

(Auto)Biografias e práticas culturais de leitura: gritos, resistências e escutas das escolas rurais

(Auto)Biographies and cultural reading practices: rural school screams, resistances and hearings

ELIZEU CLEMENTINO DE SOUZA¹

NEURILENE MARTINS RIBEIRO²

RESUMO: O texto discute questões concernentes às pesquisas (auto)biográficas no campo educacional brasileiro e suas interfaces com as práticas de formação de leitores na escola, ao tomar narrativas biográficas de professoras atuantes em territórios rurais, a partir de cenas recortadas de leitura, na perspectiva da reinvenção dos tempos da leitura no cotidiano escolar de classes multisseriadas. Escolas rurais do território da Chapada Diamantina compõem o cenário no qual as docentes parecem transgredir o trato usual dado à literatura, como um dos dispositivos de superação de silenciamentos em contraposição a currículos tradicionais na abordagem dos textos literários. Tomamos entrevistas narrativas como fonte, para que pudéssemos apreender movimentos que forjam tais práticas, especialmente no contexto da educação rural/multisseriação, como forma de enfrentamento, através de gritos, resistências e escutas, das diversas ruralidades que configuram os territórios rurais do Brasil/Bahia. As narrativas possibilitam entrever aberturas nas condições institucionais adversas do trabalho do professor indicando possíveis

1. Doutor em Educação pela FAFCD/UFBA, pós-Doutor em Educação pela FEUSP, Professor Titular do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador/BA. *E-mail:* escllementino@uol.com.br.
2. Doutoranda e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, Salvador/BA. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral (GRAFHO). *E-mail:* neurilene.martins@superig.com.br.

desafios que enfrentam as docentes e os alunos na reconceitualização do trabalho com a literatura e com as práticas culturais de leitura.

PALAVRAS-CHAVE: pesquisas (auto)biográficas; práticas culturais de leitura; formação de leitores; escolas rurais.

ABSTRACT: This text discusses issues concerning (auto)biographical research in the Brazilian educational context and its interfaces with school reader development practices by taking biographical narratives of teachers working in rural areas, in reading scenes, in the perspective of reinventing reading periods in the daily school life of multigrade classrooms. Rural schools in Chapada Diamantina set the scene in which teachers seem to transgress the usual treatment given to literature, as a dispositive to overcome silencing in contrast to the traditional curriculum approach of literary texts. Narrative interviews have been taken as primary sources, in order to allow us to grasp the movements that shape these practices, especially in the context of rural/multigrade education, as a way of confrontation, through screams, resistances and hearings, of the various ruralities that configure rural territories of Brazil/Bahia. The narratives allow us to perceive gaps in the adverse institutional conditions of the teaching role, indicating possible challenges that teachers and students face in the reconceptualization of the work with literature and cultural practices of reading.

KEYWORDS: (auto)biographical research; cultural reading practices; reader development; rural schools.

ESCOLAS RURAIS: GRITOS, RESISTÊNCIAS E LEITURAS DIVERSAS

A educação rural tem sido historicamente negligenciada pelas políticas educacionais e, em outros momentos, são propostas políticas compensatórias e que partem da lógica urbanocêntrica, centradas na transferência da escola urbana para a escola rural, desconsiderando a cultura local, seu cotidiano e o modo como os sujeitos vivem e habitam no território rural. Embora atualmente políticas pontuais sejam empreendidas, a partir dos movimentos sociais pelo acesso e posse da terra, ainda estão por serem construídas propostas educativas que tomem a educação rural com o objetivo de garantir, com qualidade, a permanência dos sujeitos que habitam o espaço rural e, conseqüentemente, que respeitem as singularidades dos territórios e dos sujeitos.

Para apreenderem táticas forjadas por professores no enfrentamento das estratégias (im)postas pelos sistemas de ensino, compreendidas como invenções

cotidianas que podem se constituir como pistas na definição de propostas de educação materializadas nos espaços rurais, Souza, Pinho e Galvão (2008) tomam trajetórias de vida de uma professora de classe multisseriada, a partir de ‘fragmentos’ biográficos, em articulação com ações coletivas, aprendizagem informal e experiências sociais como constitutivas das culturas, identidades, subjetividades e diversidades dos sujeitos em contextos rurais.

Da mesma maneira, implicado com a temática da educação rural, o nosso grupo (Auto)Biografia, Formação e História Oral (GRAFHO), no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, tem desenvolvido diferentes pesquisas³ que tomam o biográfico como vertente de análise tanto na sua dimensão teórico-metodológica quanto como prática de formação. As ações integradas de seus pesquisadores voltam-se para a realização de investigações com ênfase em estudos centrados na memória, na oralidade e em suas diferentes formas de registro, no campo da pesquisa (auto)biográfica, envolvendo as práticas de formação, as práticas culturais de leitura e suas interfaces com a memória e a História Oral.

As entradas da pesquisa, através de projetos de iniciação científica, mestrado e doutorado, têm investigado ações educativas que se desenvolvem em diferentes espaços rurais na Bahia, com ênfase nos sujeitos, nas práticas e nas instituições educacionais de territórios rurais, tomando a escola como lugar de aprendizagem e intervenção social capaz de promover o dinamismo local. Tais entradas adotam como referência a existência de distintas ruralidades que caracterizam o Estado da Bahia, com olhares específicos sobre essas ruralidades. Nosso grupo tem adotado os seguintes espaços de pesquisa: territórios das Ilhas situadas no município de Salvador (Ilha de Maré, Ilha dos Frades, Ilha de Bom Jesus dos

3. Cabe aqui destacar as seguintes pesquisas: Diversas ruralidades-ruralidades diversas: sujeitos, instituições e práticas pedagógicas nas escolas do campo Bahia-Brasil, desenvolvida com financiamento do Edital MCT/CNPq 03/2008 – Ciências Humanas, Ciências Sociais e Sociais Aplicadas (2008-2010); Edital Temático de Educação 004/2008 – Fapesb e Edital Universal CNPq (2010/2012), desenvolvidas em regime de colaboração entre a Universidade do Estado da Bahia/UNEB, a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia/UFRB e a Universidade de Paris 13/Nord – Paris8/Vincennes-Saint Denis (França), através de parceria entre os seguintes grupos de pesquisa: GRAFHO – Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral (PPGEDUC/UNEB); CAF – Currículo, Avaliação e Formação (UFRB/Centro de Formação de Professores – Campus Amargosa); e o Centre de Recherche Interuniversitaire EXPERICE (Paris 13/Nord-Paris 8/Vincennes-Saint Denis); Pesquisa (Auto)biográfica: docência, formação e profissionalização, desenvolvida em parceria entre o GRAFHO/PPGEDUC/UNEB, GRIFARS/UFRN e Grupo História e Memória da Profissão Docente/FEUSP, com financiamento do PROCAD-NE/CAPEs (2008).

Passos e Paramana), o município de Amargosa no Recôncavo Sul, o município de Pintadas na região do Semiárido, municípios da Chapada Diamantina (Ibitiara, Lençóis, Palmeiras e Iraquara); Território do Velho Chico (Ibitiara); Território do Sisal (Serrinha), Território de Itapetinga (Itapetinga); Território do Piemonte da Diamantina (Jacobina); Território Sertão Produtivo (Caetitê), Território Bacia do Jacuípe (Baixa Grande). Busca-se compreender como essas diversas ruralidades se configuram lugares de aprendizagem, como as práticas escolares se articulam aos territórios rurais em que se inserem, isto é, como levam (ou não levam) em conta as especificidades, os anseios, as demandas dos habitantes e da população que vivem no cotidiano rural, mediante a apreensão de ações coletivas locais frente à promoção e ressignificação dos territórios e das identidade rurais na contemporaneidade.

As especificidades do mundo rural, dos deslocamentos, das diferentes formas de expressão, da necessidade de uma escuta sensível dos sujeitos dos territórios estudados demandam olhares específicos nas pesquisas desenvolvidas e em desenvolvimento por nossos mestrandos e doutorandos que têm se debruçado sobre a temática da educação rural. Os estudos em andamento buscam verticalizar questões sobre o cotidiano do mundo rural, tendo em vista apreender os modos como os sujeitos, através da biografização, narram as memórias das instituições e do trabalho pedagógico em classes multisseriadas, as práticas culturais e processos de leitura na escola rural.

A compreensão do conceito de rural passa pelo seu entendimento como categoria que emerge de um contexto sócio-histórico-geográfico-cultural e extrapola a concepção de rural como espaço eminentemente agrário, atrasado, inferior ao urbano, voltado especificamente a atividades de agricultura ou agropecuária. Imprime-se-lhe, assim, uma noção de “rural contemporâneo” que está associada às questões da natureza e de seus processos produtivos, considerando-o como um “[...] lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural” (FERNANDES, 2004, p.137). Configura-se nesse sentido, como um espaço de relações sociais, “espaço singular e ator coletivo” (WANDERLEY, 2000, p.92), lugar do acontecer da vida.

Essa compreensão de rural está presente nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002), que compreende o espaço rural como espaço da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas que os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caixaras, ribeirinhos e extrativistas. O rural, nesse sentido, “[...] mais do que um perímetro não-urbano,

é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações de sociedade humana” (BRASIL, 2002, p.01).

Embora os problemas da educação não estejam localizados apenas no espaço rural, nesse contexto a situação assume uma configuração ainda mais complexa e mais emblemática. A opção pelas questões que envolvem a escola rural parte dessa premissa e sensibiliza-se com a situação preconceituosa enfrentada pela população dos espaços rurais que, cotidianamente, convive com a certeza de que esses são desprovidos de arranjos econômicos mais elaborados, e são limitados, culturalmente, pelo seu modo de vida, e historicamente inferiorizados em relação ao espaço urbano.

É de fundamental importância aguçarmos o olhar para compreender como opera a dinâmica desses contextos sociais, a fim de colaborarmos para a superação do abandono e da ausência de políticas que considerem as diversas ruralidades constitutivas do território nacional. Novos horizontes são possíveis, especialmente, por considerarmos a singularidade e importância que a escola exerce nos territórios rurais, favorecendo práticas de intervenções sociais e de dinamismos locais, mediante a escolarização de parcela significativa da população brasileira.

Vítima de um processo de uniformização cultural, a escola rural foi condenada a imitar a escola urbana (a escola única, pública, laica, científica, universal), como decorrência da ausência de políticas públicas que atendessem às suas alteridades. Isso representou a universalização do modelo urbano, fazendo com que a escola se constitua em uma agência de destruição da cultura local, através da imposição de uma cultura “urbanocêntrica”, estimulando o êxodo para a cidade.

GRITOS, RESISTÊNCIAS E PRÁTICAS DE LEITURAS NA ESCOLA: QUESTÕES INICIAIS

Com o objetivo de apreender os gritos, resistências e saberes subjacentes às práticas de formação de leitores na escola, a partir das narrativas biográficas de professoras, atuantes em territórios, preponderantemente rurais, é que recortamos cenas de leitura, cujas personagens, como em um romance, parecem ser protagonistas de certa reinvenção dos tempos da leitura na escola.

Observa-se inicialmente que as professoras ritualizam a leitura em voz alta guiadas pelo propósito social de ler por prazer. A leitura de textos literários, pelo

professor, como atividade permanente⁴, nas salas de aula do segmento do 6º ao 9º ano, é assinalada nos relatos das professoras de língua portuguesa como uma forma inovadora de formar leitores, quando focalizam a apreciação e o deleite.

Tendo como fontes da pesquisa grupos focais e entrevistas narrativas, foi possível apreender movimentos que forjam essas práticas, no âmbito dos estudos sobre saberes docentes e dilemas profissionais, aportados na abordagem (auto)biográfica.

Escolas rurais da região da Chapada Diamantina compõem esse cenário pedagógico, no qual as docentes parecem transgredir o trato usual dado à literatura e a lógica dos currículos tradicionais na abordagem dos textos literários. Guiado, exclusivamente, por propósitos didáticos desgarrados dos importantes comportamentos leitores da leitura por deleite, esse sistema tem nas *provas* um eficiente e perverso dispositivo de controle do que se lê. Atualiza-se, nesse contexto, a lista de livros para a leitura obrigatória, quando todos os alunos devem ler os mesmos títulos e ao mesmo tempo.

Assim, essas práticas docentes e suas cenas de leitura podem ser inscritas nas tramas das discussões contemporâneas sobre a formação de leitores e os currículos escolares. Ao destacarem a *atividade permanente* como modalidade organizativa do tempo escolar, nas aulas de língua portuguesa, oferecem novos fios para a reconceitualização do tempo didático na escola, na esteira das pesquisas sobre saberes docentes e práticas pedagógicas.

NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS NA FORMAÇÃO DE LEITORES

Caminhamos na contramão da visão social hegemônica acerca do trabalho docente, cuja representação justifica-se pelo viés da fragmentação teoria prática e ancora-se na compreensão de práticas pedagógicas destituídas de teoria e de sujeitos sem saberes, no marco de uma perspectiva aplicacionista de conhecimento. “No imaginário social, as professoras não têm história porque repetem, repetem o que aprenderam, repetem cursos, programas, conhecimentos, práticas, dia a dia, ano a ano, durante as décadas de sua carreira profissional” (CATANI et al, 2003, p.30). Confrontamos essa visão tecnicista e reducionista da natureza do trabalho pedagógico, ao entender que, se quisermos construir conhecimentos sobre o que sabem

4. Delia Lerner (2002) conceitualiza a noção de atividade permanente como modalidade organizativa do tempo didático nas aulas de Língua Portuguesa.

as professoras de língua portuguesa quando ensinam – a partir da tematização de situações dilemáticas da profissão –, precisaremos ouvi-las no intuito de construir sentidos compartilhados sobre a docência nos anos iniciais da carreira.

Captar cenas do passado, a vida no presente e perspectivas de futuro que engendram o ser professora – a pessoa e a profissional na contemporaneidade – implica ler as imagens da vida de professoras, as cenas do cotidiano, recriadas por quem as viveu e vive. Para mediar tais reconstruções / desconstruções, é importante considerar que:

[...] somente o distanciamento da experiência imediata e o confronto com outras perspectivas emergentes na prática social tornam possível a esse indivíduo perceber-se no contexto em que se foi constituindo professor(a), analisar a emergência, a articulação e a superação das muitas vozes e das categorias por elas produzidas, para significar processos culturais. (FONTANA, 2005, p.50).

Entendemos que as experiências profissionais, subjacentes ao processo descrito pela autora, têm, nas narrativas autobiográficas, caminhos férteis. Diferentes níveis de conhecimento podem ser acionados nessa aventura de buscar a si e enfrentar a vida na sua complexidade⁵. Se o processo de aprendizagem está relacionado à capacidade de incorporar nossas próprias formas de aprender, as questões como as que se seguem – *como aprendo, em quais espaços e tempos, com quem* –, parecem ser pertinentes para ancorar a evocação e reflexão sobre experiências formadoras e (auto)formadoras.

Tendo em vista tal cenário teórico-metodológico, intentamos apreender processos constitutivos da docência, engendrados pelas e nas experiências formativas, cujas tramas serão buscadas nas trajetórias pessoais e profissionais das professoras. Seguimos tal itinerário rumo à evocação, reflexão e explicitação das experiências que marcam a existência, por compreender que “[...] falar das próprias experiências formadoras, é pois, de certa maneira, contar a si mesmo a própria história, as suas qualidades pessoais e sócio-culturais, o valor que se atribui ao que é ‘vivido’ na continuidade do nosso ser psicossomático.” (JOSSE, 2004, p.48). No âmbito das entrevistas narrativas foram forjadas imagens de professores narradores de si e da profissão, colocando em evidência vivências como experiências com “[...] uma

5. Josso (2004) assinala que nas etapas do trabalho biográfico são acionados vários níveis de conhecimento: evidência do processo de formação, evidência do processo de conhecimento e evidência dos processos de aprendizagem.

intensidade particular que se impõe à nossa consciência e [...] informações úteis às nossas transações conosco próprios e/ou com o nosso ambiente humano e natural” (JOSSE, 2004, p.48). Em tais entrevistas, literalmente, a arte do pesquisador é deixar emergir o narrador que existe no colaborador, com seus enredos, tempos e personagens; silêncios e inquietações.

Encontramos nos estudos de Jovchelovitch e Bauer (2007, p.95) referência teórico-metodológica substantiva para prosseguir na recolha de dados. Definem a entrevista narrativa como método de pesquisa qualitativa e caracterizam-na como “[...] uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade, com características específicas”.

Essa técnica tem como objetivo provocar e fazer emergir o contador de histórias no informante. Um informante que narra a história de um acontecimento do qual participou, com o mínimo de interferência do entrevistador, cujo papel é privilegiar a emergência de enredos singulares, com a linguagem própria, pois “[...] comunidades, grupos sociais e subculturas contam histórias com palavras e sentidos que são específicos à sua experiência e ao seu modo de vida.” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2007, p.91). Não cabe ao entrevistador dirigir a entrevista com uma lista de perguntas, definindo tópicos, temas e sequências das falas, nem trazer para a entrevista termos e linguagens diferentes daqueles usados pelo informante, procedimentos que são usualmente realizados pelos pesquisadores, quando utilizam a entrevista como técnica de geração de dados da pesquisa.

Destacamos que as professoras de língua portuguesa poderão aprender sobre si, bem como apreender diferentes dimensões da docência nos anos iniciais de carreira, da língua, do ensinar, da profissão e da formação, ao realizarem o exercício da recursividade e da criação de memórias sobre a aprendizagem da docência nos começos da profissão: entre saberes e dilemas.

Os diálogos entre pesquisadores e narradoras revelam-se momentos formadores das entrevistas: no início, vê-se o estranhamento – “tenho uma história para contar?”. No percurso, surgem os desafios para manter o enredo e desdobrá-lo no tempo e no espaço – “não consigo falar direto assim”. Paulatinamente, testemunha-se a emergência da narradora – “eu esqueci que você está gravando”. No âmbito dessa investigação, face à construção de conhecimentos metodológicos “alternativos” e à emergência de processos (auto)formadores, as histórias de mulheres professoras de língua portuguesa configuram-se tramas da educação nordestina, com suas marcas e formas de enraizamento.

FORMAÇÃO DE LEITORES: ENTRE AS PRÁTICAS SOCIAIS DE LEITURA E A LEITURA COMO SABER ESCOLAR

A leitura pelo professor como atividade permanente reveste-se de maior relevância quando inscrita em contextos de baixo letramento. Avós-leitores é uma imagem distante das itinerâncias da população da região da Chapada Diamantina, que apresenta índices expressivos de idosos analfabetos. Nessa região, as cenas de letramento precisam ser experiências tecidas na escola, uma vez que no seu entorno e nas famílias os estudantes dificilmente as realizariam⁶.

As professoras de língua portuguesa surpreendem ao reinventar práticas de letramento em territórios insólitos quando os números oficiais mostram que apenas 6,1% das escolas da zona rural brasileira possuem biblioteca, enquanto na zona urbana esse dado é de 48,2%. O excerto da narrativa⁷ da professora Aparecida aponta para essa realidade local.

Tá praticamente vazia. A biblioteca funciona, assim, num quatinho pequeno. [...] Tipo, a biblioteca, sabe, ali onde pega o livro é a sala onde a menina trabalha, passa mimeógrafo, faz as coisas, passa no mimeógrafo, as xérox, os professores só se desloca para lá a gente só vai lá só pegar os livros e levar pra ler. Também não dispõe assim de uma grande quantidade de livro, né? (Aparecida).

Essa narrativa denuncia condições institucionais adversas para o trabalho docente, a exemplo da ausência de bibliotecas e de portadores textuais nas escolas rurais. Nesse contexto, garantir a existência de comunidades leitoras e escritoras configura-se como uma situação problemática para os docentes: a democratização do acesso aos livros.

O diálogo (a seguir) entre a professora Júlia e seus alunos é ilustrativo dos desafios colocados pela prática: “— Ô pró, não dá pra senhora trazer outros textos, não? Porque esses textos aí são coisa de criança. — Tá bom, eu vou procurar lá uns textos diferentes pra vocês.” Esse diálogo alerta para possíveis desafios que enfrentam as docentes nessa reconceitualização do trabalho com literatura, uma vez que

6. No livro, *Herdando uma biblioteca*, obra autobiográfica, o leitor vai se deparar com a história de Sanches Neto: de herdeiro da biblioteca de único livro – a bíblia – ao lugar de crítico literário (SANCHES NETO, 2004).

7. Os excertos e os nomes aqui utilizados dizem respeito aos colaboradores da pesquisa desenvolvida por Ribeiro (2008). São pseudônimos escolhidos pelos professores e professoras que participaram do estudo.

a voz do estudante sinaliza que pode haver problemas na seleção dos textos e no planejamento das aulas, que precisam considerar as expectativas do leitor e partir delas, para, quem sabe, alargar horizontes. (PENNAC, 1993).

Nesse mesmo relato, identificamos mais um título apresentado para os alunos, *Você é insubstituível*, de Augusto Curi, seguida pela apreciação de um dos seus alunos: “— Ô, pró, mas este livrinho é bom! E eu disse: — É mesmo.” De imediato, somos dilematizados por essa cena de leitura, que atualiza os nossos preconceitos como leitores, com os livros de auto-ajuda. A apreciação do aluno, entretanto, interroga-nos ao remeter para os universos dos leitores, suas preferências e, principalmente, a trama subjetiva que envolve a relação do leitor com o texto e os sentidos construídos no jogo da ficção que reinventa a vida.

Percebemo-nos enredados pelas representações usuais sobre bons e maus livros, nas quais prepondera a visão hegemônica da elite intelectual que toma os clássicos, as obras canônicas como “a literatura”. Entendemos, como Abreu (2006), que não se pode pensar a literatura apenas do ponto de vista do gosto das elites intelectuais, postura usual da escola. Pennac (1993), ao contar como ampliou os horizontes de expectativas dos alunos, aproximando-os de uma literatura considerada árida, informa que não excluiu da banca de leituras produções de diferentes grupos culturais, canônicos e não-canônicos.

Entre transcender a ideologia elitista, o que não significa abrir mão das obras canônicas, e transformar a escola em território de acesso e apreciação de produções literárias multireferenciadas, parece-nos fundamental abordar a questão do ponto de vista da formação de professores. Ser modelo leitor não se circunscreve a uma postura didática apenas, uma vez que implica em mudança de posturas e de valores, para além da sala de aula, tais como investir na compra ou na busca de livros, destinar tempos da vida privada para a leitura, arriscar-se a conhecer novas obras, autores e estilos e se inscrever em círculos de leitura.

OUTRAS NARRATIVAS DOCENTES: CENAS DE LEITURA

Das narrativas das professoras de língua portuguesa sobre aulas de leitura com obras literárias, tomamos a cena de leitura que se segue:

- [...] — Ô professora, você já leu esses textos tudo?
— Eu procuro ler os textos antes de vir pra aqui.

Então, às vezes, a gente também tem que ser modelo para os alunos, porque se eu não gostar de ler como é que eu vou ensinar meu aluno gostar de ler?

Não adianta eu chegar aqui com um livro, na hora abrir e nem saber o que tá falando no texto. Eu me preocupo sim. Leio, vejo quais os questionamentos que eu vou fazer. Eu vou parar em tal ponto e perguntar: o que é que vai acontecer no texto? (Júlia).

Escolher o texto, apreciá-lo, explorá-lo cuidadosamente para planejar as intervenções que fará antes, durante e depois da leitura, parecem ser os procedimentos realizados pela professora Júlia no planejamento das aulas.

A professora Cleide, por sua vez, afirma que nas classes de 5^o e 6^o anos, faz questão de ler para os alunos, ou mesmo mostrar para eles o que está lendo, intencionando, como ela mesma diz, ser um bom modelo de leitora. Nessa história, encontramos uma leitora de Machado de Assis ardorosa que fala de como a literatura a faz rir e chorar e que rememora seus tempos de adolescente quando era leitora cativa dos contos sentimentais (PAULINO, 2004), a exemplo de Sabrinhas e Biancas. Ao contar que lê para os alunos um livro por capítulo, a cada sessão de leitura, Cleide oferece pistas sobre como vai organizando essas aulas de leitura de acordo com o tempo escolar destinado para essa atividade na escola.

Para melhor apreender o movimento das professoras Cleide e Júlia, tomamos de Lerner (2002) a imagem do professor “como um ator no papel de leitor”, quando, ao invés de explicar aos alunos como se lê um romance, por prazer, ele simplesmente mostra como se lê, lendo. Essa imagem é novamente reeditada no saboroso livro de Daniel Pennac (1993), intitulado *Como um Romance*, no qual ele fala sobre sua trajetória de professor-ator, no papel de leitor, em uma classe de alunos mais velhos:

Desde o início do ano escolar, leio em voz alta para meus alunos cerca de 70 livros, entre peças de teatro e romances. Depois, eles escolhem alguns desses para ler. Por fim, fazemos uma feira, em que os próprios alunos vendem ou derrubam um livro, de acordo com suas próprias opiniões. Foi assim que os fiz gostar de Calvino e García Márquez. (PENNAC, 1993, p. 23).

A essa altura faz-se necessário situar essas práticas de leitura em voz alta realizadas na escola, por Pennac (1993) e as professoras da região da Chapada Diamantina, no marco de práticas sociais de leitura. Reapresentamos, nessa direção, uma cena

familiar do início do século XX, na qual uma mãe lê para o seu filho pequeno, que destacamos da autobiografia de Jean-Paul Sartre.

Fiquei tonto: quem estava contando a história? O quê? E a quem? Minha mãe estava ausente: nenhum sorriso, nem um sinal de conivência, eu estava exilado. Além disso, eu não reconhecia sua linguagem. De onde ela tirava toda aquela firmeza? Após um instante, eu compreendi: era o livro que falava. [...]. Evidentemente esse discurso não me era destinado. Quanto à história, é claro fora endomingada: o lenhador, sua mulher e suas filhas, a fada, todas essas criaturas, nossos semelhantes, tinham ganhado majestade; falava-se de seus farrapos com grandeza, as palavras transmitiam cor as coisas, transformando ações em ritos e acontecimentos, em cerimônias. (SARTRE apud FRAISSE E.; POMPOUGNAC, J.-C.; POULAIN, M., 1997, p.21).

Há um estranhamento/encantamento da criança quando descobre existir uma outra linguagem que sai da boca da mãe e a rouba: a linguagem que se escreve com todas as suas *centopeias* e mistérios. Sartre procura a mãe e não a encontra, quando passa a dizer palavras que não são dela, e observa-se um jogo do conhecido/desconhecido, do estranhamento/encantamento. Segundo Weisz (2002), essa é a grande aprendizagem do processo de alfabetização, diferenciar a linguagem que se fala da linguagem que se escreve.

É possível afirmar que a leitura pelo professor na sala de aula inscreve-se, desse modo, como uma estratégia de letramento, ao focalizar a linguagem que se escreve e os comportamentos leitores próprios de quando se lê para apreciar, realizados por um leitor mais experiente. Vê-se essa experiência na cena descrita a seguir, na qual Sartre observava os rituais de leitura de seu avô e, na primeira oportunidade que teve, tentou ocupar esse lugar, o de leitor:

Eu ainda não sabia ler, mas era bastante esnobe para exigir ter meus próprios livros. Meu avô fez uma visita ao seu editor velhaco e conseguiu ganhar de presente *Lês contes*, do poeta Maurice Bouchor, narrativas extraídas do folclore e adaptadas ao gosto infantil por um homem que, dizia ele conservava olhos de criança. Quis começar imediatamente as cerimônias de apropriação. Peguei os dois pequenos volumes, cheirei-os, apalpei-os, abri-os negligentemente, na “página certa”, fazendo-os estalar. (SARTRE apud FRAISSE E.; POMPOUGNAC, Jean-Claude; POULAIN, Martine. 1997, p.18).

Assim como para Sartre, nos rituais de leitura pelo professor, os alunos passam a ter contato com os modos de leitura, ao observar as professoras enquanto leem, de modo que, progressivamente, poderão desenvolver /aprimorar diferentes comportamentos leitores de quem lê para apreciar: explorar a capa do livro, a contracapa, a orelha, admirar o título e antecipar o seu conteúdo, ler o índice para se situar da quantidade de capítulos e de seus subtítulos, enfim, um conjunto de movimentos leitores típicos desse objetivo de leitura⁸.

FIOS INVISÍVEIS: A LITERATURA E A CONDIÇÃO HUMANA

Finalmente escolhemos destacar uma outra dimensão, tão importante quanto a que vem sendo debatida até aqui, dos tempos, ritmos e saberes nas práticas de leitura na escola. Ao focalizarem o *ler para apreciar* como conteúdo de língua portuguesa e inscreverem a leitura de textos literários na rotina das classes, as professoras produzem brechas no cotidiano escolar para pensar sobre como, por meio da literatura, podem fomentar o acontecimento da educação sob o viés da condição humana. A fertilidade da literatura, como acolhimento às vicissitudes, ambiguidades e incompletudes dos adolescentes e jovens, encontra ancoragem nos estudos de Paulino (2004), Coelho (2000) e Morin (2002), que discutem o lugar da literatura nas práticas educativas e na formação humana. Paulino eleva os saberes literários à categoria de saberes docentes, no âmbito dos estudos de Tardif (2002), não apenas de professores de língua portuguesa, mas dos demais professores da educação básica, e recomenda que sejam inseridos nos currículos das licenciaturas como disciplina. Para Coelho, a literatura é o fio de Ariadne capaz de promover vasos comunicantes dentro do labirinto que é o currículo escolar, fragmentado em disciplinas. Finalmente, para Morin:

Literatura, poesia e cinema devem ser considerados não apenas, nem principalmente, objetos de análises gramaticais sintáticas ou semióticas, mas também *escolas da vida, em seus múltiplos sentidos*:

– Escolas da língua, que revela todas as suas qualidades e possibilidades através das obras dos escritores e poetas, e permite que o adolescente – que se apropria dessas riquezas – possa expressar-se plenamente nas suas relações com o outro.

8. No livro, *Como um romance*, Daniel Pennac (1993) realiza uma discussão instigante sobre os direitos do leitor, que pode enriquecer o trato da literatura na sala de aula, ao dizer que ler não suporta o imperativo.

- Escolas [...] da qualidade poética da vida e, correlativamente, da emoção estética e do deslumbramento.
- Escolas descobertas de si, em que o adolescente pode reconhecer sua vida subjetiva na dos personagens dos romances ou filmes. (MORIN, 2002, p.48).

Sob essa perspectiva, atualizam-se as narrativas das professoras colaboradoras e seus dilemas na militância por uma escola que inclua os alunos como pessoas, o que parece distante dos rituais hegemônicos que presidem a organização do tempo na escola, em seus espaços seriados, tempos lineares e conhecimentos fragmentados. A criação de vasos comunicantes dentro do labirinto das escolas parece conjugar-se com a possibilidade de melhor acolher os adolescentes e jovens estudantes, cujas existências são singularmente marcadas por uma fase de desenvolvimento peculiar e pelas marcas sociais que inscrevem a adolescência em situação de insegurança e risco iminente, como lembra Arroyo (2004).

Por último, vale novamente o alerta de que não há formação de leitores sem livros; não há acesso a livros sem que essa seja matéria prioritária das políticas públicas de educação e não há práticas de formação de leitores na escola, sem considerar os tempos, ritmos e saberes dos sujeitos concretos que dão vida às aulas de língua portuguesa.

REFERÊNCIAS

- ABREU, M. *Cultura Letrada: literatura e leitura*. São Paulo: Editora Unesp, 2006.
- ARROYO, M. G. *Imagens quebradas trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- BRASIL. *Resolução CNE/CEB 1*, de 3 de abril de 2002, que Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Publicado no Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 32.
- CATANI, D. B. et al. *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras Editora, 2003.
- COELHO, N. N. *Literatura: arte conhecimento e vida*. São Paulo: Petrópolis, 2000.
- FERNANDES, B. M. Diretrizes de uma caminhada. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- FONTANA, R. A. *Como nos tornamos professoras?* Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- FRAISSE, E.; POMPOUGNAC, J.-C.; POULAIN, M. *Representações e imagens da leitura*. Tradução de Osvaldo Biato. São Paulo: Ática, 1997.
- JOSSO, M.-C. *Experiências de Vida e Formação*. Tradução de José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

- JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (orgs.) *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- LERNER, D. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MORIN, E. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Tradução de Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- PAULINO, G. Saberes literários como saberes docentes. *Presença pedagógica*, v. 10, n.59, p.55-61, set./out. 2004.
- PENNAC, D. *Como um romance*. Tradução de Leny Wernek. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.
- RIBEIRO, N. M. *Histórias de professoras de língua portuguesa: dilemas e saberes da profissão docente nos ciclos iniciais da carreira*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado da Bahia, 2008.
- SANCHES NETO, M. *Herdando uma biblioteca*. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- SOUZA, E. C.; PINHO, A. S. T. e GALVÃO, I. Cultura, multisseriação e diversidade: entre narrativas de vida e experiências docentes cotidianas. In: FERRAÇO, C. E. et al (Org.). *Aprendizagens cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas*. Rio de Janeiro: DP et Alli, 2008. p.77-93.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- WANDERLEY, M. N. B. A emergência de uma nova ruralidade nas sociedades avançadas – o “rural” como espaço singular e ator coletivo. *Estudos – Sociedade e Agricultura*, n.15, p.87-146, out. 2000.
- WEISZ, T. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Ática, 2002.

Recebido em 07 de janeiro de 2013 e aprovado em 18 de julho de 2013.