dialogar. O que era insegurança vira pertencimento, esta é a sensação que aflora quando chego ao município. Os abraços, os sorrisos, as palavras de alegria que ouço dos professores da rede municipal, ex-alunos no programa rede UNEB, tudo isso me traz de volta à sensação de pertença coletiva.

Agendo para a tarde mais uma entrevista. Desta vez é o professor e atual diretor da Escola Municipal Carlos Chagas Milton Nunes da Mata com quem tecerei novos bordados.

## **ANEXO 06**

### **CENAS DE BASTIDORES 04** **Mapeando e revelando os percursos**

Bom Jesus da Lapa, 08 de maio de 2008.

Pego a estrada mais uma vez! Destino? Jaborandi – Bahia.

É incrível a profusão de emoções na noite que antecede a viagem. Há uma mistura de insegurança, ansiedade e expectativas numa intensa noite insone.

Início a viagem com uma sensação de solidão!

Adentrar o interior baiano nas estradas sempre mal conservadas, no ônibus da única empresa que tem autorização para trafegar nessas linhas, sem as condições mínimas de higiene, basicamente sozinha à busca de novas histórias de leitura se configura em um desafio acadêmico, social, cultural e político.

Como docente da UNEB, Campus XVII, vivenciar o roteiro que muitos dos nossos graduandos fazem ao longo de todo o curso, nos faz pensar tanto no papel político-social que a instituição exerce na formação de novos profissionais da região, quanto nos impõe a tarefa de auto-avaliação. Instiga-me a buscar respostas para inúmeras perguntas que passam a povoar os meus pensamentos: Efetivamente, qual a contribuição da UNEB na região que está inserida? A minha atuação como professora formadora no curso de Pedagogia tem contribuído para a construção de uma nova perspectiva educacional? O esforço físico, humano, emocional empreendido pelos graduandos tem encontrado retorno didático-pedagógico? Qual o impacto da UNEB e do curso de Pedagogia para a vida pessoal e profissional dessas pessoas? Estas e outras perguntas ganham espaço e relevância na minha viagem.

Conhecer as histórias de leitura e as práticas culturais de leitura de professores da zona rural possibilita ampliar o olhar sobre o perfil/retrato dos leitores no Brasil e, conseqüentemente, analisar as políticas públicas de leitura no *lócus* de atuação do professor no cotidiano da escola.

Em meio às nuvens de poeira das estradas, os pensamentos “renascer” a cada viagem cumprindo o seu propósito ou, como afirma Léo Buscaglia, sua razão de existir. Assim também o pesquisador se lança às novas colheitas.

A busca por histórias de leitura de professores, sem dúvida, não é algo novo, nem inédito. Como pesquisadora, parafraseio Thiago de Mello e afirmo: eu não tenho um caminho novo, o que trago de novo é apenas o jeito de olhar.

Chego a Jaborandi às dez horas e quinze minutos e me dirijo ao Centro Cultural no qual está sendo realizada a I Conferência Municipal de Educação. O professor Cipriano Carlos Luckesi é o palestrante convidado para dialogar sobre algumas temáticas elencadas para serem discutidas na conferência. Quando cheguei, o professor Luckesi havia iniciado fazia pouco tempo. Minha presença causou surpresa para muitos dos meus ex-alunos, pois não sabiam que estaria na cidade participando do evento. Muitos foram os sorrisos, os acenos, os beijos e piscadas de olhos que recebi durante o fala do palestrante. As sensações de insegurança, de medo que antecederam minha viagem, agora se transformavam em acolhimento, em pertencimento, tamanho era a atenção, o cuidado que os meus ex-alunos e alunas me dispensavam.

As entrevistas só acontecerão no dia seguinte, pois participei de toda programação do evento junto aos meus ex-alunos e alunas e dos meus sete colaboradores da pesquisa.

## **ANEXO 07**

### **CENAS DE BASTIDORES 05**

#### **Estreitando laços, coletando dados**

Jaborandi, 09 de maio de 2008.

Acordo cedo, depois de uma noite tranqüila!

A primeira entrevista foi agendada para às 7:00 na Escola Municipal Nery Novaes. Tanto o horário quanto o local foram escolhidos pelo professor Weliton. É importante ressaltar que não havia aulas na escola, pois os professores foram dispensados depois de participarem intensamente da I Conferência Municipal de Educação.

O professor Weliton comparece no horário marcado. Demonstra simpatia e tranqüilidade.

Iniciamos a entrevista que dura aproximadamente uma hora e dez minutos. Sua história de vida com foco nas histórias e percursos de leitura é constantemente intercalada com expressões “minha história é comum”, “não sou leitor igual aos outros, sou leitor de páginas de livros”. O uso reiterado dessas expressões provoca-me a pensar que concepção de leitor esse professor foi construindo; quais as influências e marcas foram decisivas para sua constituição de leitor; o que efetivamente se esconde na afirmação “sou leitor de páginas de livros”.

Estas e outras tantas idéias ajudam a construir/imprimir um retrato do leitor do Brasil. Qual é efetivamente a compreensão que se tem de leitor? O que lêem? Para que lêem? Quando lêem?

Vou atrás de respostas, ou quem sabe de novas perguntas!



## **ANEXO 08**

### **CENAS DE BASTIDORES 06**

#### **Recolhendo fontes, reconhecendo atos**

Os bastidores da pesquisa escondem fatos, medos, inseguranças, alegrias, dores, felicidades para no fim trazer à tona uma produção “pronta”! Ufa! Quanto empenho, quantas escolhas, quantas dúvidas.

Há um texto de Bertold Brecht que questiona: *Quem construiu Tebas de sete portas?* Eu gostaria de fazer uma analogia a esse texto e questionar: Quem são os autores das histórias de leitura? Como se formaram leitores? Quais marcas trazem guardadas? Quem os influenciou? Tantas perguntas, tantos relatos, em cada página uma bela história.

No trabalho de pesquisa, cabe a nós, os pesquisadores, instigar, fomentar, provocar, incitar os nossos colaboradores a lembrar e narrar suas trajetórias, seus percursos, seus modos, suas marcas, e talvez seus esquecimentos sobre apropriações e práticas de leitura. Entretanto, para que tudo isso aconteça, faz-se mister a interlocução, o desejo, a permissão, a confiança.

Nos bastidores dessa pesquisa de campo, muito trabalho, muita solidariedade, uma verdadeira doação e colaboração do professor Salvador Costa. Sem a sua incondicional ajuda muita coisa não seria possível de acontecer. Foram inúmeros contatos, inúmeras trocas de e-mails, buscas e agendamentos com os professores colaboradores da pesquisa, recepções no trabalho, em sua residência...

Descortinar para os leitores o cotidiano da pesquisa, as buscas, as frustrações, é também uma forma de publicizar as dificuldades de se fazer pesquisas fora do circuito/ambiente pessoal e profissional. Só para ilustrar o que estou falando, a minha pesquisa foi realizada a 920 Km da minha residência, 1030 km da Instituição a qual meu projeto estava vinculado (UNEB/PPGEDUC). Portanto, administrar viagens (com todas as condições já apresentadas nas Cenas de Bastidores 03), organizar os recursos, agendar encontros e realizar as entrevistas, envolve o pesquisador (iniciante como sou) num *continuum* processo de reflexões, re-descobertas, ansiedades e desejos.

## Anexo 09

### Programa Intensivo de Licenciatura em Pedagogia com Habilitação nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental

#### INTEGRALIZAÇÃO CURRICULAR

##### NÚCLEO CIENTÍFICO CULTURAL

<b>DISCIPLINAS</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>
Disciplinas do Conhecimento Estruturante	420 h
Disciplina do Conhecimento Instrumental	135 h
Disciplinas das Áreas de Ensino	780 h
Fundamentos Teóricos da Ação Pedagógica	400 h
Monografia	90 h
<b>SUB-TOTAL</b>	<b>1.825 h</b>

##### NÚCLEO AÇÃO-REFLEXÃO

Visitas de Observação	315 h
Reflexão do Fazer Pedagógico	100 h
<b>SUB-TOTAL</b>	<b>415 h</b>

##### NÚCLEO TEMÁTICO

Seminários Temáticos	210 h
<b>SUB-TOTAL</b>	<b>210 h</b>

##### NÚCLEO ARTICULADOR

Estágio Supervisionado	680 h
<b>SUB-TOTAL</b>	<b>680 h</b>
<b>TOTAL GERAL DO CURSO</b>	<b>3.130 h</b>

## ANEXO 10

### Curso Intensivo de Pedagogia – Programa Rede UNEB

#### Ementário

1º SEMESTRE	
DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA
ANTROPOLOGIA	60
Contextualiza a história da formação do pensamento antropológico e sua articulação com as Ciências Sociais. Analisa os conceitos básicos da ciência antropológica, relacionando-os com o processo de aprendizagem e a construção da vida em sociedade.	
DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA
SOCIOLOGIA	60
Estuda o surgimento, formação e desenvolvimento do pensamento sociológico. Analisa os conceitos básicos da Sociologia, articulando-os com a Educação, o Estado e a Sociedade.	
DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA
FILOSOFIA	60
Estuda os grandes temas da Filosofia. Analisa as diversas concepções referentes ao ser, através dos grandes filósofos do passado até nossos dias, e suas influências na educação. Observa os conceitos éticos na formação da cidadania.	
DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA
PSICOLOGIA I	60
Estuda a Psicologia como ciência e sua evolução histórica. Define o objeto de estudo e o conceito. Aborda as várias concepções de homem. Analisa a Psicologia do Desenvolvimento em vários aspectos do homem: cognitivo, afetivo, emocional, social, histórico. Desenvolve o estudo das principais teorias: do desenvolvimento genético-cognitivo, sócio-histórica, psicanalítica, múltipla e emocional.	
DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	60
Analisa criticamente os diferentes períodos da história da educação brasileira. Discute a política educacional nas suas bases econômicas, políticas, sociais e culturais, com ênfase nos processos históricos contemporâneos: globalização, neoliberalismo e a luta pela escola pública. Estuda a evolução do pensamento pedagógico no Brasil e na Bahia.	
DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA
LÍNGUA PORTUGUESA	60
Aprofunda o estudo e o conhecimento da língua na diversidade de seus níveis e registros. Exercita a expressão oral e escrita pela leitura e produção de textos. Promove o conhecimento dos fatores de textualidade: coerência e coesão. Analisa, discute e aplica os aspectos gramaticais: acentuação, pontuação, concordância e regência.	

DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA
FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA AÇÃO PEDAGÓGICA	90
Discute o conceito de educação, contextualizando a prática pedagógica, refletindo sobre a cientificidade da pedagogia, a identidade profissional do pedagogo e formação continuada.	

2º SEMESTRE

DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA
ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA I	60
Reconhece a utilidade da língua portuguesa como instrumento do processo interativo da comunicação social. Analisa a produção oral e escrita de textos, voltada para as diferentes realidades lingüísticas. Estuda pressupostos teóricos para o ensino da leitura, da produção oral e escrita e da análise lingüística. Utiliza a prática pedagógica reflexiva, direcionada para a análise das variantes lingüísticas do aluno do Ensino Fundamental.	

DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA
INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO	75
Possibilita o desenvolvimento do pensamento criativo, exploratório, inventivo e investigativo do aluno. Usa o computador como auxiliar de trabalhos escolares, pesquisa e construção do conhecimento no ensino fundamental.	

DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA
METODOLOGIA DA PESQUISA	60
Estuda a teoria da ciência e os métodos de análise na construção do pensamento científico. Domínio das normas técnicas do trabalho científico: fichamento, resumo, resenha e referência. Prioriza a elaboração e apresentação do projeto de pesquisa, voltado para elaboração da monografia.	

DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA
PSICOLOGIA II	60
Estuda a Psicologia da educação e aprendizagem. Define objeto de estudo e conceito. Analisa as principais teorias da aprendizagem e suas abordagens no processo educacional. Discute problemas de aprendizagens e da educação especial.	

DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA
ARTE E EDUCAÇÃO	60
Apresenta as artes como objeto de conhecimento. Introduce os princípios básicos e funções das Artes na Educação. Implanta novas metodologias para o ensino das Artes na educação como formas de liberação do potencial criativo e expressivo do ser humano. Realiza atividades referentes a diversas linguagens artísticas (Artes visuais, cênicas e musicais). Vivencia o fazer artístico, o conhecimento e a reflexão em arte. Estimula a aprendizagem artística nos planos perceptivos, imaginativo e produtivo.	

DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA
ALFABETIZAÇÃO	60
<p>Conceitua o processo de alfabetização e seus diferentes métodos. Práticas de alfabetização X aquisição da leitura e escrita. Contribui para o conhecimento de diferentes concepções teóricas. Analisa o material didático usado na alfabetização.</p>	

DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA
FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA AÇÃO PEDAGÓGICA	90
<p>Problematiza a sala de aula como espaço de produção do saber. Discute as várias concepções de planejamento, bem como os objetivos educacionais, metodologia do ensino, relação professor-aluno, dando ênfase à avaliação.</p>	

3º SEMESTRE
-------------

DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA
ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA II	60
<p>Aprofunda o conhecimento das classes gramaticais e suas funções. Reconhece importância da fonologia, morfologia e sintaxe e de estilística nas produções textuais. Faz estudos comparativos de análises literárias das faces da literatura através de autores mais significativos.</p>	

DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA
ENSINO DA GEOGRAFIA I	60
<p>Estuda a origem e evolução do pensamento geográfico. Analisa as categorias da geografia. Estuda e utiliza as diferentes fontes de informações geográficas. Percebe a relação entre o local e o global na construção de espaços solidários. Debate o Ensino da Geografia sob a ótica dos parâmetros curriculares. Repensa as práticas pedagógicas voltadas para o ensino fundamental.</p>	

DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA
ENSINO DAS CIÊNCIAS NATURAIS I	60
<p>Possibilita uma visão crítica quanto às filiações epistemológicas das diferentes práticas em sala de aula. Promove uma fundamentação teórico-prática quanto aos principais tópicos relacionados com o ensino das ciências.</p>	

DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA
ENSINO DA HISTÓRIA I	60
<p>Contextualiza o homem como sujeito construído e construtor da história. Estimula a concepção crítica e leitura de textos didáticos de história, voltados para o ensino fundamental. Estuda as várias tendências da historiografia contemporânea, incluindo a história do município. Desmistifica os mitos e fatos da historiografia brasileira.</p>	

DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA
ENSINO DA MATEMÁTICA I	60
<p>Desenvolve o raciocínio lógico-matemático em situações problemas, envolvendo: números naturais, medidas, códigos numéricos, diagramas, escrita numérica, cálculo mental, operações fundamentais, grandezas mensuráveis, noções de geometria plana e espacial. Articula a teoria e prática existente nas escolas de séries iniciais.</p>	

DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA
FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA AÇÃO PEDAGÓGICA	135
Discute as diversas concepções de currículo e suas implicações na prática educativa e analisa a organização do trabalho docente e gestão escolar.	

DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA
FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DO JOGO	60
Identifica o significado histórico-cultural do jogo; suas concepções filosóficas, psicológicas e sociológicas. Utiliza o jogo no processo de mediação da aprendizagem. Aborda aspectos metodológicos e didáticos referentes aos jogos. Construção, desenvolvimento e reflexão sobre atividades lúdicas voltadas para as séries iniciais do ensino fundamental.	

4º SEMESTRE
-------------

DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA
ENSINO DA GEOGRAFIA II	60
Correlaciona o espaço, capital e trabalho na formação de paisagens urbanas e rurais. Observa e analisa a diferenciação das paisagens. Constata a influência da tecnologia para as novas configurações sócio-espaciais. Relaciona ambiente, qualidade de vida e cidadania. Valoriza as experiências e percepções do educando na construção do cotidiano. Correlaciona Geografia e Arte no ensino fundamental. Produz e utiliza as linguagens cartográficas: representação e interpretação de informações. Analisa criticamente as perspectivas e reflexões sobre a geografia que se ensina.	

DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA
ENSINO DAS CIÊNCIAS NATURAIS II	60
Desenvolve a postura crítica quanto às agressões no meio ambiente (educação ambiental). Aborda a importância do saneamento básico no que se refere aos problemas de coleta e destino do lixo e do tratamento da água e esgoto sanitário. Trabalha o corpo humano (aparelhos e sistemas), a sexualidade, a saúde e medidas profiláticas para se evitar as enfermidades (doenças sexualmente transmissíveis, carências, tropicais, entre outras).	

DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA
ENSINO DA HISTÓRIA II	60
Analisa os documentos históricos e outros registros. Valoriza as ações coletivas relacionadas à história dos povos. Identifica as ascendências e descendências do educando quanto à nacionalidade, etnia, religião e costumes. Avalia os modelos de ensino de história nas séries iniciais do ensino fundamental. Analisa criticamente a história factual e suas implicações na formação da cidadania.	

DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA
ENSINO DA MATEMÁTICA II	60
Analisa o significado do número natural pelo seu uso em situações-problemas e pelo reconhecimento de relações e regularidades. Constrói o significado do número racional, representando-os na forma fracionária e decimal, a partir de seus diferentes usos no contexto social. Interpreta, resolve problemas, construindo novos significados pelo conhecimento de regularidades dos fatos fundamentais, de propriedades das operações. Identifica características das figuras geométricas por meio de composição e decomposição, simetrias, ampliação e redução. Identifica as características de acontecimentos previsíveis ou aleatórios, utilizando recursos estatísticos e probabilísticos.	

DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA
FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA AÇÃO PEDAGÓGICA	135
Analisa a política educacional frente às transformações sociais, culturais, políticas e econômicas: globalização, neoliberalismo, novas tecnologias, gênero e etnia, dentre outros.	

SEMESTRE (para os quatro semestres)	
DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA
ESTÁGIO SUPERVISIONADO	680
Contextualiza a educação e a prática pedagógica, refletindo sobre a cientificidade da pedagogia, a identidade profissional do pedagogo e a formação continuada. Analisa a organização do trabalho docente, a política educacional atual e suas implicações na prática educativa. Problematisa a sala de aula como espaço de produção do saber e sua relação com as transformações sociais, culturais, políticas e econômicas: globalização, neoliberalismo, novas tecnologias, gênero e etnia, dentre outros.	

## **ANEXO 11**

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

PESQUISA: Nas Malhas da Leitura – Perfil Leitor e Práticas Culturais de Leituras de Professores e Professoras Rurais da Comunidade de Arrodeador – Jaborandi – Bahia

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

PESQUISADORA: Rita de Cássia Brêda Mascarenhas Lima

### **Categorias/guia para ENTREVISTA**

#### **1. Histórias pessoais de leitura/Percursos de formação – Infância e leitura**

- Existência ou não de um ambiente propício à leitura na casa onde passou a infância
- Quando, como e com quem aprendeu a ler
- Existência de livros na casa onde viveu quando criança
- Marcas/lembranças da infância do contato com a leitura
- Pessoas significativas na infância na descoberta/contato com a leitura e por quê?
- Experiências que marcaram o início da vida escolar, principalmente quanto ao aprender a ler/Papel da escola nesta trajetória
- Materiais impressos que povoaram sua infância e quem possibilitava o acesso
- O que gostava de ler na infância

#### **2. Histórias de leitura/Percursos de formação – Adolescência e leitura**

- Experiências com a leitura durante o ginásio e o 2º grau/Magistério
- Lugares, pessoas, ambientes que marcaram o encontro com a leitura
- Leituras marcantes e por que
- Memórias de Leitura do Curso de Magistério
- O que gostava de ler na adolescência
- Experiências com a leitura no Ensino Superior
- Leituras que atualmente está realizando
- Materiais de leitura que possui em casa
- Motivações que impulsionam a busca pela leitura
- Existiu algum fato que representou para você uma virada na formação de leitor



### 3. Práticas Culturais de Leitura – Hoje

- O que gosta de ler hoje e por que
- Participações nas atividades culturais de leitura – quais e por que
- Situações familiares e sociais que a leitura torna-se presente
- Formas de sociabilidades existente em sua família, escola, comunidade
- Papel da escola na sua formação leitora hoje
- Experiências significativas de leitura vivenciadas por você ao longo da sua formação (pessoal e profissional)
- O lugar da leitura em sua prática docente/ mediador de leitura para além do “currículo escolar”

### 4. Discursos sobre Leitura e Leitor

- Você se considera leitor
- Para você o que é ser leitor
- O que te impulsiona a ler
- Como e quem você caracteriza como leitor
- Para você, o que é necessário para ser leitor
- As escolas têm contribuído para formação de leitores
- Quais as políticas de formação de leitores o município tem investido
- As políticas públicas de leitura têm chegado ao município e qual a sua opinião sobre elas.

## ANEXO 12

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

PESQUISA: Nas Malhas da Leitura – Perfil Leitor e Práticas Culturais de Leituras de Professores e Professoras Rurais da Comunidade de Arrodeador – Jaborandi – Bahia

ORIENTADORA: VERBENA MARIA ROCHA CORDEIRO

PESQUISADORA: RITA DE CÁSSIA BRÊDA MASCARENHAS LIMA

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu \_\_\_\_\_,  
RG \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, declaro estar de acordo com a publicação, em materiais impressos ou digitais, das informações e dados disponibilizados.

Cidade \_\_\_\_\_ Estado \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura