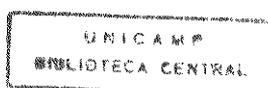


Maria José de Moura

**UMA MEMÓRIA :
HISTÓRIA DE LEITURA DE PROFESSORES
DE 3ª A 5ª SÉRIE DA CIDADE DE
TERESINA**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
CAMPINAS - 1994**



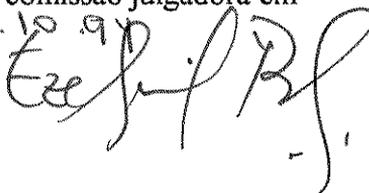
Maria José de Moura ⁿ/866/te. cm 000308968 (H865e)

**UMA MEMÓRIA :
HISTÓRIA DE LEITURA DE PROFESSORES
DE 3ª A 5ª SÉRIE DA CIDADE DE
TERESINA**

Este exemplar corresponde à redação final da
tese defendida por MARIA JOSÉ DE MOURA e
aprovada pela comissão julgadora em

Data:-

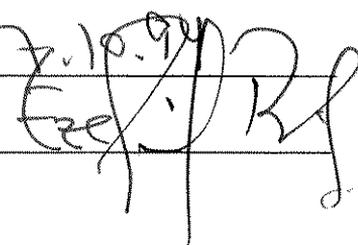
Assinatura:-

07.10.94


**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
CAMPINAS - 1994**

Tese apresentada como exigência parcial
para obtenção do Título de DOUTOR
EM EDUCAÇÃO na Área de
Concentração: *Metodologia do Ensino*,
à Comissão Julgadora da Faculdade de
Educação da Universidade de Campinas,
sob a orientação do Prof. Dr.
Ezequiel Theodoro da Silva, 1948 -

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por *Maria José de Moura* e aprovada pela comissão Julgadora em 07.10.94

Data: 07.10.94
Assinatura: 

Comissão Julgadora:

[Handwritten signature]

[Handwritten signature]

[Handwritten signature]

[Handwritten signature]

Agradecimentos

- Às professoras, personagens importantes, que permitiram que eu ouvisse e publicasse suas histórias de leitura, condição primeira para a realização desta pesquisa.
- Ao Prof. Dr. Ezequiel Theodoro da Silva, por ter acompanhado cuidadosamente este trabalho e por entender que a construção do conhecimento se dá também nos desafios do fazer e refazer das questões.
- Aos Profs. Drs. João Wanderley Geraldi e Raquel Salek Fiad, por me mostrarem novos rumos na organização do trabalho quando o apresentei para exame de qualificação.
- À Profa. Dra. Zeila de Brito Fabri Demartini, pelas sugestões e leitura de trechos da pesquisa.
- Ao Prof. Dr. James Patrick Maher, por sua contribuição no momento final desse trabalho.
- À Profa. Dra. Lílian Lopes Martin da Silva, pela disponibilidade com que sempre me atendia quando solicitada a dar sugestões, e pelo apoio e estímulo no momento conclusivo deste trabalho.
- Aos amigos que em Campinas sempre estiveram presentes para que tudo corresse bem: Márcio, Marli, Alexandre, Reginaldo, Edineis, Atilio e Eliana.
- À Maria Ester de Araújo, Zita Leal, Terezinha Gonçalves, Waldília e José Flamarion por contribuírem de forma significativa para realização deste trabalho.
- À Rosário Leal, Maria do Carmo Bomfim, Toró, Antônio José, Amanda Cavalcanti, Leontina, Josenildes Batista, Argeu Ramos, Mafalda e Perpétua Sá pela torcida e incentivo.
- À Kátia pelo carinho e profissionalismo com que fez a revisão final deste trabalho.
- À Nadir e Cláudia pela atenção e carinho com que sempre me atenderam na secretaria de Pós-Graduação.
- À Shirley que, na secretaria do Departamento de Metodologia do Ensino, estava sempre pronta para atender às minhas solicitações.
- À Savilina por ter administrado minha casa durante minha permanência em Campinas.
- À todos os profissionais que colaboraram para a realização deste trabalho.

Oferecimento

À meus pais, pela dedicação com que se empenharam para
que eu me tornasse leitora.

À meus irmãos, pela força, pelo carinho, e pela contribuição
significativa na construção deste trabalho.

À Anna Regina, pelas primeiras leituras e sugestões e ainda
pelo apoio e hospitalidade por um longo período do curso.

À Socorro, pela disponibilidade com que transcreveu os
relatos e por estar sempre atenta às minhas solicitações.

À Lili e Arlene, pelo paciente trabalho de leitura dos originais,
pelas discussões e sugestões e ainda pela forma carinhosa com
que se mostraram disponíveis sempre que se fez necessário

À Márcia e Mary Cleuza, pelo apoio e compreensão com que
compartilharam deste trabalho no dia-a-dia de nossa
convivência em Campinas.

À Ana Fernandes e Maria José Mamede, pelo apoio e
amizade, presenças constantes quando a distância da família e
dos amigos se tornava pesada.

Aos sobrinhos Otávio, Daniel, Marcos, Felipe, Davi e Marina,
com carinho.

RESUMO

Este trabalho conta a história de leitura de professoras de Língua Portuguesa do primeiro grau de escolas da rede pública de Teresina-Piauí.

São histórias contadas pelas próprias professoras, por meio de depoimentos, e contextualizadas no seu presente pelas observações de aulas de leitura, pretendendo com isso verificar pelas histórias de leitura dessas professoras se aquele que forma leitores na escola é leitor.

Através dos depoimentos as professoras falam da trajetória de leitura percorrida por elas desde a infância até o momento em que foram convidadas a falar sobre esta trajetória. Falam também da escola e do descontentamento com a profissão.

Se por um lado os depoimentos mostraram o envolvimento das professoras com a escrita ao longo de sua vida, por outro as aulas complementam os depoimentos mostrando esse envolvimento com a leitura também sob o ponto de vista profissional, ou seja, enquanto aquele que pretende formar leitores.

Ao lado dos depoimentos das professoras foram colocados outros: o de pessoas que escreveram e publicaram suas histórias de leitura _ escritores-leitores que muito contribuíram para minha própria história e que mostram em seus relatos como se tornaram e permaneceram leitores _ o meu, enquanto história de quem conviveu com muitas das situações apresentadas pelas professoras e que hoje se considera leitora.

As condições de leitura apresentadas pelos escritores-leitores, o posicionamento dos autores citados nesta pesquisa sobre o que sejam a leitura e as condições de ser leitor vão de encontro à situação apresentada pelas professoras sujeitos desta pesquisa.

As circunstâncias de vida e de trajetória de leitura apresentadas por elas ; a forma como concebem a leitura e como conduzem suas aulas; a falta de acesso ao livro e/ou similares e de tempo para utilizá-los, atualmente, constituem elementos que me levaram a entender que muitas destas professoras estão situadas na categoria de não-leitores.

ABSTRACT

This study deals with the history of reading of portuguese language teachers in elementary public scools in Teresina - Piauí.

These are histories told by the teachers' themselves through interviews, and viewed within the context during which the teachers work with the objctive to verify if the teachers who teach reading in public school are also readers.

During the interviews they were asked to tell their reading phases since their childhood until that present time. They also talked about the school and their insatisfaction with their profession.

If on one hand, the interviews showed the teachers involvement with writing through the course of their lives, on the other hand the classes also complemented those interviews showing the involvement with reading from the teachers' point of view, that is, by those that intended form readers.

The result of these interviews were compared with histories published by some other authors - which influenced the author and contributed very much to my own history. They showed in their interviews how they become and continued to be readers. As one who lived through many of the situations presented by the subjects. I considered myself a reader.

The condition of reading presented by the writer-readers, the point of view of the authors cited in this research about what is a roading, and the condition about being a reader are in disagreement with the stuidies presented by the subjects in this research.

The life circunstance and the phase of reading presented by the subjects; the way how they conceive reading and how they teach; the lack of access to book, and/or similars, and the time to use them, at present contitute data which leads to the understanding that many of these teacher are situated in the category of non-readers.

ÍNDICE

Introdução			
Nas asas da Narrativa a história se apresenta			005
Parte I. Em busca das histórias			
CAPÍTULO 1.	O caminho da busca		012
CAPÍTULO 2.	O encontro com as histórias		017
2.1.	O cotidiano na sala de aula: a história presente		020
2.2.	Os depoimentos de viva voz		038
Parte II. Uma história uma memória			
CAPÍTULO 3.	História de quem escreveu sua história de leitura		102
CAPÍTULO 4.	A minha história		146
4.1.	O começo da história		146
4.2.	Com o pé na estrada		151
CAPÍTULO 5.	O professor: uma história sem fantasia?		163
Notas			174
Bibliografia			177
Anexo: Roteiro de entrevista			182

Introdução

Nas asas da narrativa a história se apresenta

"A história é uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de 'agoras'".

(Benjamin, 1987:229)

Walter Benjamin vê no presente uma forma de trabalhar também o passado, entendendo que este não é apenas "aquilo que foi", assim como também não determina o futuro, mas é o entrelaçamento do presente com o passado que poderá provocar mudanças qualitativas, pois é neste movimento que significados importantes ressurgem na busca de novos sentidos. Dessa forma o passado nunca é uma cópia de si mesmo, por isso "articular historicamente o passado não significa conhecê-lo como ele de fato foi. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja em um momento de perigo" (Benjamin, 1987:224), ou seja, o momento em que a imagem do passado é solicitada pelo presente.

Ao colocar que a História é um tempo saturado de "agoras", Benjamin mostra que o tempo em que ela se manifesta, por não ser homogêneo e vazio, reconhece o passado não como um prognóstico para o futuro, e tampouco algo irremediavelmente perdido enquanto passado, mesmo porque este, juntando-se ao presente, não só o influencia mas

também é influenciado por ele. Portanto, ambos se modificam, nascendo daí uma nova visão de mundo.

São esses "agoras" que montam e remontam a História que certamente se farão presentes nesta pesquisa. Agoras de estudiosos e amantes da leitura e agoras de professores, verdadeiros operários, cujo trabalho é construir leitores. Cada qual no seu tempo, mas, com certeza, dando continuidade à História através da rememoração de fatos vivenciados e da criação de novos fatos.

O tecido dessa história se fará dessas rememorações de fatos. Fatos não só vivenciados por mim, enquanto enveredava pelos caminhos que me levaram à leitura da palavra escrita, mas também os que "ouvi" através das histórias de leitura narradas por outros leitores, quer por meio da escrita, no caso dos escritores-leitores, quer por meio do relato oral e da observação de aulas das professoras. Fatos que estão essencialmente vinculados à caminhada do sujeito em direção à construção de sua própria história de leitura.

Quando se pensa a História no sentido tradicional _ História como relato do passado _ , fica difícil conceber uma história de leitura do professor ainda atuante na sala de aula, isto é, história do presente. Porém, uma nova forma de vê-la permite que esta se inclua entre os objetos situados no contexto da "Nova História", que se afirma como tal ao anexar novos objetos que até então lhe escapavam e se situavam fora do seu território" (Le Goff e Nora, 1976:13).

Nesses objetos da Nova História aos quais os dois autores se referem estão incluídos, entre outros, o corpo, a festa, a mentalidade, a imagem cinematográfica, a cozinha, o livro, etc. A inclusão desses objetos confirma o que os dois autores dizem ser a provocação mais grave lançada à história tradicional que "é, sem dúvida, aquela esboçada pela nova concepção de uma história contemporânea, que é procurada através das noções de história imediata ou de história do presente, a qual, ao recusar reduzir o presente a um passado incoativo, coloca em questão a definição tradicionalmente aceita da história como ciência do passado"

Esses pressupostos são definidos também por Certau quando afirma que os objetos a que se referem Le Goff e Nora são testemunhos de um movimento que já se delineia há muitos anos nas estratégias da história (1976:13).

A história de leitura do professor não se explica apenas pelo seu relato de experiências vividas ao longo de sua existência, e tampouco pelo seu cotidiano na sala de aula. Ela se explica e se fundamenta na interação do homem, enquanto ser social, com a história. Assim ao lançarmos os olhos sobre a história de leitura do professor¹, temos antes de tudo de nos apercebermos da história da Educação brasileira, do livro, e de sua introdução no Brasil. Como, quando, e para quem chegou em primeiro lugar o livro no nosso país? E, até hoje, a quem se destina? Quem foram os primeiros leitores? Como foram surgindo?

Este trabalho não pretende fornecer respostas para todas essas questões. Elas serão encontradas em outros estudos². Foram colocadas apenas para lembrar que os professores inscrevem suas histórias no contexto de outras, nas quais possivelmente as suas estarão ancoradas.

Como contar essa história?

Ao escrever *Romanceiro da Inconfidência*, Cecília Meireles confessou que não era sua intenção escrevê-lo. Seu objetivo, na visita que fizera a Ouro Preto na época, era escrever sobre a Semana Santa, mas teve que se render aos apelos dos fantasmas que por lá descobriu para que narrasse a estranha história de que haviam participado e da qual, naquele momento, a obrigavam a participar também _ mas pediam que o fizesse com a mesma intensidade, embora de modo diferente e tanto tempo depois.

Cecília Meireles acrescentou que *O Romanceiro* não julga. Ele é apenas um convite à reflexão. Todas as suas páginas mantêm esse desejo de equilíbrio_ "narrar o que foi ouvido nos ares de Minas, especialmente nesta Ouro Preto, cheia de ressonâncias incansáveis_ e apontar nessa interminável confidência o que lhe dá eternidade, o que não é somente uma palavra ocasional, local circunstancial-, mas uma palavra de violenta seiva,

atuante em qualquer tempo, desde que interpretada, como ontem os oráculos e as sílabas" (Meireles, 1989:26).

Confesso que não recebi nenhum apelo por parte dos personagens que me deram a conhecer suas histórias. No entanto, senti necessidade de expô-las, porque elas, assim como o *Romanceiro*, são um convite à reflexão. Enquanto as páginas do *Romanceiro*, na opinião da autora, mantinham o desejo do equilíbrio, que era narrar o que foi ouvido "naqueles ares de Minas", as páginas deste trabalho demonstram o desejo de narrar as experiências de leitura contidas nas histórias de vida relatadas por cada sujeito presente nessa pesquisa. Principalmente as histórias de leitura do professor de 1º grau, e entre estas a história do professor de Português, de quem pressupõe-se uma característica comum: ensinar a ser leitor, que, por sua vez, requer uma outra característica, também comum: a de ser leitor.

Dentre as questões surgidas na minha busca de melhoria do ensino da leitura, algumas me inquietam. Entre elas está a situação do professor enquanto leitor, como por exemplo: aquele que forma leitor na escola é leitor e incentivador de leitura? A história desses professores revela o leitor e o formador de leitor que deveriam ser? Como entender a construção da história de leitura do aluno a partir da história de leitura do professor? É com base nestes questionamentos que pretendo observar e estudar como é o professor de leitura como leitor.

Acredito, como Horta Nunes (1994:36), que todo leitor tem sua própria história de leitura, e, portanto, apresenta relação específica com os textos, com a sedimentação dos sentidos e a intertextualidade. Valeria observar como se constitui a relação do sujeito com o texto ao longo dos tempos, a constituição do sujeito leitor³.

Há pelo menos dois motivos para estas inquietações. O primeiro nasce da queixa de que os professores não gostam de ler. Queixa que parece se estender a todos os professores do primeiro grau e não só àqueles que lidam com o ensino da língua Portuguesa. O fato é que sobre estes recai o maior peso.

O segundo diz respeito à necessidade de tornar claro que ser leitor não depende apenas da vontade pessoal do indivíduo, dos aspectos pedagógicos e tampouco dos aspectos sócio-culturais, mas de inúmeros fatores que se articulam ao longo da caminhada do sujeito. Fatores que serão visivelmente reconhecidos neste trabalho pela maneira através da qual os sujeitos desenham a sua história de leitura no decorrer de suas falas.

Foi considerando as virtudes da narrativa atribuídas por Walter Benjamin que me dispus a utilizá-las como "porto de passagem" dessas histórias para além das fronteiras do próprio narrador, para outros ouvintes, para outros leitores. Ele nos diz que "o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas às experiências dos outros" (1987:201). Para ele, na narrativa o leitor é livre para interpretar a história da forma como quiser. Embora o extraordinário e o miraculoso sejam narrados com a maior exatidão, o contexto psicológico da ação não é imposto ao leitor, o que faz com que o episódio narrado atinja uma amplitude que não existe na informação.

Tentarei este caminho para também fazer e viver a história, pois concordo com Palumbo-Liou (1981), apud Kramer(1993:70) em que "a tarefa interminável da humanidade é a de restaurar o sentido da narrativa, em que a linguagem não mais se esgote nos clichês de uma língua morta. Essa tarefa implica encontrar a história verdadeira _ a partir das experiências fragmentadas e da memória fragmentada _, recuperando a capacidade do homem de tornar suas experiências comunicáveis em narrativas, como textos que se abrem à experiência nas suas metamorfoses, em que se tecem novas histórias".

São, portanto, a minha experiência como professora-leitora e as minhas idas e vindas pelas escolas que me permitem narrar essa história _ a minha história _, e as outras histórias, e, como, Benjamin espero que sejam incorporadas às experiências de outros leitores. É desta forma que pretendo construir a história presente.

O primeiro capítulo começa contando o procedimento do trabalho. Como e onde fui buscar essas histórias. Fala de encontros e desencontros; é uma história em busca de histórias.

O segundo capítulo começa por situar o professor na sala de aula, durante a realização de uma aula de leitura, momento em que, na concretude de sua ação docente, faz emergir a realidade da escola, do ensino e das condições de trabalho. Ele continua com o relato oral de sua história de leitor, expressão de suas lembranças evocadas e revividas durante uma conversa realizada especificamente para este fim _ Ouvir-se e se fazer ouvir.

Na composição do terceiro capítulo alguns escritores-leitores relatam suas experiências com a leitura. Falam de suas dificuldades, da busca, das realizações, das alegrias e paixões pelos livros. Demonstram que a produção do leitor requer acima de tudo um "caminho favorável".

O quarto capítulo mostra como experimentei a minha caminhada de leitura: fala de minhas fantasias diante de certas leituras; dos meus medos de algumas "histórias de ouvido"; dos meus livros (às vezes não os tinha); da influência de minha mãe e de meus amigos na composição de minhas leituras; e finalmente de minha caminhada profissional.

Para o quinto capítulo reservei o momento das conclusões em torno do trabalho e das sugestões no sentido de encaminhamento de possíveis soluções.

PARTE I- EM BUSCA DAS HISTÓRIAS

Capítulo 1. O caminho da busca

Parte das histórias que estão aqui relatadas me foi contada por seus próprios autores. Como toda história, elas também vão ser repassadas para outros que as "ouvirão" através da palavra escrita, confirmando a concepção de Moysés(1985:2): "que as histórias não sejam objeto de posse - minha ou dele - mas sejam partilhadas por todo o grupo social, onde as funções sociais da escrita se esclarecem".

Foi na cidade de Teresina, capital do estado do Piauí, que marquei encontro com aqueles que, de viva voz, me contaram suas histórias. Histórias de vida, histórias de leitura e de leitores. Escolhi esse lugar porque foi lá também que fiz e estou fazendo minha história. E minha história muitas vezes teve lugar nas escolas por onde, neste momento, andei em busca de outras trajetórias. Foi a vivência daqueles lugares e a preocupação de explicitar a história de leitura dos professores de Língua Portuguesa que lá se encontravam, que me fizeram dar meia volta para entender, na voz dos meus companheiros, que caminho estavam percorrendo e que história estavam traçando.

Ao tomar a decisão de conhecer a história daqueles professores, ocorreu-me que seria muito difícil fazê-lo com todos eles, não só por uma questão de acesso a cada um, mas também porque demandava um trabalho muito grande e um tempo ainda maior. Contudo busquei saber a trajetória de alguns, na certeza de que a história de cada sujeito tem sua influência no e é influenciado pelo conjunto da história da humanidade; é através dela que se compreende o comportamento de uma sociedade, pois o homem, como parte ativa dessa sociedade, carrega para ela toda sua experiência individual. Nas palavras de Certau (1979:23) "Cada resultado individual inscreve-se num conjunto cujos elementos dependem estreitamente uns dos outros, cuja combinação dinâmica forma um momento dado, a história".

Aqui, algumas professoras me contaram suas histórias, incluindo nelas a narrativa de como traçaram seu próprio relacionamento com a leitura e com a escrita no decorrer de suas experiências.

Como seria possível obter daquelas professoras, tão desconfiadas e desgastadas pela dura realidade das escolas do Piauí, o depoimento a respeito de como elas "escreviam" sua história, se naquele momento lhes estava sendo negado o direito à sobrevivência?

Era o segundo semestre de 1991, período em que estava ainda bem vivo na mente dos professores o massacre sofrido pela categoria no fim do governo anterior, que os havia deixado seis meses sem salário. Este correspondia em média a dois salários mínimos da época (quarenta e dois mil cruzeiros) para uma carga de quarenta horas semanais. Mesmo sendo irrisório, valia pela ilusão de recebê-lo.

Aquele governo de sacrifício foi sucedido por outro que não despertava esperança, mas sim incerteza do que estaria por vir. Incerteza que tão logo tomou forma na primeira medida do governo: a de demitir dezenas de companheiros professores. A medida seguinte foi equiparar seus salários aos salários dos vigias e dos zeladores, elevando o destes últimos ao nível do salário daqueles.

Essas medidas causaram revoltas que não só eram vistas estampadas em cada rosto, mas também nas expressões de desabafo, como esta, de uma professora: "Estamos muito revoltados, não pode um vigia e um zelador ganhar igual a um professor. Nós passamos anos estudando para no fim ganhar igual a um vigia. Eu faço tudo direitinho, mas de agora em diante não vou mais me incomodar com o que vou fazer na sala de aula".

Contudo, prossegui no propósito de querer saber suas histórias. Mas que história eu queria que me contassem em meio a tanta injustiça e, ainda, após seis meses de greve, ou até de abandono à escola, depois de terem sido abandonados eles mesmos pelas próprias autoridades?

Foi em meio a essa incerteza e desilusão profissional que cheguei até as escolas de primeiro grau, na esperança de encontrar, de alguma forma, alguém que quisesse me ouvir e que se permitisse ser ouvido. Alguém que me desse oportunidade de partilhar sua história.

Confesso que não foi fácil. Algumas professoras diziam que não gostavam da presença de estranhos em seu trabalho, outras marcavam horário e faltavam às aulas, até que eu desistisse. Outras ainda combinavam um horário e, na hora de ir para a classe, pediam que eu esperasse, depois me chamariam. Não chamavam e diziam que tinham esquecido. Havia também aquelas que desmarcavam o compromisso na hora porque diziam estar atrasadas com o conteúdo (gramática), ou tinham que fazer revisão para a prova. E assim foi acontecendo algumas vezes e em alguns momentos. Por outro lado outras professoras faziam questão de que eu fosse para suas classes, embora, em muitos casos, me passassem a impressão de que contavam com minha presença ali para garantir a disciplina da classe: em dado momento eu era apresentada aos alunos como visita e era solicitado a eles que, por essa razão, se mostrassem bem comportados. Razão que os alunos faziam questão de ignorar.

Dos contatos previstos e estabelecidos, consegui trabalhar com professoras de terceira, quarta e quinta séries de cinco regiões de ensino, compreendendo um total de dez escolas e vinte e três professoras. Comecei através de observação de aulas de leitura, pois era minha intenção saber como se processavam estas aulas para que, mais tarde, mediante seus relatos, eu tivesse uma visão de como a sua história de leitura insidia na sua prática de sala de aula. Essas observações tiveram a duração de oito meses, entremeados por todos os problemas que iam surgindo durante o processo, tais como: paralisações, feriado prolongado, festividades escolares e desencontros com as professoras. Terminado o período de observação, conversei com elas a respeito da necessidade de falarmos sobre suas experiências, sobre sua trajetória de leitor. Não apenas como leitoras adultas que eram, mas também como leitoras que tinham sido, antes de iniciadas na leitura da palavra escrita.

Já nessa fase do trabalho não fizeram nenhuma objeção. Falaram tranquilamente, como se estivessem contando a história de outra pessoa. Esqueceram, inclusive, do gravador que eu tinha comigo. Algumas delas brincavam dizendo que não queriam ser denunciadas. Outros diziam: "Ih! com gravador e tudo!" Mas nada que demonstrasse constrangimento. Foi nesse clima que se deram as entrevistas, que agora transcrevo sob nomes fictícios.

Por que entrevistas? Porque as considero uma das melhores formas de se obter relatos de vida a que não se tem acesso de forma documental e ainda acredito, como Moysés (1985), que "quando alguém conta sua história, não apenas faz uma reflexão crítica sobre seu próprio discurso ou a respeito da história (sua e de todos que dela participam direta ou indiretamente) como também mostra que seu discurso é inseparável de sua prática de vida"⁴.

Passada a fase da coleta de dados, na transcrição das entrevistas para análise, surgiu um questionamento a respeito da necessidade de se confrontar a história da professora com sua atuação na sala de aula, dado que o foco principal da pesquisa era a história de leitura do professor. Tratava-se de conhecer se o professor era ou não um sujeito leitor. Analisando melhor essa questão verificou-se que, considerando-se o objetivo da pesquisa da forma como o coloquei, o mais viável seria trabalhar apenas com os relatos⁵ e escolher, entre o número de professoras e de séries observadas, três blocos de aulas e suas respectivas professoras, o que constituiria uma representação do local e das condições de trabalho do professor no exercício de sua profissão, momento em que também fazia história.

Tomada essa decisão, a pesquisa passou a constar das histórias relatadas pelas professoras, sujeitos da pesquisa, por escritores-leitores tanto do mundo da literatura como do campo da pedagogia; e, finalmente, por minha história de leitura. A inserção destes escritores-leitores entre outros que também publicaram suas histórias de leitura justifica-se por terem contribuído também com a minha história de leitura ao longo da minha vida acadêmica. No caso de Manuel Bandeira, desde meu curso primário. Os demais foram se somando a ele e a outros, à medida que eu enveredava por esse caminho. Quanto ao motivo da presença dessas histórias na pesquisa, deve-se ao fato de que elas poderão nos mostrar histórias de pessoas que foram leitores enquanto crianças e conseguiram se manter leitores até a fase adulta e enquanto profissionais.

No que diz respeito à presença de minha história, entendi que seria importante também me incluir nesse quadro: este trabalho é parte dessa história; minha história é também a de leitor. História de quem, num determinado momento, aprendeu a ler, ensinou a ler, ficou decepcionada com o não-aprendizado de leitura de outros e quer tentar achar uma justificativa para esta decepção.

Mais ainda, quer tentar buscar uma forma de contribuir com o entendimento do fato de haver poucos leitores na busca de possíveis encaminhamentos de soluções.

Capítulo 2. O encontro com as histórias

À imagem do professor de hoje facilmente associamos: péssimas condições de trabalho; remuneração aviltante, falta de acesso aos bens culturais; ao lazer; à moradia; à qualificação pertinente; ao instrumento de trabalho; e esquecemos que esses profissionais têm história. História que conta suas experiências, suas crenças seus valores, seus medos, suas tristezas, suas alegrias, suas saudades e suas decepções. História que poderia ser diferente, mas foi a história que conseguiram construir até o presente, um desafio às adversidades, uma luta pela cidadania.

Embora pareça óbvio, as professoras que entrevistei também foram estudantes, crianças, adolescentes, experimentaram situações diversas no convívio com a família com os amigos, construíram sonhos e, por certo, tentaram vivenciá-los. São pessoas que trazem consigo uma larga experiência de vida, que perderam e ganharam ao longo da caminhada, mas que, por diferentes caminhos, chegaram a ser professoras de Língua Portuguesa, professoras de leitura, portanto prováveis leitoras. Agora, solicitadas a narrar suas histórias de vida e de leitura deram um mergulho num tempo não muito distante para, vasculhando a memória, visitar momentos e fatos, componentes indispensáveis na tessitura de suas histórias, e com isso colocar suas experiências como marcas para outras histórias _ histórias de seus alunos, histórias de seus (meus) leitores _ , considerando que "o narrador tira o que narra da própria experiência e a transforma em experiência dos que a escutam" (Bosi, 1987:43).

Para se saber da história de alguém, é necessário que ela seja contada por quem a conhece verdadeiramente e em profundidade. Nada melhor do que o próprio sujeito para executar esta tarefa, principalmente quando ele ainda é sujeito ativo da história e temos a oportunidade de ouvi-lo pessoalmente. Por essa razão solicitei a cada professora que narrasse a sua própria história, considerando que, ao fazer isso, ela não estaria apenas fazendo uma exposição de suas experiências, mas tendo a oportunidade de examiná-las, de

verificar que alguns sonhos foram realizados, outros não, e ainda de perceber que tantos outros fatos, quando vivenciados, passaram despercebidos pela própria leitura que deles foi feita na época, mas que agora, à distância, têm outra representação _ até porque este distanciamento e as ferramentas adquiridas ao longo do tempo permitem uma nova leitura, alterada pela visão que têm do presente.

Em seu livro *Metamemória-memória*, Magda Soares afirma: "A reconstrução do meu passado é seletiva: faço-a a partir do meu presente, pois é este que me aponta o que é importante e o que não é; não descrevo, pois interpreto" (1991:40).

O passado e o presente sobre os quais venho fazendo minhas observações não têm um caráter abstrato. Constituem o passado e o presente de um sujeito, claramente definido e situado. Esse sujeito já identificado neste trabalho é o sujeito-chave do ensino na sala de aula, objeto de crítica dos companheiros de trabalho. É sempre aquele que não gosta de ler, não sabe ensinar, mas que pouco foi questionado sobre suas possibilidades, sobre o que o fez ser professor, mais precisamente, o que o fez ser professor de Português. Alguém pouco questionado também sobre o que representa para ele a leitura na formação do indivíduo, no caso a sua própria; que caminhos percorreu que o fizeram leitor ou o impediram de ser. Qual a sua história? Nela houve lugar para ser leitor? Essas questões também fazem parte do universo das inquietações colocadas anteriormente.

Como já disse, para tentar dar respostas a todas essas questões, considerei necessário buscá-las diretamente junto àqueles que estão envolvidos com o ensino da leitura neste momento; portanto, vi, ouvi e registrei de cada um a sua própria história.

Nesse caso, considerando os relatos não como um ponto de chegada mas como um curso em movimento, decidi-me por assistir à aula de leitura das professoras, pois ali mais uma trajetória estava sendo percorrida e nela estavam contidas as experiências do professor com a sua leitura individual e coletiva, com a convivência diária, com as diferenças e o cotidiano da sala de aula. Portanto, ali dava-se continuidade à história ao fazer a história presente.

Dentre as muitas aulas a que assisti das vinte e três professoras, durante oito meses, selecionei apenas três blocos ministradas por três professoras, de 3^a, 4^a, e 5^a séries respectivamente. Ao considerá-las como uma amostra do trabalho diário do professor, acredito que esta atitude não acarrete nenhum prejuízo para a compreensão desta pesquisa, porque existe uma grande semelhança entre as aulas de leitura dos demais professores, e porque o foco do trabalho está centrado na história de leitura desses sujeitos. Portanto não existe nenhuma preocupação com o confronto história/aula, mas o desejo de mostrar o professor contextualizado, a fim de termos uma idéia de onde veio e por onde passa o professor de primeiro grau.

Entendo com isso que, em qualquer circunstância, a história não se faz fora de uma prática social mas na sua coletividade.

É nesse sentido que as aulas e os relatos apresentados a seguir constituirão o foco principal deste trabalho.

2.1. O cotidiano em sala de aula: a história presente

ILKA

Ilka leciona a 3ª série numa escola da periferia. Suas condições de trabalho estão retratadas nas aulas apresentadas a seguir. Como essa, outras escolas apresentam condições semelhantes.

Ao entrar na classe, Ilka avisou aos alunos que a aula daquele dia seria de leitura. Copiou o texto no quadro, "A Raposa e o Corvo" (Fábula de Esopo, adap. de Luís G. Cavalcante) e os mandou copiar no caderno para posteriormente fazerem a leitura e a interpretação oral. Ela quase sempre interrompia os alunos durante a leitura silenciosa, procurando saber se já haviam terminado. Tão logo concluíram, a professora fez a leitura oral, recomendando uma excessiva atenção em relação à pontuação e à pronúncia das palavras. Primeiro, explicou o título, depois começou a leitura. Ao término de cada parágrafo explicava o uso deste na escrita e enfatizava o emprego correto da pontuação. Releu o texto, dessa vez evitando as explicações, porém de uma forma muito lenta. Em seguida pediu a três alunos que lessem simultaneamente. Assim procedeu com o restante da classe até todos lerem. Durante a leitura os alunos eram sempre interrompidos para as devidas correções. Ao concluírem, ela fez algumas perguntas relacionadas com o vocabulário do texto, especificando as palavras, que no seu entender, seriam as mais difíceis para os alunos. As questões de compreensão foram colocadas para serem respondidas oralmente. Solicitou mais uma vez que eles copiassem o texto nos cadernos, pois não o fizeram no começo da aula como havia sido solicitado.

Feita a cópia, professora e alunos fizeram uma leitura em conjunto, e mais uma vez uma revisão do vocabulário com base no glossário do livro didático que ela tinha em mãos. No decorrer da aula foi feito também um exercício escrito de interpretação. A medida que ia escrevendo, os alunos iam respondendo; conseqüentemente terminaram juntos. A professora procedeu imediatamente à correção no quadro.

A participação dos alunos nessa aula se dá de uma forma meio descomprometida. Como os exercícios quase sempre são depois respondidos no quadro, o aluno responde da maneira que lhe convém e, muitas vezes, deixa de responder ou mesmo ficar atento na hora da correção, assim como também não fica atento na hora da leitura oral individual.

Em outro dia, a aula começou depois do recreio. Os alunos entraram na sala eufóricos, ao ponto da professora gritar bastante para eles se acalmarem. Conseguido isso, passou a copiar um texto no quadro, "O tempo em que a girafa falava", de Elenice Machado de Almeida. Esperou que os alunos copiassem e em seguida fez a leitura oral, parando de vez em quando para explicar o significado de algumas palavras. Depois os alunos foram orientados a fazer uma leitura em coro. Não conseguindo, no entanto, sintonia, liam de qualquer maneira. A professora fez algumas reclamações, mas deixou que continuassem até concluírem o texto. Na sequência, veio a leitura individual, feita através do quadro. Durante a atividade de leitura ela solicitava voluntários mas terminava escolhendo quem se comportava mal, numa forma de punição, contradizendo portanto sua atitude anterior. Depois dessa leitura e em meio a muito barulho, ela pediu que eles olhassem para o quadro e fizessem uma leitura silenciosa. O procedimento seguinte foi a interpretação oral e escrita do texto, com a devida correção feita por meio da leitura das respostas.

Devido a tantas interrupções e desentendimentos a aula ficava tumultuada, o que levou a professora a gritar mais do que a ensinar

A aula posterior começou após o recreio, o que contribuiu para que os alunos se encontrassem mais agitados e, por isso, não entendessem o que a professora falava e

ficassem perguntando aos gritos, enquanto ela dizia para ficarem quietos e copiarem o texto que estava sendo exposto no quadro. Quanto mais ela gritava tentando fazê-los entender o que queria, menos eles entendiam. Por fim ela perguntou: "Vocês estão querendo é se mostrar? Já estou cheia de menino e de brincadeira!" Dito isso, virou-se e continuou a escrever o texto. Logo que terminou, pediu para prestarem atenção na leitura que ia fazer porque na sequência seria a vez deles. No texto, "O cão e o gato como amigos" tinha um pequeno trecho da música "Atirei o pau no gato".

Quando ela terminou de ler solicitou que os alunos lessem simultaneamente, lembrando-lhes entre outras coisas, que cantassem a musiquinha que estava no texto. Eles fizeram a maior confusão, liam de forma desencontrada, cantaram além do que estava escrito, deixando a professora bastante brava, portanto aos gritos. Passado um momento, ela resolveu fazer a leitura oral individual, mas o clima não mudou, continuou a mesma confusão

Depois que vários alunos leram, ela fez uma nova leitura em grupo e em seguida pediu-lhes para fazerem uma leitura silenciosa e responderem a algumas perguntas de entendimento do texto. Uma aluna reclamou dizendo que ela mandava ler demais. A professora disse que "sim, pois era leitura de todo jeito". Continuou a atividade e em seguida todos fizeram um exercício escrito, o qual foi corrigido no quadro.

Terminada a aula ela me procurou, pedindo desculpas, tentando deixar claro o quanto é difícil controlar um grande número de alunos, sem livro, sem água na escola, um calor de aproximadamente 40 graus e mais o desinteresse natural, decorrente do final do ano, por alunos que se sentem praticamente reprovados.

Na aula seguinte, mais uma vez a professora começou copiando o texto no quadro, cujo título era "Festa na Lagoa", de Ana Maria Machado. Os alunos como sempre, perguntaram se era para copiá-lo. Nunca ouviam a resposta da professora e começavam a gritar e a conversar com os colegas. Por fim conseguiram entender que era para copiar o texto. O procedimento é o mesmo das aulas anteriores, o mesmo tipo de leitura e a mesma

confusão. Ou seja, cópia do texto no quadro pela professora e no caderno pelos alunos; leitura oral pela professora; leitura silenciosa e oral pelos alunos; estudo do vocabulário e de compreensão do texto; e assim por diante, até esgotar o roteiro do livro. Nessa aula, uma aluna se recusou a fazer a leitura individual no momento em que foi solicitada, perguntando se poderia fazê-la depois. A professora não concordou e exigiu que ela usasse durante a leitura, o mesmo tom de voz que usava para falar com os colegas, ou seja, falasse alto. A aluna obedeceu, porém leu muito pouco. De tanto mandar os alunos lerem alto, uma aluna leu aos gritos e muito rápido; ela ficou irritada, mandou parar e recomeçar a leitura.

Chegou um momento em que a professora não sabia se prestava atenção à leitura dos alunos, separava briga, ou pegava aluno pelo braço para sentar. Por outro lado, os alunos riam de tudo: de um aluno que lia uma palavra errada, de outro que gaguejava ou era chamado pela professora para levar uma "bronca". Assim a aula foi se desenrolando até o final do horário.

FLÁVIA

Flávia é professora da 4ª série. Sua escola apresenta melhores condições de trabalho do que a escola da professora anterior (Ilka), porém as dificuldades com o material de trabalho guardam uma grande semelhança.

Antes de começar a aula, Flávia perguntou se todos os alunos haviam trazido livro. Caso alguém tivesse esquecido ela mandaria sair porque não admitia aluno sem livro, fazendo bagunça na sala. Como uma das alunas estava sem o dela a professora cumpriu a ameaça. Os colegas protestaram. Ela disse que a aluna só não sairia se eles conseguissem um livro. Mediante a condição imposta pela professora eles tentaram conseguir com alunos de outras classes, até resolverem o problema da colega.

Quando tudo já estava resolvido a professora determinou que fizessem uma leitura silenciosa do texto "Aquarela" de Toquinho e Vinícius de Moraes. Em seguida ela fez

uma leitura oral e pediu que eles acompanhassem em silêncio. Logo depois foi feita uma leitura em coro com toda a turma, passando-se em seguida a fazê-la fila por fila para finalmente chegar à leitura individual. Nesta última, muitos deles liam apenas uma frase e logo eram substituídos por outro, geralmente pelos desatentos. Finalizada essa etapa a professora pediu que eles grifassem as palavras consideradas difíceis no texto. Para isso ela fez nova leitura em que ao mesmo tempo, indicava as palavras que o aluno deveria grifar, como se essas fossem as palavras escolhidas por eles. Logo que eles terminaram de ver os sinônimos correspondentes, ela fez uma verificação oral. À medida que aluno falava, ela conferia a resposta no livro. Se o aluno estivesse errado ela perguntava a outro; caso esse também não acertasse ela dizia a resposta correta. Repetiu a atividade principalmente com aqueles que não estavam prestando atenção, porque sabia que não iam acertar e isso daria a ela oportunidade de repreendê-los.

Terminada essa atividade, passou a fazer o exercício de interpretação oral e em seguida o exercício escrito, mantendo sempre os alunos sob a ameaça de que, se não terminassem, não iriam para o recreio. Na verdade eles não terminaram, ela prendeu-os um pouco; depois os deixou sair, porém com a condição de trazerem o trabalho pronto para o início da aula seguinte.

No outro dia a professora começou a aula discutindo com um aluno porque ele não havia trazido o pai, anteriormente convocado, para resolver um problema criado pelo filho. Apesar da agressividade da professora o aluno tentava se justificar. Por fim, ela deixou a discussão de lado e pediu aos alunos que abrissem os livros na página do texto "*Abelhinha Curiosa*", de D'Olim Marote. Baixou a cabeça e fez uma leitura silenciosa, tempo em que não passou nenhuma orientação para os alunos. Enquanto isso, eles riam, cantavam e conversavam. Sem tomar conhecimento da atitude dos alunos, concluiu a leitura e solicitou a atenção deles para acompanharem silenciosamente a leitura oral que ela ia fazer. Por duas vezes tropeçou em algumas palavras e uma aluna repetiu, corrigindo-a. A professora por sua vez dava continuidade, sem fazer comentários, lendo sem muita

expressão. Ao concluir, pediu que os alunos observassem bem a gravura do texto, fizessem uma leitura oral em grupo e em seguida uma leitura por fila. Durante esta última, ela observou que uma aluna estava lendo muito baixo, interrompeu a leitura e advertiu que aquele que lesse baixo faria depois uma leitura ao pé da mesa, como um aluno de 1ª série. A aluna continuou a ler da mesma maneira; desta vez, a professora determinou que ela lesse sozinha. A aluna não acatou a ordem e, por isso, ficaram discutindo até que a professora disse para ela se decidir entre ler ou sair da sala. Ela se decidiu por ler, mas avisou que seria um pequeno trecho. Tão logo começou a leitura a professora a mandou parar e passou a leitura para outro aluno que não estava atento. Como o aluno não localizou o trecho em que a colega havia parado, começou do início do texto sem ser contestado pela professora.

Depois que terminaram de ler ela pediu que marcassem as palavras que eles consideravam difíceis e repetiu o mesmo procedimento da aula anterior, solicitando, depois, que eles fizessem a interpretação do texto de forma oral. _ medida que ia fazendo as questões, respondia juntamente com os alunos. Em um dado momento ela deu uma resposta de que os alunos discordaram. Para se certificar de que eles estavam certos, ela verificou no livro e concordou com eles. Para finalizar a aula, ela fez um ditado sob protestos; os alunos preferiam fazer o exercício escrito, mas ela não aceitou e eles anotaram o ditado pedindo ao longo de quase todo o texto que repetisse as palavras porque ditava muito rápido.

A professora iniciou a aula seguinte pedindo que os alunos fizessem silêncio e acompanhassem a leitura do texto "Menino Sabido" que seria feita por ela. Logo que terminou pediu a eles para fazerem uma leitura em grupo e em seguida uma leitura individual; e finalmente, a leitura silenciosa, aproveitando esta última para os alunos identificarem e marcarem todos os verbos existentes no texto, lembrando-lhes que "verbo é toda palavra que se pode conjugar". Depois de algum tempo perguntou quantos verbos eles haviam encontrado no primeiro parágrafo. Eles disseram não haver encontrado nenhum. A professora disse: "Vocês estão brincando, mas na prova vocês vão ver..." Depois prosseguiu

com o mesmo questionamento até o final do texto. Na oração "O personagem tomou parte" o aluno marcou a palavra parte como verbo e a professora concordou dizendo que era do verbo partir.

Depois dessa atividade, ela fez o exercício oral de compreensão do texto, inclusive com o estudo do vocabulário, e finalizou a aula com um ditado que os alunos não acompanharam muito bem, e ela não teve paciência para repetir.

ILMA

Ilma é professora da 5ª série numa das melhores escolas estaduais de Teresina. A diferença em relação às outras é que a agressividade da clientela parece menor do que nas escolas da periferia, o professor é mais qualificado e há melhores condições de trabalho _ instalações razoáveis, número suficiente de carteiras, etc. Ilma, por exemplo, além de ser graduada em Letras faz um curso de especialização em Língua Portuguesa. Por outro lado, a situação não é diferente em termos de falta de material. Embora existam carteiras suficientes para todos os alunos, ocorrem os mesmos problemas de atraso do livro didático, da falta de material escolar e de inexistência de biblioteca.

Ilma entrou na sala de aula, conversou um pouco com os alunos e em seguida dividiu a turma em grupos de três e entregou um livrinho infantil para cada grupo. Uma aluna protestou dizendo que já havia lido aquela história. Aborrecida, a professora disse que se a aluna sabia tudo, que fosse dar aula em seu lugar. Feita essa observação deu um tempinho para os alunos fazerem a leitura silenciosa e em seguida pediu que fizessem a leitura oral. Para isso orientou a cada aluno que lesse apenas um trecho da historinha. Quando todos terminaram, ela comentou que no livro deles também tinha aquela história "A curiosidade premiada" mas que ela havia trazido a edição original para que eles vissem a ilustração.

Depois disso, fez algumas perguntas sobre a história, observando o vocabulário e o que cada personagem ali representava. Em seguida pediu que uma aluna contasse a história que acabara de ler. _ medida que ela ia falando a professora ia provocando-lhe a lembrança dos fatos através de questões. O texto falava sobre a história de uma garota curiosa que perguntava tudo sobre todas as coisas. Aproveitando o assunto em questão resolveu perguntar aos alunos se eles tinham irmãos pequenos em casa e se tinham paciência de responder-lhes as perguntas. Os alunos disseram que algumas vezes sim, outras não, porque na opinião deles os irmãos mais novos "enchem o saco".

Depois dessa conversa, a professora pediu que eles abrissem o livro na página da história para responderem o exercício de interpretação nos cadernos.

No dia seguinte, antes de começar a aula, a professora perguntou aos alunos qual seria o melhor dia para a avaliação; discutiram um pouco e depois de tudo resolvido ela pediu que eles abrissem o livro na página 154 para fazerem uma leitura silenciosa e rápida do texto. Quando todos terminaram, inclusive ela, pediu para uma aluna iniciar a leitura oral; a aluna esqueceu de ler o título e uma pequena introdução do texto. Ela disse para a aluna retomar a leitura do início, a partir do título. Cada aluno lia um fragmento do texto; quando fizeram a leitura completa, ela pediu que uma aluna lesse o nome do autor e o nome do livro de onde o texto foi retirado e explicou para eles que era importante saber o nome do autor e a fonte do texto. Depois, ela fez a leitura e pediu para uma aluna dizer o que havia entendido. A aluna disse alguma coisa, com a ajuda da professora. O texto tratava de uma família bem relacionada em que todos os membros participavam das decisões e das tarefas da casa. O título era "Criança tá por dentro", de Lígia Bojunga Nunes

A professora aproveitou o tema e pediu que os alunos falassem sobre suas famílias, contassem suas experiências. Alguns ficaram constrangidos: uns não tinham pai, outros não tinham mãe. Assim mesmo a professora insistiu até que alguns falassem. Ela também falou sobre a sua família, disse que era diferente da família do texto, pois sua mãe era muito autoritária e o pai, liberal, e que ela não achava isso ruim, porque sabia que tinha

alguém que se preocupava com ela. Acrescentou que, caso algum aluno estivesse naquela situação, que procurasse entender.

Na aula posterior a professora trouxe para os alunos um texto xerocado "O ursinho de pelúcia", mas como não havia material suficiente ela agrupou- os de dois em dois e pediu para eles fazerem uma leitura silenciosa. Quando terminaram, perguntou quem gostaria de fazer a leitura oral do texto. Uma aluna se manifestou, mas não conseguiu porque começou a rir. A professora pediu que outro lesse; daí por diante outros alunos também se manifestaram e fizeram a leitura. Em seguida, ela fez uma leitura completa do texto e explicou o título. Logo que terminou, solicitou a uma aluna que contasse a história, o que foi feito com a ajuda da professora. A história falava sobre um ursinho de pelúcia. Ela perguntou se os alunos gostavam de urso de pelúcia. Lembrou que no *Fantástico* apresentaram o resultado de uma pesquisa que dizia que homens, mulheres e crianças gostavam de ursinhos. Depois desse comentário, ela pediu para os alunos identificarem as palavras difíceis do texto. À medida que eles diziam as palavras ela, escrevia no quadro e ia fazendo a relação dos sinônimos com o texto.

Terminada essa etapa, voltou-se novamente para o texto e tentou fazer uma ligação deste com a vida real; em seguida pediu que eles fizessem o exercício do livro no caderno.

A professora começou a aula do dia seguinte pedindo que os alunos fizessem a leitura silenciosa do texto que ela havia deixado na aula anterior, "O futebol". Esperou um pouco e deu início à leitura oral. Cada aluno leu um parágrafo; nem todos quiseram ler. Quando eles terminaram ela explicou que o texto tinha sido retirado do livro *O Menino Maluquinho*, de Ziraldo. Em seguida fez algumas perguntas, e quando os alunos não sabiam, ela os ajudava; além disso fez comentários sobre futebol com os alunos. Eles falaram do que os jogadores faziam e de suas posições dentro do campo. _ medida que iam falando a professora ia anotando no quadro e pedindo que explicassem mais, porque ela não entendia

aquele esporte. Pediu também que explicassem a diferença entre futebol oficial e de "poeira". Essa foi uma aula em que todos os alunos participaram.

Terminada essa discussão, ela pediu que os meninos escrevessem sobre o seguinte: "Se o Menino Maluquinho fosse aluno dessa escola" o que ele faria na hora do recreio. Os alunos escreveram como se respondessem a um questionário. Ela pediu que eles lessem o que haviam escrito para ela anotar no quadro. Fez o comentário das respostas e, em seguida, pediu que eles retirassem dois substantivos do texto e formassem frases. Quando terminaram, ela pediu que eles ditassem o que haviam escrito para ela escrever no quadro. Perguntou se eles tinham usado letra maiúscula e se tinham colocado ponto final. Explicou o emprego da maiúscula e terminou a aula pedindo que os alunos trouxessem recortes de revistas e jornais para a aula seguinte.

Nessa aula, a professora entrou na sala cobrando o material que havia solicitado na aula anterior. Uns trouxeram recorte de jornal e outros de revista. Pediu que cada aluno lesse o texto que tinha trazido. Para isso gostaria que todos fizessem silêncio e prestassem atenção para saber qual o assunto de cada colega. À medida que cada aluno lia, ela pedia à turma que se manifestasse, dizendo alguma coisa sobre o assunto; uns falavam, outros não. A participação era maior quando o assunto era conhecido ou do interesse deles. Depois de todos terem lido a professora disse que também havia trazido algo para ler: o livro *Zuza*, de Eva Funari. Era um livro sem legenda, apenas com gravura. Pediu que cada aluno olhasse com bastante atenção e depois dissesse o que havia entendido. Fazendo alguns comentários, quis saber se eles tinham percebido que, apesar do texto não ter legenda, eles conseguiram fazer uma leitura. Ela aproveitou a oportunidade para falar da autora e da forma como ela utilizou apenas a imagem para comunicar suas idéias, pedindo em seguida que os alunos escrevessem um texto com base no que tinham visto.

Como foi colocado anteriormente, aqui não interessa uma contraposição história/aula, e tampouco uma análise detalhada de uma aula de leitura e, sim, a

contextualização do professor no seu espaço de trabalho, a configuração do "como" e do "onde" o professor exerce sua profissão, na condição de formador de leitores, pois é este "jogo entre história, memória, discurso e ação que deixa a história em aberto. Ao mesmo tempo estabelece a base para as formas de pedagogia nas quais os sujeitos sociais podem produzir, experimentar subjetivamente as formas sociais que lhe permitirão criar um discurso e um conjunto de relações sociais, inventando a lógica e a prática social da democracia" (Lucena, 1991:29)

Como e onde realmente esses profissionais exercem ou tentam exercer o papel de formador de leitores? Com quais instrumentos e com que entusiasmo? Aí estão aulas de leitura ministradas por três professoras, não como respostas a estas questões, mas com certeza como objeto de reflexão, uma vez que nelas, como em todas as outras que observei durante muito tempo, os problemas com a falta de material didático, com o atraso do livro, com salas de aulas, com carteiras insuficientes para o número de alunos são praticamente os mesmos.

A mim me pareceu que a insegurança das professoras, com relação a seu desempenho no trabalho em sala de aula, muitas vezes faz com que elas se mostrem ora humildes, ora indiferentes e até agressivas com quem tenta penetrar no seu ambiente de trabalho, sem se dar conta de que com isso estão se submetendo a uma situação constrangedora criada por fatores alheios ao seu controle, quer pela supressão de sua autonomia profissional quer pela falta de formação adequada à suas funções, ou ambas as coisas. Tudo isso ficou evidenciado quando pedi permissão para observar suas aulas de leitura, pois na tentativa de se desvencilhar do problema assumiam as mais variadas posturas para dificultar minha presença em sua sala de aula.

Vencida a resistência das professoras a respeito de minha presença iniciei o trabalho de observação. Tão logo comecei, confesso que senti vontade de desistir diante da situação de miséria de algumas escolas. Nas salas de aula encontrei carteiras com os assentos quebrados e muitas vezes com o tampo solto, tendo seus pedaços levados de um

lado para o outro pelos alunos, na tentativa de montar uma carteira "utilizável". Numa delas a situação era mais alarmante. Além da falta de carteira, da falta de segurança para professores e alunos, ainda faltava água potável, fazendo com que a sede e um calor de quase 40 graus deixassem os alunos mais inquietos, ao mesmo tempo em que contribuíam para que as aulas durassem somente até a hora do recreio (metade do horário estabelecido). Acresce-se a isso o fato de que, naquela escola, o livro didático dos alunos não havia chegado até aquele momento, quando já se cumpria mais da metade do segundo semestre letivo⁴.

O material didático disponível nas escolas, quadro e giz eram de péssima qualidade. Quanto ao giz, este parecia um instrumento mágico. Para utilizá-lo o professor tinha de umedecê-lo e, somente alguns segundos depois de haver escrito no quadro, a letra ia surgindo lentamente. Para apagá-la era necessário uma esponja úmida, e mesmo assim permaneciam sombras e acentos no quadro, confundindo a escrita seguinte. O resultado era: palavra acentuada indevidamente (reflexo do acento da palavra escrita anteriormente); pontuação indevida e uma grande confusão na sala de aula.

Nas escolas em que havia uma "suposta" biblioteca a situação também era caótica: o espaço reservado a ela assemelhava-se a um depósito onde o seu parco acervo caracterizava-se pela sujeira, desorganização e semi-destruição de alguns exemplares (capas rasgadas, páginas rasgadas e/ou soltas).

Conversando com a bibliotecária de uma dessas escolas ela fez o seguinte comentário: "os alunos entram e bagunçam os livros. A zeladora varre o chão e não limpa o pó. Quando posso bato um pouco a poeira dos livros", acrescentando: "perdi o estímulo de trabalhar nessa biblioteca. Além de péssimas condições de trabalho, o salário é miserável e falta apoio administrativo. Ultimamente tenho deixado de emprestar livros por falta de ficha para cadastrar o aluno."

Em uma outra escola a professora estava dando aula numa sala que havia sido "sala de leitura". Perguntei porque, naquele momento, o espaço físico estava sendo

destinado às aulas e ela respondeu: "A Secretaria de Educação mandou desmanchar as salas de leitura porque o professor só queria ir pra lá com o propósito de não trabalhar, para não dar aula. Agora os livros estão aí, no fundo da sala... *eu já disse pra diretora tirar eles de lá porque os alunos não querem fazer mais nada, só folhear os livros*"...(grifo meu)

Sem o livro didático, sem uma biblioteca, até mesmo sem a sala de leitura o professor fica desprovido de seu instrumento de trabalho específico para o ensino da leitura, razão pela qual muitos professores confessaram que raramente dão aula de leitura em suas classes, como é o caso de Helena, que afirma fazê-lo uma vez por mês, e justifica dizendo: "Fica difícil a gente planejar uma aula de leitura. A gente dá aula de leitura assim salteada porque não tem material. Faz o planejamento, planeja a aula de leitura, porque é obrigada a planejar leitura, se faz aula de leitura, se escreve o texto, se faz a leitura, e se faz compreensão e é só esse o nível de leitura, principalmente porque o aluno não pode fazer uma leitura individual ou coletiva porque não tem material. Para se ter uma boa aula de leitura o aluno deve ter, no mínimo o material de leitura, que é o livro. Que é pra ele fazer a leitura e entender o que leu. Hoje se está dando quase que principalmente só a parte de gramática. *Na escola tem biblioteca, mas não tenho conhecimento de como os alunos a utilizam.*" (grifo meu)

Isso se torna mais problemático quando provoca no aluno a aversão pela aula de leitura, como a própria professora mencionou durante uma de suas aulas: "Hoje a aula de leitura é improvisada, não faz parte do planejamento; os alunos foram reclamar em reunião que eu estou cobrando leitura sem ter livro, e trabalhar com texto copiado no quadro é muito difícil porque nem sempre os alunos entendem o que escrevem".

O professor foi expropriado de tal maneira de sua autonomia e tão malpreparado, que ele não chega sequer a perceber que pode lançar mão da biblioteca, quando a escola possui, e/ou dos livros da sala de leitura que ficaram por acaso em sua classe; a perceber que, se o aluno denuncia sua forma de trabalho por falta de material, prefere ficar quieto como se fosse culpado à utilizar a oportunidade para protestar contra as

condições de trabalho; não percebe também, no caso da extinção da sala de leitura, que foi desrespeitado pelas autoridades tanto como profissional _ "aquele que não quer trabalhar" _ como com a supressão de um espaço de trabalho justificada apenas por sua suposta irresponsabilidade. Na verdade o professor foi de tal forma "adormecido" que as oportunidades, na maioria das vezes, chegam a importuná-lo.

Não são todas as escolas dentre as observadas por mim que possuem bibliotecas e, quando as possuem, são pouco utilizadas. O professor parece não sentir necessidade disso. Tanto o professor quanto a administração da escola não vêem a biblioteca como um espaço importante dentro da escola. Isso se justifica pelo descuido com o ambiente físico, pela desorganização e falta de profissionais capazes de conduzir os trabalhos na biblioteca, pela falta de renovação do acervo e a pouca ou nenhuma utilização deste.

É a esta escola que se atribui o ensino da leitura. Uma instituição que, se de um lado elege o livro como o mais importante instrumento de ensino, de outro finge ignorar a sua "ausência", deixando para o professor a responsabilidade de providenciar meios para que o ensino aconteça *de qualquer maneira*. E é exatamente o que o professor faz: realiza uma aula de leitura por mês, copia o texto no quadro para que os alunos façam a leitura, agrupa três ou quatro alunos em torno de um só livro e, assim, vai realizando seu trabalho da forma que lhe é possível: de professor passa a malabarista. Nesse sentido, o que dizer das condições sociais da leitura? Como Geraldí (1990:82), faço o seguinte questionamento: "Como esperar leituras significativas, produções de significados, construção de 'história de leitores', sujeitos 'autores' de suas leituras em tais condições?" Em meio a tudo isso, o ensino da leitura dilui-se entre a cópia do texto e/ou o uso exclusivo do livro didático, muitas vezes fonte única de leitura também de alguns professores.

Como as aulas geralmente seguem o livro didático, isso gera uma grande repetição na forma de realizar a aula de leitura, principalmente quando os professores ainda carregam consigo a organização de uma aula de leitura baseada nos passos da leitura?

organização essa adotada na década de 70, no auge do modelo tecnicista do ensino, e de que até hoje a maioria das professoras entre as que pesquisei, não conseguiu se libertar.

Essa repetição se dá tanto em relação às diversas aulas de uma mesma professora como em relação às várias professoras, o que pode ser constatado pelas aulas observadas. Existem casos em que a professora tenta fazer algo diferente, como observei nas aulas de Ilma, quando levou para a classe livros infantis, e nas de outras professoras, quando levaram recortes de jornais e de revistas. No entanto, pelo fato de já terem incorporado um modelo de leitura perpetuado numa sequência previamente determinada, o desejo de inovar é traído pela tradição e novamente se volta para leitura silenciosa, leitura oral e individual e/ou em grupo, estudo do vocabulário. E a leitura que foi programada para ser uma leitura de conhecimento passa a ser realizada como dever, reduzindo a perguntas e respostas o que na verdade seria uma oportunidade de posicionamento do aluno e com isso a instalação do diálogo e do debate.

A escola está conseguindo muito pouco em relação a formar leitores se considerar que isso é apenas dotar o aluno de estratégias de decifração da escrita, pronúncia correta das palavras, pontuação adequada, ou seja, de uma leitura puramente mecânica _ o que, na opinião de Foucambert, seria atribuir um significado ao escrito transformando-o em oral.

Esse fato ficou claro quando durante o meu período de observação, percebi que entre alunos de 3ª e 4ª séries eram poucos os que liam fluentemente e entre os de 5ª eram poucos os que liam sem dificuldades, chegando a se recusarem a fazer a leitura oral com vergonha dos colegas, porque estes faziam gozação quando eles eram corrigidos pela professora, e de mim, por ser estranha na classe.

Se por outro lado, considerarmos "formar leitor" não só dotarmos o aluno do domínio das estratégias de leitura, mas promovermos as condições necessárias para levá-lo à interpretação da realidade, ao entendimento, à crítica, à saber formular juízo sobre o escrito, a saber buscar outras leituras, enfim, possibilitarmos ao aluno condições de saber controlar

suas leituras, verificaremos que a escola *também não está formando leitores*. não está formando leitores por várias razões. Entre elas estão: a falta das condições mínimas necessárias para formar leitores que vai desde a falta do livro didático (atraso, quantidade insuficiente); à falta de biblioteca; à falta de conhecimento que a escola tem do que é ser leitor. Isso acontece porque os formadores de leitores na escola demonstram também não ser leitores, o que fica mais evidenciado a seguir, no relato das próprias professoras a respeito de sua história. Na opinião de Mariano (1981:48), entre os muitos aspectos que devem ser discutidos na formação de um leitor, um é a contradição de querer que professores que nunca foram habituados a ler, e por isso mesmo não lêem, levem os alunos a descobrir a leitura.

Segundo o que observei, parece que o professor limita-se apenas a uma perspectiva mecânica do ensino, principalmente quando se atém praticamente ao roteiro do livro didático e, como ele mesmo diz, quando segue os *passos da leitura*. Essa forma de desenvolver seu trabalho faz crer que, embora imbuído do desejo de cumprir a tarefa a que se propôs, seus objetivos, seu desejo de educar se perdem no burburinho da sala de aula e se conflituam entre "manter a disciplina e cumprir o programa" _ planejamento mensal a qualquer custo, ainda que seja com um pequeno grupo ou apenas com um ou dois alunos. Fato presenciado por mim em algumas aulas.

Presume-se que, ao sair de casa para a escola, os dois personagens, professor e aluno, tenham objetivos definidos: um ensinar, o outro aprender. É o que se supõe quando ambos se encaminham para a escola, instituição reconhecida como um dos locais onde se realiza o ato pedagógico de ensino-aprendizagem. Na tentativa de conseguir executar sua tarefa profissional a professora procura de qualquer maneira fazer valer sua autoridade. Quanto ao aluno, esse parece desconhecer a autoridade do professor. Talvez seja por essa razão que a sala de aula demonstre ser mais um campo de batalha, onde por alguns momentos prevalecem os gritos da professora, por outros os gritos dos alunos e, vez por outra, a conciliação.

Por tudo isso é que se faz necessário que o professor tenha claro que a escola é uma instituição para a qual afluem "as contradições do contexto social, os conflitos psicológicos, as questões da ciência e as concepções valorativas daqueles que compõem o ato pedagógico: o professor e o aluno". (Cunha, 1989:24)

Vale salientar que o professor deveria desempenhar um papel estratégico na sala de aula, principalmente o de ensinar a ler e escrever, ato previsto pela sociedade. Estaria portanto, comprometido com ela no sentido de esclarecê-la sobre as condições de leitura oferecidas pela escola, bem como de lutar para adquirir meios de propiciar aos alunos a leitura que necessitam para enfrentar os desafios da própria sociedade, contribuindo, dessa maneira, para a construção do saber de uma forma consciente e crítica. Foucambert, "referenciando-se nas análises sobre o mercado de simbólicos de Pierre Bourdieu e nas idéias de Paulo Freire sobre o valor da escrita na tomada de consciência sobre o mundo, sugere que, numa sociedade hierarquizada com base em classes sociais, a distribuição desigual das técnicas de acesso aos bens simbólicos reforça e realimenta as características excludentes dessa sociedade. Poucos são os letrados (e não se busca saber o que os torna letrados) enquanto muitos são apenas alfabetizados (e indaga-se por que alfabetizados não se tornam letrados). Mas tanto os alfabetizados quanto os analfabetos são frutos do mesmo processo de exclusão, do iletrismo _ que, por sua vez, resulta da exclusão de ambos das condições que lhes permitiriam participar das redes de circulação de impressos" (Barbosa, 1994:VII).

Porém havemos de concordar com Demo quando diz que "Não se trata de esperar do professor mais do que ele pode influir, ou seja, espera-se dele que dê conta da questão educativa especificamente. Não se espera dele, nem é o caso, que resolva a problemática material como tal, muito menos a origem da indigência cultural. Entretanto é correta a expectativa de um professor adequadamente aparelhado, em termos de formação e de exercício profissional, capaz de enfrentar os desafios concretos da escola em termos pedagógicos" (Demo, 1993:44).

Uma vez colocados diante da realidade apresentada nessa pesquisa e considerando o que seria lícito esperar da atuação do professor em relação à formação de leitores _ face à "indigência cultural" e ao "iletrismo" a que tanto alunos como professores se vêem condenados -, observamos que não transparece nas aulas de leitura o professor como sujeito-leitor. Tampouco se manifestam indícios de formação de alunos-leitores, uma vez que o modelo de leitura presente, em que o eixo principal é a decodificação, a repetição, a paráfrase, e a preocupação com a dicção ocupa quase que exclusivamente o lugar do entendimento, da crítica, da relação dialógica com o texto, enfim, da produção de leitura.

2.2. Os depoimentos de viva voz: um mergulho na história

“O segredo, disse Macedônio, é que ela aprende à medida que vai narrando. Aprender quer dizer que ela lembra o que já fez e tem cada vez mais experiência. Não irá necessariamente fazer histórias cada vez mais belas, mas va saber as histórias que já fez e talvez acabar por construir-lhe uma trama comum”.

(Macedônio, personagem de Ricardo Piglia em A Cidade Ausente).

CARLA

Carla é a quinta filha de uma família de seis irmãos. Quando criança, os pais tinham uma situação financeira muito difícil. Moravam no interior do Estado do Piauí, viviam da lavoura e com muita dificuldade. _ medida que os filhos "completavam a idade escolar", eram levados para estudar na cidade mais próxima. De início, ficavam morando com os avós. Quando todos já estavam em idade escolar, os pais compraram uma casa e colocaram todos os filhos juntos, indo visitá-los nos finais de semana.

Carla conta que seus primeiros contatos com a escrita foram através de revistas em quadrinhos que seus irmãos tinham em casa, fato que ela descreve da seguinte maneira: "meus primeiros contatos com a escrita foi com revistas em quadrinhos e livros de heróis que meus irmãos tinham em casa. Eu ficava olhando as figuras e achava muito bonitas, aí depois eu passei a ler fotonovelas e livrinhos de contos. Aí eu fui ficando mais madura e

passei a ler jornal e revista *Veja*. Estas coisas mais culturais, né? E hoje praticamente eu leio tudo".

Durante o curso primário, não contava com biblioteca escolar. Diz ter estudado sempre em escola pública e tanto no curso primário como no ginásio, quando tinha que fazer algum trabalho recomendado pela escola, recorria à biblioteca municipal. Já no curso pedagógico, a escola tinha biblioteca, onde sempre ia pegar livros, não por iniciativa própria, como ela mesma diz, mas porque a escola cobrava: "E eu sempre pegava livro na biblioteca, mas não por livre iniciativa. Uma vez a professora deu uma lista pra gente escolher e escolhi o *Ubirajara*. Aí ela mandou a gente ler e fazer uma síntese. A leitura da escola era mais porque era cobrada, porque tinha que entender e pra isso tinha que ler. A partir do momento que começaram a passar uma série de trabalhos, a gente tinha que ler e entender alguma coisa."

Carla usava a alternativa de pedi-los emprestados às colegas. Ela comenta que alguns professores gostavam de levar recortes de revistas e de jornais para serem lidos na sala de aula, o que ela achava muito interessante. Conta que muitos deles diziam: "gente, leiam livros, revistas, tudo que aparecer pela frente. leiam qualquer coisa mesmo que seja besta".

Falando um pouco mais de suas leituras, faz o seguinte comentário: "Dos doze aos treze anos, comecei a me interessar por romance *Sabrina*, até os dezoito anos. Minha

mãe brigava porque, quando eu começava, eu não queria mais parar. Mas aqueles livros quando a gente começa, já sabe o fim. Antes era fotonovela, depois passou a ser *Júlia e Sabrina*. Depois, quando comecei a trabalhar, já não tinha mais tempo e já só ia lendo o que tinha que ensinar. As leituras formativas para atualizar e, às vezes, gramática".

Em meio a seu depoimento, faz um ligeiro desabafo: "agora minha vivência com a leitura é muito rara porque meu tempo é curto. Tenho muita coisa pra fazer, moro em casa de parente, tenho que ajudar em casa e trabalhar dois turnos. Às vezes a leitura fica

pros finais de semana, às vezes pego livro na casa de meu cunhado, porque comprar mesmo eu não tenho condições pra isso".

Carla confessa nunca ter tido condições de comprar livros que se destinassem à leitura de lazer. Como foi visto em seu depoimento, quando ainda não sabia ler, gostava de pegar revistinhas e livros de heróis que os irmãos conseguiam levar para casa. Quando já sabia ler, pegava as revistas que a irmã mais velha conseguia com os médicos no hospital onde trabalhava. As *Sabrinas* e as fotonovelas eram emprestadas. Não gostava de pegar livros na biblioteca. Preferia pedir emprestado às amigas porque a biblioteca tem prazo de entrega que não corresponde ao seu tempo de leitura. E diz: "Eu prefiro tomar emprestado às amigas porque aí fica mais dispendioso, porque às vezes nem todo dia a gente tem muito tempo de se dedicar a este tipo de leitura. Aí pode encerrar o tempo, e a gente tem que devolver o livro no tempo certo, né? E com a colega, não"

Logo que terminou o curso pedagógico, mudou-se para Teresina, em 1985. Começou a trabalhar no magistério em 1986, com a 3ª série. No ano seguinte, ensinou Ciências na 4ª série, passando em seguida para a 5ª série, como professora de Língua Portuguesa. No presente momento, trabalha com 3ª série novamente em Ciências e Língua Portuguesa. Comenta que a escola não oferece nenhuma condição para se que possa melhorar o ensino; além do mais as crianças são muito desinteressadas.

A respeito da escola, faz a seguinte observação: "Aqui na escola não tem biblioteca, a leitura dos alunos fica só com o livro que veio do MEC. Se trouxer um outro livro diferente, vai ter que copiar no quadro. Daqui que termine de copiar, aí a gente já tá sem tempo pra ler. Então, tem que ser só aqueles textos dos livros que eles têm. Agora outros conteúdos não, que a gente pode pegar de um livro ou outro. Agora de leitura não, cada um tem que ter o seu. E sempre os livros chegam quase no final do semestre".

Considera bons os textos do livro didático que utiliza, porque não são textos antigos como os que "falavam de bichos", e a parte referente à expressão oral, porque dá "pro aluno se soltar". Diz que o seu maior problema com as aulas de leitura é a falta de

atenção dos alunos e comenta: "Tenho pavor de menino que gosta de conversar, dou grito mesmo".

Sua forma de trabalhar a leitura varia muito. Às vezes pede apenas para os alunos lerem sem nenhum compromisso com o que vai ser feito depois. De outra vez, faz só a interpretação: "qual o personagem do texto..." e muitas vezes apenas conversa. Diz que para ela uma boa aula de leitura é "aquela em que o menino lê, entende e sabe desdobrar tudo aquilo que leu, sem ficar nenhuma dúvida". Compreende que ler é saber entender o que se está lendo, é saber o que é que o autor está dizendo. E sintetiza: "é saber interpretar mesmo".

ALICE

Alice teve sua primeira infância no interior do Estado do Piauí, numa localidade bem próxima da Capital. Conta que, na época, os pais tinham muita dificuldade financeira. O que o pai ganhava como vaqueiro dava mal para a sobrevivência de uma família de cinco filhos. A mãe não tinha participação na renda familiar, apenas cuidava dos trabalhos domésticos.

Seus pais sabiam ler, mas só o pai o fazia. Costumava ler literatura de cordel para os filhos e contar histórias de sua infância, história de seus pais e avós. Algumas vezes, criava história de bichos. Fazia isso sempre no fim do dia, quando não chegava muito cansado do trabalho.

Ela conta que aos sete ou oito anos, já alfabetizada, passou a ler ela mesma os folhetos de literatura de cordel. "Os romances", como ela os chamou, repetindo sempre a leitura dos mais interessantes.

Iniciou a leitura da palavra escrita aos seis anos através de uma "carta de ABC", numa escola da região onde morava. A este respeito, ela faz o seguinte relato: "Na época em que eu comecei a estudar tinha o abecedário, que é o ABC chamado, que eu acho que nem tem mais. A gente dava o ABC todo, aí partia para cartilha. Aí fiz o ABC e a cartilha, aí

iniciaria o 1º ano. Alí você já saía alfabetizado, lia a cartilha até o final. Aí já partia para o 2º ano, já alfabetizado. Neste período, eu estudava numa escolinha do município, aí meu pai mudou do lugar que ele morava, aí fiquei afastada da escola mais ou menos uns seis meses; isso eu tinha uns sete anos, já estava na cartilha. Chegando noutra lugar, ele matriculou todo mundo. Aí foi o tempo que eu saí do lugar que eu estava pra vir pra cá (Teresina). Fui matriculada de novo no primeiro ano, li nova cartilha. Aí, daí pra cá, não parei mais".

Alice ressalta que, para continuar seus estudos, teve que se mudar para Teresina e morar na casa de uma tia onde, segundo suas considerações, o pessoal tinha um nível de informação mais elevado do que em sua casa. Por isso, lá ela encontrou jornais e revistas, principalmente as revistas em quadrinhos, como fotonovelas e, às vezes, a revista *Manchete*, que sempre lhe despertou a curiosidade.

Com relação à leitura de livros, ela conta sempre ter lido sempre os que estavam na sua faixa de idade e de escolaridade, que relacionou como sendo os de Monteiro Lobato, José de Alencar, Machado de Assis, de quem gostava muito. Todas essas leituras foram feitas no período em que estudava no curso ginásial.

Ao expor o tipo de leitura a que se dedicava, fez a seguinte afirmação: "Eu lia porque gostava e porque gosto. Agora não leio mais porque não disponho de tempo, mas sempre que eu tenho tempo eu o ocupo com a leitura, lendo jornal, revista, livro, me atualizando, lendo gramática."

Lembra que na escola em que estudava não havia biblioteca. Sempre que precisava de livros para fazer algum trabalho, procurava uma biblioteca fora da escola, ou tomava livro emprestado aos amigos.

Atualmente, é professora de Língua Portuguesa. Há dez anos trabalha na área, precisamente desde quando começou a trabalhar no magistério. Tem como curso de formação o curso pedagógico e mais um ano de estudos adicionais, com especialização em Estudos Sociais. Disse que, mesmo sendo professora de Língua Portuguesa, fez

especialização em Estudos Sociais porque na época era a única opção que mais se aproximava de sua área.

Discorrendo um pouco sobre o seu trabalho de sala de aula, diz que sempre nos seus planejamentos dá prioridade à leitura e à escrita, principalmente a parte de redação, e completa: "Eu acho muito importante que eles falem (os alunos), embora isso hoje em dia seja muito difícil, porque o aluno não está muito ligado nisso. Eu acho que ele não está dando valor à aprendizagem, está totalmente envolvido por brincadeira".

Falando especificamente das aulas de leitura, declara que costuma trazer textos de casa porque gosta de trabalhar com textos diversificados. Dificilmente trabalha com o livro do aluno. Como não dispõe de material para reproduzir os textos, costuma copiá-los no quadro de giz. Considera isso uma perda de tempo, porque só depois que todos os alunos copiam é que começa a aula propriamente descrita por ela desta forma: "Eu copio no quadro, aí eu sinto muita dificuldade porque perco muito tempo. Aí a gente faz a leitura silenciosa e, em seguida, a leitura individual oral e daí nós partimos para o estudo do texto, aí depois a gente vai debater oralmente. Depois eu faço a correção no quadro. Daí a gente pode tirar atividade para uma redação, a gente pode fazer ditado de frase, trabalhando com o estudo do vocabulário. Do próprio texto pode surgir uma leitura complementar, que é feita não como uma coisa costumeira, mas aqui e acolá".

Na sua opinião, uma boa aula de leitura é aquela em que o aluno lê corretamente e entende o que está escrito, entende a mensagem do texto. De qualquer texto, "porque só ler e não entender o que está lendo isto não é uma boa aula de leitura".

Mesmo com sua preocupação com uma boa aula de leitura, confessa que nunca encaminha nenhum aluno para a biblioteca. Sabe que existe uma, mas sem bibliotecária. Portanto, não vai mandar o aluno para lá se não tem ninguém para orientá-lo.

LÉA

Proveniente do interior do Estado do Piauí, Léa morou até os dez anos de idade, com os avós. Foi alfabetizada por uma professora contratada para ensiná-la, em casa. Por muita insistência de uma tia sua, mandaram-na para uma escola na cidade, para dar continuidade aos estudos.

Enquanto cursou o primário, mudou várias vezes de escola e de cidade, por não se adaptar nas casas dos parentes onde se hospedava durante o período letivo.

Ela conta que seus avós tinham condições financeiras razoáveis. Portanto, não era necessário que seus pais auxiliassem na sua manutenção. Não percebia neles nenhuma preocupação em encaminhá-la para a escola, tarefa então desempenhada por seus avós.

Confessa que não era vontade sua ser professora, mas sim de seu avô. Por achar que lhe devia fazer a vontade, fez o curso pedagógico e terminou gostando.

Léa diz não guardar boas lembranças dos primeiros anos de escola. Achava a professora grosseira e, por medo, passava a decorar todas as lições da cartilha, o que a deixava mais nervosa ainda, receosa de que tal procedimento fosse descoberto.

Durante a infância, os únicos materiais impressos que tinha em casa eram os livros didáticos que a professora recomendava. Na escola, não havia biblioteca. Por essa razão, não tinha envolvimento com outros livros. Só veio a terminar o primeiro grau com quinze anos. Neste período, lia revista em quadrinhos: Sétimo Ceu e Capricho, que costuma ler até hoje. A este respeito, ela fala o seguinte: "Eu gosto de ler revistas em quadrinhos, agora uma coisa que eu acho ruim é não gostar de ler livros. Eu não gosto, mas vou fazer o possível pra ver se eu gosto. Mas isso eu sei que é um erro meu. Eu acho que o professor tem que ler, né? Ler outras coisas, porque revista em quadrinhos não tem nada a ver. Ultimamente eu só gosto mais é de passar a vista neste livro que eu estou ensinando, que é "Brincando com as palavras".

Léa não costuma frequentar cinema nem teatro. Diz que não tem nenhum incentivo e mesmo chega muito cansada do trabalho.

Quanto a seu trabalho como professora, afirma que não gosta de dar aula de português, só ensina a disciplina porque quer continuar com a turma que vem trazendo desde o 3º ano, mas já decidiu que vai mudar para Matemática, pois acha que vai se sentir bem melhor dando aula de Matemática. Contudo, falou como faz o seu trabalho com a leitura: "Antes do dia da leitura, eu marco a leitura com eles e preparo a leitura e no outro dia leio com eles. Eles fazem a leitura deles, aí depois eles começam a leitura, depois a gente faz a interpretação do texto. Eu gosto de fazer, às vezes, um ditado com eles da mesma leitura, às vezes mando eles fazerem cópia também".

Ainda falando sobre leitura, expressa a seguinte opinião: "Eu acho que uma boa aula de leitura é quando a turma lê bem, com ponto, vírgula e com tudo isso. Eu acho que leitura é uma coisa muito importante. E também pra pessoa ler bem, eu acho que tem que praticar bem."

Para ela, praticar bem a leitura com seus alunos é tarefa bastante difícil, pois a turma é numerosa, os alunos fazem muito barulho, muitos deles não sabem ler e os livros chegaram à escola com bastante atraso. Disse que, este ano, o material de leitura chegou três meses depois das aulas começadas; enquanto isso, escrevia textos no quadro de giz para que os alunos lessem. Na escola não há biblioteca. Há apenas alguns livros velhos (didáticos) que, na sua opinião, não têm nenhuma utilidade para alunos de 3ª série.

Eva

Nascida num pequeno povoado do interior do Piauí Eva começou sua vida escolar na cidade mais próxima deste povoado, onde fez seu curso primário e ginásial. Com a finalidade de dar continuidade aos estudos, deslocou-se para a capital do Estado, onde fez o curso pedagógico e se graduou em Letras.

Eva é a primeira filha de uma família de oito irmãos. Conta que a situação financeira de sua família nunca foi muito boa. O pai era lavrador. O que conseguia com a lavoura mal dava para sustentar a família. Sua mãe era professora leiga e ganhava um salário muito baixo. Ela lhe deu aulas durante os dois primeiros anos, e depois a matriculou numa escola da rede estadual, na cidade mais próxima. Desse período ficaram-lhe estas lembranças: "Eu me lembro que minha mãe era professora leiga, ela e meu tio. Eu comecei a estudar com ela, depois fui estudar em Elesbão Veloso, fiz o ginásio lá. Antes da escola acho que eu não lia esses negócios de revistas. Essas coisas eu nem me lembro se tinha. O que eu me lembro mesmo, só os livros e quando podia comprar, porque nem sempre a gente comprava todos os livros. Comprava só os que dava certo, Matemática, das disciplinas mesmo. Mas pra ler romance, essas coisas, contos, acho que na minha infância nunca tive. Acho, não. Tenho certeza."

Eva fala que seus primeiros contatos com romances aconteceram quando já fazia o curso de Letras e comenta: "Quando eu cheguei à Universidade, muitos livros que falaram, que mandaram que eu lesse, eu nem conhecia. Aí era que eu ia procurar, pegar lá, comprar ou tomar emprestado pra ler."

Ainda fazendo comentário sobre suas leituras afirma: "Nunca fui muito de ler. Primeiro meu pai não comprava, minha mãe não comprava, eu também não tinha dinheiro. Quando comecei a trabalhar, meu dinheiro só dava pra comprar os livros da escola e roupa. Não sei, as adolescentes gostam muito de ler revistas, né? Fotonovela, mas eu nunca fui de ler nenhum tipo de revista".

Ela diz que não se lembra da existência de biblioteca nas escolas por onde passou; lembra apenas que nunca frequentou nenhuma. Na Universidade lia somente para fazer os trabalhos, não porque tivesse o hábito. Confessa que não tinha preguiça de ler, mas acha que, se tivesse começado a fazê-lo cedo, talvez gostasse um pouco mais. No entanto, afirma que hoje já gosta de ler. Diz que tem bastantes livros em casa, entre eles os paradidáticos que recebia das editoras e os do Círculo do Livro. Se pudesse comprá-los

teria mais. E diz: "Agora sempre que eu posso eu leio às vezes aquela revista *Sentinela*, o que vai dando certo. Eu tenho vontade de me aprofundar mais em outras leituras, estudar mais".

Falando sobre seu trabalho, diz que há com onze anos é professora de Português. Não sabe porque escolheu o curso de Letras, não queria mesmo nem fazer o curso pedagógico, pois não gostaria de ser professora. Antes disso, trabalhava no comércio e fez o curso pedagógico por insistência de amigos. Mesmo depois do curso concluído, demorou muito para assumir a profissão. Por fim, depois de já ter começado o curso de Letras, decidiu que deveria ser professora. Hoje confessa gostar do que faz, mas sente falta de algumas coisas e diz que se o governo oferecesse condições para o exercício do magistério, poderia ser bem melhor.

A respeito de seu trabalho com a leitura, ela faz o seguinte depoimento: "Eu penso na leitura antes da gramática. Agora, é difícil porque, pensando em mim, eu não tive essa oportunidade de ler, de adquirir o hábito de ler. Eu sinto que os meus alunos têm o mesmo problema. Eu acho que é devido às condições. Até a assistência, o acompanhamento que eles têm em casa, eu acho que deve ser até pior do que o meu, porque eu não tinha, minha mãe dava aquela assistência à gente. Sinto que é difícil a gente conduzir esses alunos e fazer com que eles gostem de ler. Eles não querem, eles reclamam até do próprio texto do livro. Eu tenho esta preocupação de pedir que eles leiam, incentivo até para eles lerem qualquer leitura".

Ela garante que, se a escola desse condições de trabalho, poderia trabalhar com coisas diferentes como teatro, música, mas tudo se torna difícil quando a escola só oferece giz, apagador e mais nada. Admite ter muitos alunos bons, faltam apenas melhores condições, como dispor, pelo menos, de uma biblioteca, uma vez que os livros só chegam para os alunos no terceiro mês de aula. Durante o período em que estes ficam sem os livros, os textos são copiados no quadro, o que ela diz ser muito difícil, não só porque copiam errado, mas pelo tempo que perde para copiá-los e corrigi-los. Diante destas dificuldades,

faz a seguinte observação: "A gente vê que ninguém se importa, ninguém liga de fazer nada pela escola e a gente não pode carregar tudo só, nas costas, aí a gente vai abandonando também".

Ainda falando do seu trabalho, sugere como uma boa aula de leitura aquela que é dada a partir da preparação dos professores e com a participação dos alunos. A respeito de suas aulas de leitura, ela explica que, às vezes, lê o texto para os alunos. Outras vezes, elabora questões sobre o texto. Outras, faz só o que sugere o livro ou pede apenas para eles fazerem alguns comentários a respeito do que leram. Para ela, ler não é só decifrar as letras, pronunciar as palavras corretas. Na sua opinião, ler é compreender, entender, é ver o que está por trás das letras.

Sente que profissionalmente ainda lhe faltam muitas coisas, pois na sua opinião a ausência de leitura na infância e na adolescência lhe fazem muita falta também.

AIDA

Aída nasceu numa cidade no interior do Piauí, onde morou até os sete anos de idade. O pai era dentista e a mãe, aposentada pelo INPS por problema de saúde. É a oitava filha de uma família de nove filhos.

Na cidade onde morava, frequentou a escola, iniciando seu período de alfabetização, descrito por ela da seguinte maneira: "Na época em que eu estudei lá em Jaicós, era o tempo da palmatória e do "be-a-ba". A aprendizagem era muito atrasada. Eu não tinha interesse, eu sentia com a escola era 'nervoso', porque já tinha medo daquele puxavanco de orelha dos professores, se não desse a tabuada, se não desse a lição, se chegasse atrasada. A gente já tinha era trauma. A minha aprendizagem se deu mesmo aqui em Teresina".

Conta que em Teresina começou a se interessar pela escola. Primeira, estudou numa escolinha particular muito pobre, mas a professora era muito meiga e fez com que ela gostasse do ambiente escolar. Depois passou a estudar em escolas maiores.¹

Quando ainda criança, gostava muito de ler os livros que havia em casa. Livros de História do Brasil e a Bíblia. Conta que suas leituras foram sempre voltadas para "coisas da escola", como demonstra a seguir: "Aqui e acolá eu gostava de ler *Capricho*, mas eu gostava mesmo de me envolver era com minhas coisas de escola. Eu nunca gostei de *Capricho*, *Sétimo Céu*, eu nunca gostei de ler revista não, a não ser assim dentro do colégio".

Ainda falando sobre suas leituras, diz que, às vezes, gostava de ler literatura, romances, aos quais se refere da seguinte maneira: "Eu gostava de ler romance, como Machado de Assis. Conseguia com minhas colegas, elas diziam: olha, Aída, eu estou lendo um livro muito bom sobre Machado de Assis e outros autores que eu não me lembro. Outro é aquele autor que eu não me lembro, mas que fez a Moreninha, aí eu dizia: ó, colega, você me empresta pra eu ler? Aí ia despertando a minha curiosidade, aí eu ia achando aquela coisa bonita, tão importante que quanto mais eu lia, eu tinha vontade de ler".

Ultimamente lê apenas o que diz respeito a seu trabalho, principalmente Ciências, porque também dá aula de Ciências e Matemática na 4ª série. Afirma que "se pega muito com livros" dada sua necessidade de adquirir e transmitir conhecimentos. Sente-se bem trabalhando com Língua Portuguesa, disciplina que leciona a vários anos.

A respeito das aulas de leitura, conta que sempre faz primeiro uma leitura com os alunos e uma interpretação de texto. Em seguida, explora a parte gramatical. Sente muitas dificuldades em virtude de os alunos serem mau alfabetizados, procedendo, assim, a uma leitura memorizada e não - consciente. Considera uma boa aula de leitura aquela em que faz leitura silenciosa porque os alunos ficam mais atenciosos e, por isso, há mais aprendizagem. Conta que, em suas aulas, sempre tem como objetivo conduzir os alunos para uma leitura atenta e para uma boa interpretação.

Quanto ao livro do aluno, diz tê-lo recebido muito tarde. Por isso, não teve curiosidade de examiná-lo. Prefere quele em que já vinha trabalhando, e que ela chama de "o meu livro".

Utiliza o livro dos alunos apenas para trabalhar a redação e a leitura. A Gramática só eventualmente, pois considera este aspecto do livro muito fraco, por isso neste sentido trabalha mais com o dela porque, no seu ponto de vista tem mais atividades.

Enquanto os alunos não recebiam o livro copiava o texto no quadro, o que dificultava a freqüência das aulas de leitura. A alfabetização dos alunos era a sua maior preocupação.

ELZA

Elza nasceu numa cidade do interior do Piauí, onde morou até os dezoito anos. Lá, fez o curso pedagógico e veio para Teresina com a finalidade de trabalhar. Logo que chegou, conseguiu ser professora numa escola da rede estadual.

Antes de vir para Teresina, sempre morou com os pais. A família era grande e ela era a sexta filha entre os sete irmãos. O pai, comerciante, e a mãe, costureira, ganhavam apenas o suficiente para a sobrevivência, ainda assim ajudados pelos familiares.

Conta que em sua casa os livros existentes eram os didáticos que passou a pegá-los somente quando exigidos pela escola. Entre doze e catorze anos, começou a se interessar por revistas, tipo fotonovela, *Contigo*. Menciona *Carícia* como uma das revistas que costumava ler também nessa fase que, segundo seu depoimento, durou pouco: "Eu não me interessava muito por revistas. Eu não tenho hábito de ler, não".

Falando um pouco mais sobre suas leituras, conta: "As vezes eu lia jornal na escola, quando tinha. Lia também livrinhos das Eições Paulinas. Às vezes pego uma revista *Veja*, um jornal, na casa de minha irmã, mas não é frequente. Eu acho que deveria ler mais,

mas eu não tenho esse interesse, não fui despertada. Acho que a escola deveria ter exigido mais. Continuo lendo pouco".

Lembra que, quando estudava, nunca utilizou a biblioteca da escola porque nunca foi necessário. Veio frequentá-la durante o curso pedagógico, quando precisou fazer alguma tarefa indicada pelo professor.

Conta que participou de um grupo de jovens, aos dezesseis anos, ocasião em que fez leitura de textos da Bíblia.

Como professora, confessa também não promover nenhum tipo de relacionamento dos alunos com a biblioteca, trabalha apenas com o livro do aluno. Considera o livro bom, diz que ele "puxa muito pelo raciocínio do aluno" e que "explora o pensamento crítico do aluno". Geralmente utiliza o texto para fazer a interpretação, estudar a gramática e as dificuldades silábicas.

Como os livros dos alunos só chegaram no segundo semestre, utilizou no primeiro, o texto copiado no quadro de giz. Isso fez com que ela trabalhasse muito pouco com leitura.

GINA

Gina é teresinense, pertence a uma família de doze irmãos, sendo a 9ª filha. O pai é funcionário público e a mãe, doméstica. Diz ter passado a vida inteira vendo o pai fazendo contas para controlar as despesas de casa. O pai não chegou a concluir o curso primário e a mãe era analfabeta. Ela fez o curso pedagógico e há doze anos trabalha como professora primária, mas apenas dois destes como professora de Português. Durante os outros anos, trabalhou com Matemática e Polivalência, mas confessa que gosta de dar aula de Português.

Gina começou a freqüentar a escola com sete anos, mas afirma que antes disso já sabia ler. Não sabe como. Sabe apenas que, quando se deu conta, já sabia. Não se lembra de alguém tê-la ensinado, mas lembra que a mãe comprava folhetos de literatura de cordel e levava para casa. Ainda lembra de algumas das histórias, "A História de José Garcia" e "Branca de Neve". Noitinha juntava muita gente na porta de sua casa para ouvi-la ler os "romances". Sua mãe, também trazia livros das casas dos parentes. Livros de português de seus primos, que eles já tinham utilizado. Desses ela mencionou que lia todas as histórias. Quanto a outras leituras ela faz o seguinte comentário: "Além dos livros, eu não me lembro de mais nada. Lá em casa não entravam revistas em quadrinhos. Mamãe não deixava. Ela dizia que aquilo não ajudava ninguém a crescer, porque mamãe foi sempre muito preocupada com isso, com o desenvolvimento intelectual da gente. Ela sempre teve essa preocupação. Então essas leituras que ela achava que não ajudavam em nada, ela não deixava entrar em casa."

Na adolescência, começou a ler Graciliano Ramos e Machado de Assis. Quando começou a trabalhar, comprou a coleção de Machado de Assis e disse que até hoje, quando tem tempo escolhe um dos exemplares para ler. Antes disso pedia livros emprestados a outras pessoas.

Onde estudava não havia biblioteca na escola, por isso, ao voltar da aula, passava sempre na biblioteca pública para ver alguns livros de literatura. Comenta que essa sua maneira de se envolver com a leitura fazia com que suas amigas a chamassem de velha, uma pessoa jovem com espírito de velha, porque só gostava de música velha e de literatura". Diz que sua escola privilegiava o conteúdo e, na sua opinião, o professor não tinha a preocupação de saber se o aluno estava gostando, se estava crescendo. Quando estudou no Instituto de Educação, havia biblioteca, mas lá não tinha tempo de frequentá-la porque o tempo todo era destinado à sala de aula, movimentada apenas pela entrada e saída dos professores.

Hoje, confessa que tem pouco tempo para ler. às vezes, lê apenas as manchetes do jornal diário. Quanto a livros e revistas, já não os compra mais porque são muito caros. A forma que, às vezes, encontra de ler alguma coisa é pedindo emprestado aos amigos, quando estes também têm.

Comenta que nunca mais foi a um cinema, não vê filmes nem mesmo em casa, embora tenha um vídeo, porque lhe falta tempo.

Tornou-se professora de Português por necessidade da escola, mas diz que gosta tanto dessa disciplina quanto de Matemática. Fala que sente um pouco de dificuldade em trabalhar com leitura. Na sua opinião, os "alunos de hoje, eles... eu não sei o que é que há com essas crianças eles não têm interesse com nada. Às vezes você vai cheia de expectativa para aquela aula e na hora que você vê aquela turma lá, que não se interessa, não quer saber de nada, você fica até sem jeito, sem graça, dá até vontade de você abandonar tudo. Dá vontade de sair correndo. A gente, quando sai do Instituto de Educação, a gente sai com tanto sonho na cabeça, mas quando a gente se defronta com a realidade, a vontade que a gente tem é de abandonar tudo porque você não consegue agir. Só Deus e sua boa vontade é que faz você prosseguir na caminhada. É muito difícil você trabalhar hoje na escola pública".

A escola onde trabalha não conta com biblioteca e o livro do aluno só chegou no mês de agosto. Enquanto isso o texto era copiado no quadro de giz.

Na sua opinião, além do livro do aluno, deveriam existir outros livros para que o aluno "acordasse para a leitura," "a fim de que ele se sentisse mais incentivado, lendo textos diferentes". Ela acha que cedo o aluno perde o interesse pelo livro didático, pois, logo que recebe, chega em casa lê todos os textos e, quando chega na sala de aula, já perdeu o entusiasmo.

Gina explica que sempre planeja suas aulas de leitura dentro dos padrões, preocupando-se com a pontuação, para que a leitura seja feita obedecendo a um ritmo de voz. Vê também o comportamento do aluno, sua postura, se o aluno entendeu a mensagem

do texto. Considera uma boa aula de leitura a que segue esse padrão e alerta os alunos com a seguinte observação: "Ler não é só pegar o livro e saber as palavras que estão escritas, o "A" o "B", saber juntar as sílabas e formar palavras. Leitura é a pessoa saber ler nas entrelinhas do texto o que o autor quer dizer. Fazer a interpretação de sua maneira de pensar e do que o autor quis falar no texto".

Para ela, seria bom se a escola tivesse bastante material didático, uma sala de leitura onde pudesse passar a manhã inteira com os alunos escolhendo textos. Acha que isso incentivaria muito porque, se os alunos não souberem ler corretamente, não aprenderão nada, porque a leitura é a base de tudo.

Sobre sua profissão, faz o seguinte comentário: "Na minha profissão eu não espero crescimento nenhum, não. Se não piorar, melhorar não vai não. Não dão a mínima pra educação, que é porque eles não querem mesmo. É por isso que aqui vem o pessoal da APEP perguntando se a gente não quer participar da greve, dizendo que a escola não presta. Os alunos não têm culpa se o sistema não presta. Eu vou culpar meus alunos por isso? Então eu desenvolvo meu trabalho com eles da mesma forma como se eu tivesse bem paga. E a nossa obrigação é despertar nossos alunos pra isso para, na idade adulta, quando ocuparem algum posto, eles saberem que a professora lá do primário plantou alguma coisa que ele colheu".

LAURA

Laura nasceu no Estado do Maranhão, mas aos seis anos de idade veio morar em Teresina juntamente com sua família. O pai comerciante e a mãe costureira, ambos tinham só o curso primário. Conta que no começo de sua vida escolar, tudo foi muito confuso porque o pai se mudava muito e com isso os filhos estavam sempre mudando de escola. Muito cedo foi para a escola, mas não tem lembrança do que lia na época. O

interesse pela leitura veio através das fotonovelas e gibis. Gostava muito de desenhar e pegar os livros do irmão mais velho, os romances de Jorge Amado, muitos livros sobre artistas, pois tinha e tem ainda um irmão artista e, por esta razão, na sua casa havia muitos livros sobre artistas. Diz que este irmão foi a pessoa que ela mais admirou e com quem sempre teve muita afinidade.

Comenta que, na sua adolescência, leu livros como *Capitães da Areia* e *O Garanhão*, livros picantes, como ela os chamou, e observa que só foi ler *A Moreninha* aos vinte anos, e assim mesmo porque a escola recomendou. E acrescenta: "Eu parti já com a leitura de casa antes da escola me mandar. Eu já comprava livros mas era de teoria teatral". Lembra que brincou muito, viu muita televisão, lia revista *Capricho* para fazer a voz dos personagens, criando voz para cada um deles.

A partir do momento em que começou a sentir interesse pelo teatro, surgiu o desinteresse pelo estudo didático e para ela passou a ser um sacrifício muito grande frequentar a escola e ler os livros recomendados por esta. E declara: "O que me fez frequentar a escola foi a certeza de que só alcançava alguma coisa se estudasse." Não queria ser professora. Fez o curso pedagógico porque ouviu falar que era o curso mais fácil e não precisava estudar muito. Observa que uma das vantagens do curso foi ter conhecido alguns professores com quem pôde trocar livros, mas tudo isso sem ter relação com a disciplina que ele ensinava.

Percebeu que precisava ler mais quando foi fazer um curso de teatro e se sentiu muito desinformada na área. Mesmo reconhecendo que ainda era muito criança, sentiu a necessidade de conhecer mais o que estava fazendo.

Ao se reportar à questão gostar de ler, afirma: "Eu gosto muito, gosto mesmo. Às vezes a gente não tem é muito tempo, num serviço como este, por exemplo, é quase impossível".

Diz que desde muito jovem trabalha com a cultura. Começou aos dezessete anos, fazendo parte de um coral, o que durou uns três anos. Em seguida, começou a

trabalhar com teatro. Como não tinha emprego fixo, era um trabalho independente, trabalhava com grupos. Foi fundadora de um grupo que atualmente está com catorze anos. Comenta que desde criança fazia parte das festas da escola, fazia muito fantoche.

Confessa ter sido "empurrada para sala de aula" e que isso, para ela, é um grande sacrifício: "Eu acho o maior sacrifício, porque o trabalho que eu faço, mesmo trabalhando com muita gente, é mais individual. É um prazer individual de cada pessoa que está trabalhando comigo. Eu dou oficina de teatro. Está com uns oito anos que eu comecei a dar o curso, mas as pessoas que vão fazer elas não têm que ser obrigadas. Na educação, trabalhar com criança você sente pena, sente tudo. A educação não tá legal Eu entrei na maior crença. Eu tenho uma recusa muito grande de estar na sala de aula".

Mediante este posicionamento, a professora diz estar decidida a tentar trabalhar só na área de cultura. Vai tentar voltar a trabalhar com sua área porque acha muito difícil trabalhar na educação. Sente que "não dá conta do recado".

A respeito de seu trabalho na escola, diz que, se deixassem, daria uma aula totalmente diferente daquilo que estava fazendo ali. Gostaria de trabalhar numa sala sem carteira, só com almofadões, para que ela se sentisse bem à vontade. Começaria a trabalhar com os alunos a partir da voz, de se achar bonito falando, escrevendo, de reconhecer o próprio corpo. Recorreria a uma porção de coisas que resolvessem mais rápido o problema da leitura e não a obrigassem a ficar sendo "massacrada" em cima de um livro. No seu ponto de vista, para consertar os erros de quem não sabe ler, nem escrever, não sabe pontuação ou nenhuma regra, o certo seria estudar em alguns livros mais informativos. Concorda que deve haver estudos dessa natureza, mas de uma forma menos fria.

Admite que não sabe dar aula, não gosta do livro com o qual trabalha e nunca teve a intenção de ser professora. Isso a faz sofrer muito e sabe que os alunos também sofrem. Conta que, antes de ir trabalhar na sala de aula, trabalhava nas escolas, mas com teatro. Com a mudança de governo, acabaram com artes nas escolas e por isso teve que assumir sala de aula e, para isso, escolheu ensinar Português.

Nas suas aulas, procura sempre aplicar os conhecimentos adquiridos como artista, da mesma forma que trabalha quando dá aula na oficina de teatro para crianças, adolescentes e adultos. Lá também trabalha com textos, não com análise de textos, mas com a compreensão e adaptação de textos para teatro. Este trabalho ela descreve da seguinte maneira: "A gente pega um conto, uma história ou uma poesia e vai trabalhar aquilo minuciosamente. Mas a compreensão dele não é o que é isso. Essa aí quase sempre a gente nem faz, porque no final ela é só uma leitura básica, já sabe quais são os personagens, o que o fulano faz. Lá a gente não faz isso aí, Lá a gente passa para estudar a filosofia, o pensamento do autor, o pensamento do personagem, por que ele disse aquilo, por que ele fez aquilo. Toda uma história, quando chega no final, o texto já está todo dentro da cabeça dele, pra ele mastigar como quiser e fazer do jeito que quiser."

Laura comenta que a escola dificulta o trabalho do professor, exerce uma vigilância muito grande, ficando difícil, inclusive, fazer um programa diferente, até para usar a sala de leitura existente na escola.

Considera que uma boa aula de leitura seria aquela em que o aluno pegasse o livro e ficasse folheando, passando lição por lição pra ler e pudesse compreender a pontuação. Ela diz que não gosta de ficar só dizendo para o aluno: lê aí. Para ela, o aluno teria que parar nas expressões e explicar o porquê daquela expressão. Diz que o aluno tem "que se dar bem" e acrescenta: "pra você pedir, tem que saber pedir, Pra você agradecer, tem que saber agradecer. É uma questão de educação, é pra isso não é? A leitura é pra você aprender a se comunicar, né?"

JANE

Jane nasceu no interior do Piauí. O pai era agricultor e a mãe, dona de casa. Eram sete filhos, sendo ela a segunda filha. Até os onze anos, morou com a família na zona

rural. A partir de então, foi para a cidade onde fez o curso primário numa escola multisseriada. Diz que nessa escola a professora se preocupava mais com os alunos que já sabiam "resolver uma operação". O restante dos alunos só brincavam. Atribui os problemas que tem com a leitura hoje a este período. Na sua opinião, os professores não tinham preparo para ensinar. Muitos deles tinham só até o 3º ano primário. Descreve sua alfabetização da seguinte maneira: "Eles pegavam o ABC, colocavam lá e diziam A B C... Depois faziam um buraquinho pra conhecer as letras. Tinha palmatória lá".

Não contou com a ajuda dos pais no período escolar. Ambos não possuíam nem o 1º grau completo e, além disso, não morava com eles. Antes de ir para a escola, quando ainda morava com a família, o único relacionamento que tinha com a escrita era presenciar o pai fazendo contas, por causa de uma "quitandinha" que eles tinham no interior. Chegou mesmo a aprender a contar um pouco com ele. Depois disso, só teve contato com o material escolar, a partir dos onze anos.

Depois da 4º série do primário, passou a estudar numa escola particular, o Colégio das Irmãs. Era uma escola que tinha biblioteca e onde os professores induziam os alunos a ler histórias. Confessa, que não o fazia com muito gosto. Diz que a escola era muito rígida e, apesar de pagar igual aos outros, ainda existia discriminação. Uns podiam levar livro para casa, outros não. Somente no ginásio era permitido. Mas, nesse período, ela também não levava. E justifica dizendo: "Só no ginásio a gente podia levar o livro emprestado, mas aí eu não tinha muito tempo porque eu saí da casa em que eu estava e fui tomar conta de meus irmãos. E a preguiça também que tinha, falta de curiosidade. Também não tinha rádio, nem televisão na minha casa, aí a gente fica sem curiosidade de ver as coisas".

Comenta que só leu alguns romances na escola porque a professora pedia e porque tinha que tirar nota. E faz a seguinte afirmação: "Eu sou franca. Leio o jornal pra ver a notícia, mas o hábito de ler eu não tenho. Até quando eu tento... Eu tenho alguns livros das Edições Paulinas, meio religião meio moral. Às vezes eu compro, mas não tenho o

hábito de ler. Tem gente que lê quando vai dormir, mas eu não. Quando eu era adolescente, eu lia a revista *Contigo*, lia muita fotonovela. Depois passou. Nem isso mais eu gostei de ler, eu achava tudo parecido. Aí eu deixei de ler. Hoje as minhas leituras só são as leituras de trabalho."

Falando ainda sobre suas leituras, diz que não tem muita paciência e que também falta dinheiro para comprar os livros. Pensa também que pode ser problema de vista, porque sempre que começa a ler fica com sono. Finalmente conclui dizendo que se recusou a dar aula de Português na 4ª série porque tem uma dificuldade muito grande de redigir. Redação, pra ela, é um sacrifício e atribui isso à falta de leitura. E fala: "Se não tenho, como vou dar pra alguém?" Declara que só dá aula de Português na 3ª série por falta de opção.

Quanto às aulas de leitura, ela conta que segue o livro didático porque, se for seguir o planejamento da escola, torna o livro do aluno sem efeito.

Em suas aulas de leitura muitas vezes lê para o aluno; outras vezes, eles vão lendo e ela vai corrigindo. Diz que não sabe como é uma boa aula. Não sabe inclusive se teve uma boa aula de leitura. Só que as aulas de leitura que ela faz hoje são iguais às que teve enquanto estudante. Confessa não gostar do jeito como dá suas aulas. Gostaria de dar aulas de maneira que os alunos tivessem vontade de ler o que apresentasse para leitura, que tivessem interesse. Às vezes, traz alguma coisa nova para a aula, mas alguns alunos conversam, outros olham para os lados. E comenta: "Acho que não despertei o aluno pra ler ainda, acho que não incentivei o suficiente".

Os alunos não têm nenhum relacionamento com a biblioteca. Ela diz que, lá na escola, no papel é tudo muito bonito, flexível, mas, no momento em que uma professora quer fazer um trabalho extraclasse, este não é reconhecido como aula, o professor "está enrolando", está procurando um jeito de ficar fora da sala de aula.

Conta que o livro só chegou depois de maio e, por esta razão, o texto era copiado no quadro de giz. A escola não fornece nenhum material. Muitas vezes comprou

com seu próprio dinheiro. Deixou de comprar porque o que ganha não dá sequer para as próprias despesas.

Considera que toda essa trajetória de vida tem muito a ver com o seu desempenho profissional. Acha que se seus pais lessem, se desde pequena eles tivessem chamado para ouvir alguma história, talvez houvesse de sua parte mais interesse pela leitura. Tem vontade de ler, mas deve sua apatia ao fato de ter ido para escola já muito grande.

LÚCIA

Lúcia nasceu numa cidade do interior do Piauí, onde realizou seus estudos desde o curso primário até o curso pedagógico. Mudou-se para a Capital do Estado em 1986, quando fez um ano de Estudos Adicionais. Em Teresina trabalhou um ano na coordenação de polivalência. Atualmente está com dois anos na sala de aula, lecionando Língua Portuguesa na 5ª série do primeiro grau.

Antes de morar em Teresina trabalhou em sua cidade de origem por vários anos. Diz ter começado a trabalhar muito cedo, antes dos dezoito anos, mas a situação financeira da família o exigia. O pai era funcionário do Estado e sustentava uma família de sete filhos. Por isso, tinha necessidade de complementar o orçamento da família, exercendo outras atividades fora do trabalho oficial.

Conta que teve uma infância pobre mas, na medida do possível, o pai ia trabalhando para atender às necessidades básicas da família. Conseguiu inclusive colocá-la numa escola particular para que ela cursasse o primeiro grau maior e o 2º grau que, aliás, foi o curso pedagógico.

Ao descrever o ambiente familiar, diz que a mãe era semi-analfabeta e que o pai tinha o primeiro grau incompleto, mas foi sempre muito dinâmico, participando inclusive da vida política da cidade. No entanto, admite que, pelas características da família, não houve

em sua casa uma preocupação com o envolvimento dos filhos com a leitura. Ela diz que nunca viu o pai dizendo "leia tal coisa", como também nem ela nem os irmãos tiveram oportunidade de ter revistas, livros e jornais em casa, no período da infância. Afirma que o interesse pela leitura só veio aparecer quando já estava fazendo o curso ginásial. Foi nesse período que admite ter adquirido o hábito de ler que afirma manter até hoje, pois lê de tudo um pouco.

Na sua opinião, adquiriu o gosto de ler por iniciativa própria. Acha que as amizades na escola a influenciaram nesse sentido pois, segundo ela, convive-se sempre com pessoas que têm o mesmo interesse. E entende com isso que a busca da leitura surge até mesmo para que se tenha algo para conversar, ter um relacionamento melhor com o grupo de colegas, "essas coisas que acontecem dentro das escolas".

Conta que, neste período, os livros e as revistas que lia circulavam muito dentro do seu grupo de relacionamento, e descreve este momento da seguinte maneira: "Para conseguir o material de leitura, acontecia muito em termos de troca. Por exemplo, às vezes uma pessoa conseguia uma determinada revista, aí a gente dizia: primeiro eu leio, depois eu passo pra ti. O mesmo acontecia com os livros. Às vezes eu dizia: estou lendo livro tal. Ah, leu? Depois passa pra mim. Então acontecia muito em termo de troca".

Comenta que no período de sua adolescência foi muito influenciada pelos amigos em relação à leitura. A partir daí, foi surgindo o interesse por jornais, livros, revistas, dirigido mais para as questões políticas. Situa esse fato mais na fase adulta, época em que já trabalhava, e em que, na sua opinião, começou a ver as coisas de modo diferente. Começou a querer saber mais, e, por isso mesmo, passou a fazer assinatura de revistas e a manter contato com pessoas com as quais se identificava naquilo que pensava e queria.

Um outro motivo que a fez aproximar-se mais da leitura foi a sua vida profissional e o partido político a que pertence. A maior parte de sua vida profissional trabalhou no MOBREAL, mais tarde Fundação Educar, onde teve muita oportunidade de aprofundar seus conhecimentos através de estudo. Nesta época também aproveitou para

atuar politicamente, tendo como base partidária o Partido dos Trabalhadores-PT, partido de oposição ao prefeito de sua cidade. Por esse motivo, foi muito pressionada no local de trabalho. Contudo, quanto mais se sentia pressionada mais tinha necessidade de se aproximar dos livros, pois sentia necessidade de mais conhecimentos, de esclarecer as dúvidas daquele momento. Esse período ela classifica como "a fase difícil de sua vida".

Depois de ter trabalhado bastante tempo na Fundação Educar de sua cidade, foi trabalhar num complexo escolar da Capital. Lá foi convidada a trabalhar na coordenação pedagógica, na área de polivalência, por conta da experiência adquirida anteriormente. Nesta coordenação permaneceu apenas um ano. Considerou uma experiência muito tumultuada, sem condições de trabalho, tanto no aspecto de relacionamento com o pessoal, como com o material necessário para o desenvolvimento do trabalho. Por essa razão, solicitou remanejamento para a sala de aula. Atualmente está com dois anos de trabalho com o ensino de Língua Portuguesa na 5ª série do primeiro grau. Ao passar para a sala de aula, ela disse ter se tornado uma estudante diária, pois tinha dificuldade com o conteúdo da disciplina, entendendo por conteúdo a parte gramatical. Assim mesmo, diz que se sente melhor do que na coordenação onde estava trabalhando anteriormente.

Com relação às aulas de leitura, disse que procura selecionar os textos vinculados com a realidade dos alunos, para ver se desperta um pouco o interesse deles. Quase sempre faz leitura individual, porque acha necessário. Finaliza fazendo uma discussão geral do texto, no sentido de fazer com que os alunos identifiquem a idéia principal, ou as idéias, mas sempre com a preocupação de fazer a relação com a realidade de vida, com o que está acontecendo. Depois, faz com que eles respondam à interpretação do texto.

Ainda falando sobre leitura, coloca o seguinte: "para mim uma boa aula de leitura seria aquela que conseguisse uma atividade de leitura que o aluno fosse capaz de compreender o que foi lido e diga com suas próprias palavras o que foi lido", pois, para mim, ler não é ler a palavra, pra mim, ler é compreender a mensagem do texto, é compreender o que está escrito, é identificar as idéias do texto".

Todas as atividades de leitura são feitas na sala de aula porque a escola não dispõe de biblioteca nem de sala de leitura. Por isso os alunos trabalham somente com o livro deles. O trabalho na sala de aula está restrito ao livro do aluno, ao giz e ao quadro de giz. Coloca isso como um problema para a profissão e o atribui à falta de seriedade com que a educação é tratada, à falta da valorização profissional que não passa apenas pela questão salarial, mas também pela falta de oportunidade que o professor tem de se qualificar.

Quanto a seus interesses pelo lazer, disse que gosta muito de cinema e de teatro; quando pode, não deixa de assistir a qualquer um desses.

CRISTINA

Cristina nasceu em Teresina, Capital do Estado do Piauí. Sua família era formada por cinco irmãos, dos quais ela era a mais nova. O pai era ajudante de pedreiro e a mãe dona-de-casa. Sua mãe sempre teve a determinação de que os filhos deveriam estudar, sem ter que para isso trabalhar em casa de família. Com esse propósito, montou uma venda de bolo e de caldo-de-cana na própria casa. A esse respeito, Cristina faz o seguinte depoimento: "minha mãe só teve mesmo o primário. Meu pai era analfabeto. Ele só sabia escrever o nome. Então, quando a gente ia para o colégio tinha uma pessoa para nos orientar, porque minha mãe não tinha tempo. Ela fazia bolo e ia cuidar lá do boteco que ela botou pra dar mais uma ajuda no nosso estudo. Tudo foi com o esforço de minha mãe. Meu pai nunca se interessou. Ele nunca deu um lápis para nós. Quando, às vezes, a mamãe não podia comprar um livro ou um caderno, ela dizia: não minha filha, tenha paciência, amanhã eu vou ver se a venda tá melhor, aí eu compro. Foi mais o esforço dela".

Conta que, mediante a situação financeira da família, durante a infância só contavam com o livro didático. Na adolescência, gostava de ler revistas em quadrinhos,

Capricho e Ilusão, comprados com o dinheiro destinado aos lanches de domingo após a missa. Passada a fase das revistas em quadrinhos, não quis mais ler nada, pois tinha que ajudar a mãe: "Confesso que tenho muita preguiça de ler e não nego. Tem gente que na hora do lazer vai ler um livro, mas eu não, nunca gostei de ler muito. Logo meu tempo é pouco. Acho bonito. Às vezes eu chegava na casa de uma colega e ela estava no quarto lendo um livro. Aí eu dizia: minha irmã, tu tem tempo pra isso? pois eu não."

Confessa que não sabe o que aconteceu, qual o motivo de não gostar de ler. E comenta: minha amiga entende de política e eu fico só ali calada, e ela diz: Cristina, você não pode nem dialogar comigo. Eu digo, exatamente, não gosto de ler e isso é de mim mesmo".

Sempre teve vontade de ser professora, e chama a isso de vocação. Salienta que quando ainda não sabia ler já fazia de conta que era professora, dando aula para as bonecas ou para as árvores do quintal de sua casa. Diz que fez o curso pedagógico porque a mãe pediu. Agora está com dez anos de trabalho e a maior parte desses ensinando todas as disciplinas da 3ª série. Só nos últimos anos passou a ensinar Língua Portuguesa e Matemática, mas sua preferência é Língua Portuguesa.

Falando sobre suas aulas de leitura, diz o seguinte: "Eu coloco o assunto sobre a leitura, eu sigo os passos. Muita gente faz o plano de leitura e não segue os passos corretamente. Então eu coloco primeiramente a motivação, depois passo à leitura silenciosa, depois vem a leitura oral, depois eu faço as atividades de enriquecimento, depois eu faço as atividades relacionadas com o texto, porque a leitura, como você sabe, tem os passos. Você sabe que a pessoa não lê apontando, nem movimentando com a cabeça. Para mim, uma boa aula de leitura é quando você segue os passos de leitura e a turma acompanha e tem bom aproveitamento".

Ainda a este respeito, acrescenta que o mais importante numa aula de leitura é que ela permite que seja observada na criança a entonação, a dicção e a pronúncia. Fala também na importância da leitura na vida do indivíduo, pois considera que "uma pessoa que

não sabe ler é uma pessoa cega". Fala ainda de sua importância dentro da escola, quando salienta a leitura como a base principal para acompanhar bem Estudos Sociais e Ciências.

Mesmo achando que a leitura é muito importante, privilegia numa aula de Português, a gramática. No seu modo de ver, ela vai descobrir muitas coisas e entre elas o dígrafo, e afirma que, muitas vezes, tem que dar até dois textos por semana para utilizá-los nas aulas de gramática. No entanto afirma: "Eu sei que a leitura é importante, mas depende do planejamento, se tem mais gramática, a gente dá mais gramática.

Na sequência do seu relato, ela comenta sobre algumas dificuldades que encontra para desenvolver seu trabalho: a falta de material didático, como papel, pincel; a falta de uma biblioteca na escola; o atraso na entrega do livro didático. Por conta destes problemas, as aulas passam a ser desenvolvidas através do quadro de giz, o que faz com que as aulas de leitura sejam mais breves. Fala que até mesmo uma sala de leitura que existia na escola foi extinta pela Secretaria de Educação, com a justificativa de que não estava tendo aproveitamento.

CLARA

Clara nasceu numa cidade do interior do Piauí, onde fez todo o primeiro grau. Filha de uma família de situação financeira razoável, capaz de sustentar uma família de sete filhos e ainda mantê-la numa das melhores escolas da cidade. O pai era funcionário público municipal, mas dispunha de outras fontes de renda, fruto do trabalho autônomo dele e da esposa.

Logo que terminou o 1º grau, mudou-se para a Capital do Estado, onde cursou o pedagógico. Em seguida, ingressou no curso de Letras numa cidade do interior do Ceará, vindo a concluí-lo na Universidade Federal do Piauí.

Ao lembrar de sua infância, conta que sua mãe tinha uma preocupação muito grande em pôr os filhos na escola. Essa preocupação se dava pelo fato de ela nunca ter estudado, por ter ido trabalhar muito cedo. Por esse motivo sabia apenas assinar o nome.

Clara diz ter começado a frequentar a escola com sete anos e de lembrança de material escrito em sua casa recorda-se apenas dos livros didáticos. Na sua adolescência, começou a ler revistas em quadrinhos, *Capricho*, *Ilusão*, fotonovelas que suas amigas levavam para uma aula particular que ela frequentava.

Só veio a frequentar biblioteca no curso pedagógico, e isso apenas quando necessitava fazer alguma pesquisa. As vezes, lia algum livro de literatura recomendado pelos professores. Só no curso de Letras é que isso foi feito com mais intensidade. Lá os professores exigiam mais, por isso lia mais. Falando do seu curso de Letras lembra-se do seguinte: "Eu tinha uma amiga que não tolerava ler, eu lia e contava pra ela. Eu não tinha preguiça de ler. Eu não tenho preguiça de ler. Não leio mais porque não tenho tempo e os romances são muito caros".

Conta que ultimamente não tem lido quase nada; às vezes uma revista, um jornal, nos finais de semana. Por falta de dinheiro para comprar livros, geralmente tomava emprestado de amigos. Mas agora nem os amigos estão mais comprando. Coloca no mesmo nível a questão do lazer: as festas, o teatro, o cinema que, além de ser muito caro, também consome muito de seu pouco tempo.

Como profissional, trabalhou um pequeno período com alfabetização, outro período com Estudos Sociais até se fixar no ensino da Língua Portuguesa e isso em decorrência do curso de Letras. Atualmente, está há doze anos trabalhando com esta disciplina. Seu trabalho na sala de aula se dá mais através do livro didático do aluno, que considera bom, principalmente na parte de leitura. Ela conta que esse material só chegou em maio. Enquanto os alunos estavam sem livro, ela trazia alguns de casa e pedia que os alunos trouxessem recortes de jornal ou revista; copiava ou ditava textos. Isso acontecia umas duas vezes por mês.

Diz ela que algumas vezes planeja sua aula de leitura na hora. Muitas vezes, tendo planejado desenvolver um outro assunto, percebe que o tempo será suficiente e, então, convida os alunos para fazerem uma leitura.

Na sua opinião, uma boa aula de leitura é aquela em que os alunos lêem para poder "desenvolver a leitura". Só encontra muita dificuldade quando tem que copiar o texto no quadro e os alunos têm que copiar no caderno. Mas, assim mesmo, toda semana faz uma leitura, uma interpretação de texto, estudo do vocabulário, a frase e seus segredos e exercício de ortografia. Afirma que alguns de seus alunos de 5ª série não sabem ler e atribui isso à falta de livro, acrescentando: "Se não tem livro, como é que vai se falar de leitura?. Você passa trinta minutos copiando um texto e eles ainda copiam errado, e precisa ver a leitura desses textos".

No seu ponto de vista, ler é entender o que leu, e diz : "A coisa que eu fico mais satisfeita é quando eu faço a prova que eles tiram nota boa. Eu fico triste quando a nota é ruim porque é sinal de que não entenderam nada."

Ela comenta que encontra um problema muito sério para desenvolver o trabalho. Na escola a biblioteca fica um pouco afastada, falta papel para reproduzir textos. Ela disse que tem alguns livrinhos de literatura, mas é um de cada autor e que não ia preparar um trabalho para cada menino.

ILKA

Ilka nasceu no Maranhão, onde morou até os nove anos. Depois disso, ainda se mudou várias vezes de casa e, conseqüentemente, de escola também. Seu pai era juiz e, por essa razão, estava sempre sendo transferido para algum lugar. Muitas vezes ele a deixava com um parente, para continuar estudando, e sempre mandava buscá-la de volta antes do

final do ano. Dentre os cinco irmãos era a mais nova, portanto os pais sempre a traziam para perto deles.

Quando criança, tinha pouca coisa em casa para ler. Tinha apenas os livros do pai. No interior, não havia como adquiri-los, e o que seu pai tinha era solicitado através de reembolso. Ela e seus irmãos não pegavam em nenhum deles. Além disso, tinha apenas as cartilhas e as cartas de ABC.

Quando morava no interior, não existia luz elétrica. Gostava de sentar-se à noite na porta de casa para ouvir as histórias contadas por um vizinho, um senhor de idade. Diz que hoje não tem preferência por um determinado tipo de leitura e gosta muito mais de ler do que ver televisão. Costuma ler livros e revistas, o que aparecer no colégio. Mas ultimamente está lendo só "as coisas da escola", porque não tem tempo.

De lazer está restrito ao da família e, como o marido não gosta de sair, ela também não sai.

Quanto a seu trabalho, escolheu ser professora e mais nenhum. Considera-se muito acomodada, mas gosta muito da profissão, sentimento o que ela expressa da seguinte maneira: "Eu gosto de minha profissão. Agora, a gente sente uma série de dificuldades por falta de material e tem aluno que não presta muita atenção, tem uns que gostam mais de Matemática, mas sempre eu ensino mais é a ler; às vezes eu dou gramática, mas eu gosto de dar mesmo mais é leitura".

Falando das dificuldades, discorre também a respeito dos livros. Diz que seus alunos não tinham livros porque foram todos roubados. Para dar aula de leitura, eles têm que sentar-se uns com os outros, o que ocasiona conversas paralelas. Então, para melhorar a situação, copia o texto no quadro. Ela acha que copiar no quadro é até uma forma de os alunos escreverem mais e de prestarem mais atenção. Um de seus objetivos com a leitura é fazê-la silenciosa, e depois oral, para que os alunos fixem os personagens, sinais de pontuação, e o ritmo. Ler, para ela, é demonstrar os "sentimentos da leitura e das palavras

corretas". Descreve uma boa aula de leitura como sendo aquela em que os alunos participam, lêem corretamente, gostam do texto por ele se interessam.

RITA

Rita nasceu no interior do Estado do Piauí. Saiu de lá aos nove anos para morar com parentes na cidade, a fim de realizar seus estudos. Lá fez 1º e 2º graus e iniciou sua carreira no magistério. Trabalhou por alguns anos até mudar-se para Teresina, há uns três anos. Tem como formação o curso pedagógico e como estudos complementares o curso de Estudos Adicionais. Completou vinte e três anos de trabalho, sendo a maioria deles dedicados ao ensino da língua portuguesa nas primeiras séries do primeiro grau.

Filha de fazendeiro, diz que sua situação financeira foi sempre muito boa e, embora tivesse treze irmãos, sempre estudou em escola particular.

Ao relatar suas lembranças, fala da sua infância na casa dos pais, das histórias que ouvia, principalmente daquelas que se referiam ao meio em que vivia. Nada de livros ou de revistas, havia apenas o dicionário e os livros da escola, quando ela e os irmãos levavam para casa no período de férias.

Somente na adolescência é que veio a se interessar por revista em quadrinhos e passou a comprar *Capricho*, *Sétimo Céu*... Ela comenta que naquela época tudo era muito difícil. Jornal só quando ia de Teresina. Era difícil, inclusive, o acesso à televisão. Na escola, no período de alfabetização, algumas vezes a professora lia a história dos *Três Porquinhos* e da *Branca de Neve*. Durante o ginásio, as leituras que aconteciam eram apenas as de textos para descobrir os personagens. Somente no segundo ano pedagógico é que veio ter contato mais direto com a literatura, porque tinha que preparar as aulas de estágio e com

isso tinha necessidade de pegar textos e livros para dar aulas. Conclui que foi nesse período que começou a adquirir o gosto pela leitura, pois até esse momento lia apenas para cumprir as tarefas e a esse respeito, fala o seguinte: "Gostar de ler pra pegar livros e livros, não. Tem gente que gosta de ler mas eu nunca fui ligada à leitura não. Eu lia porque passavam trabalhos. José de Alencar Machado de Assis, Castro Alves, eu era obrigada pra fazer as fichas de leitura, aí era obrigada".

Falando de leituras atuais, ela diz: " ultimamente eu gosto de ler porque eu gosto de trazer muitas novidades para os alunos. Quando a gente está com a 4ª série, tem que estar mais preparada, aí tem que ler muito, principalmente notícias. Eu leio muito jornal, principalmente pra Estudos Sociais, que a gente tem que ensinar atualidade".

A professora vai relatando também sua vida profissional e, ao fazer isso, expressa suas angústias em relação às condições de trabalho e às suas necessidades. Fala da falta de uma biblioteca na escola. Diz que, se os alunos precisam pesquisar alguma coisa, têm que ir ao Complexo Escolar, um prédio que fica ao lado da escola. Não pode sequer fazer uma ficha de leitura porque não há livros. No ano anterior, a metade da turma não tinha livro. Para dar aula, copiava o texto no quadro ou comprava material para reproduzir textos com seu próprio dinheiro.

Este ano o livro só chegou em abril. Considera o livro muito fraco, diz que os textos são bons, são curtos, mas a interpretação é muito fraca e faz as seguintes considerações: "Para trabalhar melhor, eu queria que tivesse material didático à altura, eu queria que tivesse biblioteca à altura, que, se eu quisesse pesquisar com os alunos, pudesse ter acesso àqueles livros. Tem muitas atividades que não são desenvolvidas porque a escola não oferece ...se tivéssemos material adequado aí nós teríamos como dar uma aula à altura,. Como você observou, o que é que nós temos para dar uma aula? Só aquele livro. Não temos nenhum caderno de atividades, porque se tivesse, nós teríamos mais recursos pra que isso melhorasse."

A professora fala também de como trabalha com a leitura. Nesse sentido, ela diz que sempre começa suas aulas marcando um texto para o dia seguinte. Costuma também listar as palavras difíceis do texto e ditá-las para os alunos, algumas vezes dita também o significado; ou encarrega-os de procurá-los como tarefa para casa. No dia seguinte, pede que eles leiam, em seguida faz ditado, pede que eles corrijam, e se erram alguma palavra, manda copiarem a palavra corrigida três vezes a fim de não errarem outra vez. Algumas vezes diz que corrige as sílabas destas palavras e, para tornar mais fácil, aproveita a ocasião e faz a sua classificação quanto ao número de sílabas e acentuação, aproveitando assim a leitura para aplicar logo a parte da gramática.

Na sua opinião, ler é uma coisa muito importante, é fazer novas descobertas. Acha que a leitura se aprende e tem-se uma sensação muito boa de adquiri-la, de estar conhecendo novas coisas, interpretando, descobrindo palavras, porque nunca se sabe tudo e porque a palavra suscita descobertas.

Declara que escolheu ser professora porque gosta da profissão e, especialmente, de Português, porque está sempre atualizada, sempre aprendendo, atualizada com a gramática, com o conhecimento. Diz que, ensinando Português, se tem mais facilidade de expressão.

MARA

Mara nasceu no interior do Piauí, mas cedo seus pais se mudaram para Teresina Pertence a uma família numerosa, de nove irmãos, sendo ela última filha. Hoje tem 27 anos, é professora primária. Na sua infância não tinha condições financeiras muito boas. O pai era mestre de obras e a mãe, costureira. Por esta razão, teve que trabalhar muito cedo dando aula particular. Há três anos leciona Língua Portuguesa em escolas da rede estadual.

Falando de sua infância, diz que gostava muito de pegar as revistinhas que seus irmãos compravam e, sem ainda saber ler, criava historinhas. Quando já sabia ler, começou a ler não só revistas, mas também livros. Confessa que sempre gostou mais de ler historinhas. Já na adolescência, além das revistinhas, gostava de ler *Sabrina*, que conseguia com a irmã mais velha, ou às vezes, livros de historinhas indicados pela professora para fazer trabalho de interpretação. Nesse período lia um pouquinho mais do que agora.

Quanto às leituras atuais, prossegue: "hoje é que eu não tenho mais tempo para ler. Vejo minhas amigas lendo um livro e digo: "Ah, eu não tenho paciência. Mas eu acho que nem é paciência, é o tempo que é corrido, aí pra ler só por ler, sem prestar atenção, não é leitura." Complementa esta declaração dizendo que apesar de gostar, não dá mais para ler. Só revista e jornal, porque é uma leitura mais rápida. E acrescenta: "Ler pra mim é modo... assim, às vezes uma pessoa está até meio triste e aí quer esquecer aquilo, aí pega uma leitura, aí já fica mais assim meio alegre na leitura. Modo de afastar as outras coisas e se entregar só na leitura."

Já se reportando ao seu trabalho, disse que sente falta de orientação para desenvolver o ensino de Português e, principalmente, o da leitura, por isso faz o trabalho do seu jeito.

Para ela, uma boa aula de leitura é aquela em que o aluno entende tudo "direitinho". Muitas vezes, vai interpretar um texto e os alunos ficam conversando. Acrescenta que os livros chegaram só no final do ano. Enquanto isso, usava um livro da escola. Portanto, para que os alunos lessem, chamava um a um na sua mesa e fazia leitura individual, o que acontecia uma vez por mês. Não utilizava a biblioteca porque esta fica situada fora da escola.

Declara que não queria ser professora de Português, queria ser professora de Ciências mas, por falta de professora de Português, ela teve que assumir a turma.

GLÓRIA

Glória nasceu em Teresina, é a mais velha de uma família de cinco filhos. Na infância, a situação financeira dos pais era boa. Seu pai era funcionário da Escola Técnica Federal do Piauí e sua mãe, professora primária. Os dois tinham 2º grau completo.

Ela fez o curso Clássico e o curso Pedagógico. Começou a estudar aos quatro anos no colégio das freiras. Nesse colégio, habituou-se a ler muito, mesmo porque era obrigada a frequentar a biblioteca e ia lá sempre que faltava professor ou então na hora do recreio.

Em sua casa sempre teve muitos livros. Seu pai era maçom e sempre levava livros da maçonaria para casa. Ela costumava folheá-los para ver as figuras, quando ainda não sabia ler. Quando as freiras tomaram conhecimento de que ela olhava esses livros, recomendaram que ela não os pegasse, porque eram malditos, eram amaldiçoados pela Igreja. A partir de então, passou a ler apenas os livros da escola. A mãe percebeu, perguntou o que estava ocorrendo e ela então contou o que havia acontecido na escola. Tanto a mãe como o pai tentaram desfazer a situação, procurando fazê-la entender que nos livros da maçonaria não existia nenhum mistério, apenas não era livro para criança. Por isso, devia ler outros.

Por algum tempo, passou a ler apenas jornal e revistas *Manchete*, *Cruzeiro*. Depois, o professor de Matemática lhe deu de presente um livro "*A Moça e seus problemas*". Foi esse o primeiro que ela leu na adolescência. Depois disso começou a ler livros infantis e os que o colégio recomendava, dentre eles os de José de Alencar e outros já esquecidos. Não lia livros de Monteiro Lobato porque as freiras não gostavam.

A respeito de seu problema com a leitura, diz o seguinte: "Com uns oito anos, minha mãe começava a dizer: você tem que ler livros, mas eu só pegava revistas. Não revistas de quadrinhos, gibis, eu não gostava. Eu gostava mais era de *Manchete e Cruzeiro*.

Era isso aí, de livro não. Eu gosto muito de ler, mas pego um livro e olho quem é o autor, olho o começo e o fim pra saber como é. Eu acho que é aquele trauma"

Ao se reportar à sua vida profissional, diz que, ao decidir ser professora, optou por ensinar Língua Portuguesa. Hoje trabalha com a 4ª série do primeiro grau. Encontra muitas dificuldades para desenvolver seu trabalho por conta da falta de material, ambiente de trabalho, a falta de companheirismo, e ainda a falta de alguém que cuide da biblioteca. Aliados a isso, ela menciona o atraso e o número insuficiente de livros didáticos em relação ao número de alunos. Considera, ainda, que o livro não é bom, pois não trata da realidade do aluno, fala de meninos ricos que conhecem a uva, que têm cortinas nas janelas. Na sua concepção, deveria ter um livro para cada região, falando da sua realidade.

Considera o livro muito importante para que se possa fazer uma boa aula de leitura, pois entende que uma aula de leitura só é boa quando a criança mostra interesse pelo que lê. Do livro didático, eles não gostam.

Diz que seus alunos não usam a biblioteca porque lá só tem livro didático e os da Ciranda de Livros, pelos quais já não se interessam mais porque já são adolescentes. No Dia da Criança, levou-os a uma biblioteca pública, para que eles copiassem a biografia de Monteiro Lobato. De outra vez levou alguns livros para a sala de aula, para que eles escolhessem suas leituras. Finaliza dizendo que, para ela, ler é desenvolver o conhecimento e o vocabulário.

HELENA

Helena nasceu numa cidade do interior do Piauí onde morou até os sete anos com os avós. Seus pais moravam na capital, para onde ela foi depois dos sete anos, a fim de iniciar seus estudos. Conta que seus pais tinham condições financeiras boas, mas só vieram a contribuir com suas despesas quando já estava morando com eles.

No período em que morava com os avós, não tinha nenhum contato com material de leitura. Eles eram analfabetos, por isso, não nenhuma possibilidade de perceber a necessidade de alguma coisa que se referisse à iniciação de para a leitura de uma criança. Comenta que seu avô era mais atencioso. Era ele quem sempre a levava à igreja aos domingos, ou a algum passeio. Muitas vezes, quando chegava da roça e não se sentia muito cansado, contava para ela histórias de pessoas mais antigas.

Quando chegou à casa de seus pais foi que começou a estudar e teve alguns contatos com a leitura. Para isso contava com o material escolar. Depois de alfabetizada, costumava ler as revistinhas de Walt Disney. Só a partir da 5ª série foi que começou a se interessar por algumas leituras diferentes, como as revistas *Capricho*, *Contigo* e *Sétimo Céu*, que ela costumava colecionar. Isso aconteceu até os vinte e dois anos. Depois, casou-se e se desinteressou por esse tipo de leitura; passou a ler outros livros, principalmente quando estava fazendo o curso pedagógico, em que tinham que ler romances. Ultimamente, só está fazendo leituras referentes a seu trabalho. Diz ainda que em casa tem os livros que ganha da Editora Ática, mas não tem tempo de lê-los porque trabalha muito.

Começou a trabalhar aos vinte e dois anos, sem intenção de ser professora. Na escola onde cursou o 2º grau o aluno podia escolher o curso e ela colocou o curso pedagógico como segunda opção. Foi exatamente nele que conseguiu ficar. Diz que não tinha a mínima vontade de ser professora; hoje já gosta. Iniciou-se no magistério com a 3ª série, logo depois foi trabalhar na 4ª, com o ensino da Língua Portuguesa, e gostou da experiência. O que não gostou mesmo foi da falta de condições de trabalho porque há dias em que não dispõe sequer do apagador. Muitas vezes o aluno tem que andar de sala em sala procurando carteira.

Ela conta que faz, em média, uma aula de leitura por mês porque os alunos não têm livros. A este respeito, faz o seguinte comentário: "Fica difícil a gente planejar uma aula de leitura. A gente dá aula de leitura assim, salteada porque não tem material. A gente faz o planejamento, planeja a aula de leitura porque é obrigada a planejar leitura. Se faz a aula de

leitura, se escreve o texto, se faz a leitura, e se faz a compreensão e é só esse o nível de leitura, principalmente porque o aluno não pode fazer uma leitura individual ou coletiva porque não tem material. Para se ter uma boa aula de leitura o aluno deve ter, no mínimo, o material de leitura, que é o livro. Que é pra ele fazer a leitura e entender o que leu.. Hoje se está dando, quase que principalmente, só a parte de gramática. Na escola tem biblioteca, mas não tenho conhecimento de como os alunos a utilizam."

Comenta que a situação de aprendizagem de seus alunos é péssima. O aluno está sempre desinteressado, sai da sala de aula para ficar brincando. Acha que eles não têm nenhum interesse.

LÍDIA

Lídia nasceu no interior do Piauí, mas cedo mudou-se para a cidade, onde passou a morar com seus irmãos. Conta que na época, a situação financeira de seus pais era boa. Eles eram fazendeiros, tinham renda suficiente para manter os nove filhos estudando fora de casa. Apesar de terem pouco estudo, eles tinham uma preocupação muito grande com a educação dos filhos, a ponto de pedir a uma pessoa da família para cuidar dessa parte e garantir que nenhum ficasse sem estudar.

Por ser a filha mais nova, foi muito beneficiada com o ambiente de estudo já existente em sua casa. Todos os irmãos estudavam, e com isso ela também foi se envolvendo, e criando o hábito do estudo. Em meio a tudo isso, ela diz que também se acostumar a ler revistinhas. Adorava ler *Cebolinha* e *Tio Patinhas*. Com o tempo, foi gostando de ler também fotonovelas e alguns livrinhos. "Coisas que todo adolescente gosta," segundo ela. Conta que só depois é que passou à leitura de outros livros como *O Pequeno Príncipe*. Enfim, tudo que pegava lia: Sidney Sheldon, Harold Home. Ultimamente só está lendo aquilo que se refere ao curso que está fazendo, pedagogia.

No que diz respeito a seu trabalho, fala que a vida está muito corrida, não tem mais tempo pra ler, inclusive nunca mais entrou numa livraria, coisa que sempre gostou de fazer. Acrescenta ainda que, além da falta de leitura, quase não tem tido lazer, a não ser algumas saídas com os amigos.

A respeito de sua profissão, diz que nunca quis ser professora e, por isso, recusou-se a fazer o curso pedagógico. Fez como 2º grau o curso de Administração de Empresas, tentou vestibular para odontologia, mas não foi aprovada. No ano seguinte conseguiu ser aprovada no Vestibular para o curso de Pedagogia. Ao mesmo tempo em que começou a fazer o curso, começou a trabalhar numa escola do Estado, como secretária. Depois de um semestre, foi solicitada a assumir uma classe, para trabalhar com o ensino de redação. Depois disso, passou a dar aulas de português nas turmas de 5ª série. E afirma que ensinar mesmo, só se for português.

Referindo-se às dificuldades que encontra para desenvolver o trabalho de sala de aula, reclama da falta de material didático, da falta de biblioteca na escola, do atraso do livro didático e da turma numerosa. Referindo-se às turmas grandes, conta que enfrentou muitos problemas relacionados com leitura numa sala com quarenta alunos, sem livros. A esse respeito, faz o seguinte comentário: "Eu acho que esses meninos aqui têm grande dificuldade com a leitura, com a interpretação de textos.. É tanto, que toda prova minha eu dava interpretação de texto, aí eles ficavam: Ah, professora, mas pelo o amor de Deus, já interpretação de novo? Eu gostaria muito de melhorar meu modo de trabalhar com leitura. Agora as turmas aqui estão muito grandes. Estão com quarenta alunos por turma. Aí fica aquele rebu danado. Mas eu sempre procuro trabalhar dois textos por mês, quando dá. E trabalhar com muita interpretação, que é no que eles têm mais dificuldade".

Suas aulas de leitura geralmente começam com leitura oral ou silenciosa. Outras vezes, divide a turma para fazer dramatização, para que eles tentem representar o texto da forma como imaginam ou como entendem. Entende que ler é interpretar, é buscar novos

conhecimentos. E acha que uma boa aula de leitura é aquela em que os alunos se sentem motivados, interessados e pedem para ler novamente o texto.

MILA

Mila mostrou, por meio de sua história, como foi difícil tornar-se professora. Muitos foram os tropeços, porém, maior foi a persistência. Começa sua história dizendo que nasceu em Teresina. Aos sete anos, seus pais se separaram e ela passou a morar com o pai numa pequena cidade do interior do Maranhão. Ele não tinha o primário completo, mas conseguiu trabalhar como monitor do MOBREAL, alfabetizando as pessoas da localidade. Para isso, recebia material e treinamento, fazendo seu trabalho em sua própria casa. Foi com o pai e usando aquele material que ela foi alfabetizada, pois sempre estava com ele no momento das aulas.

Quando já estava alfabetizada, Mila passou a estudar nas escolas da região, porém sempre recebendo ajuda do pai, que mesmo sem instrução, sempre se preocupou em pôr os filhos na escola. Mila fez um curso primário muito tumultuado. Muitas vezes mudava de um lugar do interior para outro, sem ter concluído o período letivo. Começava tudo de novo, no ano seguinte. Outras vezes, concluía a série, mas tornava a repeti-la para não ficar sem estudar, uma vez que onde residia não havia a série posterior. Assim foi acontecendo, até conseguir concluir o curso primário, com catorze anos de idade.

Depois disso, foi morar em Teresina com sua mãe, para fazer o ginásio. Como eram muito pobres e ela tinha que trabalhar, fez o curso ginásial pelo programa supletivo. Em seguida, iniciou o curso científico. Abandonou-o no final do primeiro ano e resolveu fazer o curso de Administração de Empresas, que abandonou, também, antes de concluído.

Depois disso, foi morar no interior do Piauí e lá fez o Logos II, projeto do Ministério da Educação que formava professores para o primeiro grau utilizando módulos de ensino. Dando continuidade aos estudos, fez o quarto ano pedagógico, outro projeto do Ministério da Educação, espécie de estudos adicionais feito no período de um ano. Nesse espaço de tempo, o professor recebia o material do curso para ser estudado durante o período letivo e discutido nas férias.

Começou a trabalhar como profissional da educação com vinte e dois anos. Hoje tem onze anos de serviço, três deles como diretora de uma escola do interior, um ano e meio como secretária de escola e o restante como professora de português em turmas de 3ª e 4ª séries. Ensina essa disciplina porque é a especialização e porque gosta dela.

Com relação ao seu trabalho na sala de aula, diz que costuma seguir o planejamento da escola e, nas aulas de leitura, tem o hábito de fazer leitura silenciosa, depois leitura oral e interpretação, debate sobre o texto, ilustração e estudo do vocabulário.

Quando os alunos ainda não tinham livros, porque esses chegaram atrasados, ela ditava os textos, uma vez que a escola não tinha material para reproduzi-los; era através do ditado que ela fazia sua aula de leitura. Os livros chegaram somente dois meses depois do início das aulas.

Diz ter uma preocupação muito grande em incentivar os alunos para a leitura; explica que é através da leitura que eles vão aprender alguma coisa.

Entende, também, que uma boa aula de leitura depende do professor, de sua maneira de explicar e de agir com a criança mas, na sua opinião, depende muito do aluno. Para ela, ler vem do conhecimento, "ler não é só a pessoa pegar e dizer eu li aquela palavra. É conhecer também, saber o que é aquilo, saber qual é o significado de cada palavra."

Fala que não leu na infância. Na adolescência leu fotonovela e a Bíblia, porque fazia parte de um clube de jovens. Depois nem isso, e diz o seguinte: "Eu não sou muito chegada a leitura, pra gente gostar de ler é tipo um hábito de ler, pegar um revista, ler, mas

eu, não. Leio aquilo que é necessário, faço o plano de minhas aulas, mas não sou muito chegada a pegar um livro e ler aquele livro".

FLÁVIA

Flávia conta que até aos catorze anos morou no interior do Piauí. Lá estudou em pequenas escolas multisseriadas, fazendo as duas primeiras séries. Foi alfabetizada, tendo que reconhecer as letras da "carta de ABC" por meio de um buraquinho feito num pedaço de papel.

Seus pais eram apenas alfabetizados. Em sua casa não circulava nenhum material de leitura, a não ser as cartilhas e os livros didáticos. Embora tivesse seis irmãos mais velhos, não havia nenhuma atividade de leitura, a não ser a escolar. Assim como também não havia nada voltado para o lazer, além das brincadeiras do dia-a-dia.

Conta que, na época, seu pai era lavrador, mas tinha condições de colocar os filhos para estudar na cidade. No entanto, só veio a fazer isso quando ela já tinha quinze anos. Nesse período, teve que entrar na 3ª série. Ainda se prestava exame de admissão para ingressar no ginásio. Ela passou da 3ª para a 5ª série mediante esse exame. A partir daí, continuou estudando na mesma cidade, até concluir o curso pedagógico.

Somente quando estava fazendo o segundo grau é que foi ter mais contato com livros, pois estudou em um colégio de freiras e estas eram muito exigentes, fazendo com que os alunos sempre recorressem à biblioteca, para fazer algumas leituras, com a finalidade de resolver as tarefas escolares.

Na adolescência lia fotonovelas, "histórias de amor". Hoje não lê quase nada. A esse respeito diz o seguinte: "Não. Eu leio mas não tenho o hábito de ler assim, constante, não. Às vezes, leio as partes principais do jornal e a revista *Isto É*."

Atualmente trabalha com a 4ª série do 1º grau. É professora de português porque não teve opção de escolher outra disciplina, mas gosta e diz que sempre gostou da matéria. Em suas aulas costuma variar a forma de trabalhar com a leitura, e descreve esse trabalho da seguinte maneira: "Às vezes eu faço a leitura silenciosa primeiro, depois a oral. Às vezes eu faço a cópia primeiro, às vezes eu faço o ditado primeiro, aí depois faço a interpretação, aí depois a resolução escrita dos exercícios. Eu mudo, não faço assim um método só todo tempo não".

Considera uma boa aula de leitura aquela em que os alunos atingem os objetivos, principalmente quando eles lêem e respondem as questões de "entendimento" do texto e quando lêem fazendo a pontuação. No seu ponto de vista, "ler é entender também", porque, para ela, não adianta fazer uma leitura sem saber o que leu.

Costuma seguir o livro didático pois o considera bom. O maior problema que enfrenta na sala de aula é a falta de material. Não tem condição sequer de fazer um trabalho diferente, pois o material existente é apenas o quadro de giz e o giz. Contudo ainda acha que seus alunos têm melhores condições que as suas quando era estudante. Lamenta a falta de interesse deles com relação aos estudos e, a esse respeito, faz o seguinte comentário: "Eu penso que quando eu me esforço para o aluno aprender é porque eu penso como eu aprendi, que foi com toda dificuldade. E agora eles não têm material adequado também, mas, em parte, eles têm mais do que a gente ainda um pouco e eles não se esforçam de maneira alguma como a gente, como eu me esforcei".

Reconhece ter sido uma vitória ter chegado a ser professora, pois, para ela, sendo filha de lavrador, isso foi realmente uma grande conquista. Diz que costuma contar sua história para seus filhos de como foi que ela conseguiu chegar até onde chegou.

ELDA

Elda atualmente é professora de português na 4ª série do 1º grau. Antes, trabalhou uns quatro anos na polivalência. Fez apenas o curso pedagógico. Considera-se preparada para exercer a profissão.

Aos quatro anos, veio morar em Teresina, com parentes, pois seus pais morreram nessa época, quando moravam no interior do Maranhão. Lamenta não ter sido criada pelos pais, mas considera sua a família que a criou.

Conta que, aos seis anos, foi matriculada na 1ª série, mas sentiu muita dificuldade para aprender a ler. Na época em que começou a estudar, existia o primeiro ano "A" e o primeiro ano "B" e no final desse último, ainda não havia conseguido aprender nada. Na sua opinião, não aconteceu porque não levava nada a sério, a não ser a brincadeira, de que gostava muito. Nesse meio tempo, teve que se mudar para Recife. Chegando lá, não conseguiu matrícula em nenhuma lugar porque não sabia ler. Por essa razão, teve que passar um período sem frequentar escola, até aprender a ler em casa. Só depois conseguiu matrícula.

Nunca teve nenhuma preocupação com leitura. Em casa, quando ainda era criança, tinha sempre o jornal diário, mas não se sentia nem um pouco curiosa em olhá-lo. Na escola, lembra-se apenas que a professora tinha a preocupação de chamar o aluno para fazer a leitura costumeira de sala de aula. Também não havia biblioteca e, mesmo se houvesse, ela não se sentiria nem um pouco envolvida, como diz não se sentir até hoje. Sobre isso declara a seguir: hoje eu sou educadora e adoro alfabetizar crianças, mas eu não sou muito voltada à leitura, não. Nessa época então é que eu não era mesmo. Hoje.. é que se eu tivesse tempo suficiente para ler, mas acontece que eu não tenho. Mas o pouco que tenho eu leio mais é o livro didático. Eu pego algum livro de leitura, de literatura e leio alguns textos".

Falando um pouco mais de leitura e lembrando-se de sua adolescência, comenta o seguinte: "Na adolescência eu não lia não. É sério, eu saía para escola, inclusive eu brincava com os livros na escola. Eu brincava demais. Eu não ligava. Não sei nem o que era que se passava na minha cabeça. Eu não ligava pra estudos".

A respeito de sua profissão, confessa ter escolhido ser professora de português porque tinha curiosidade em descobrir muitas coisas. E foi pensando em aprender mais e estudar mais que pediu à direção da escola para trabalhar com o ensino de português. O maior problema que encontrou foi com a sala de aula. Para ela, os alunos conversam muito, fazem muito barulho e estão sempre interrompendo a leitura. Um outro problema que enfrentou foi o atraso dos livros. Sem eles teria sempre que copiar o texto no quadro de giz e os alunos fazerem o mesmo no caderno para proceder à leitura. Por outro lado, vê alguma coisa de positivo nisso porque os alunos passam a exercitar a escrita e a ler a própria letra. Como na escola não havia biblioteca, o processo tinha que ser esse até a chegada do livro deles.

Costuma planejar suas aulas de leitura começando pelo estudo do vocabulário, tarefa executada primeiro por ela. Depois, a leitura e a compreensão do texto, pois acha que, para se fazer uma boa aula de leitura, o professor tem que seguir os passos, a fim de conseguir que o aluno entenda o texto e saiba interpretá-lo. Faz a seguinte afirmação: "leitura é conhecimento. Ler é conhecer, porque no momento em que você lê você está a par do que se passa em volta de si, o que está acontecendo no mundo. Quando você não lê, você fica alheia, você não sabe o que está acontecendo".

Conta que assim como não tem tempo para fazer suas leituras, também não o tem para lazer. Às vezes, assiste a algum filme na televisão, mas não consegue ficar muito tempo na frente dela porque não tem muita paciência. O único momento em que consegue ficar um pouco mais é no horário do *Jornal Nacional*. Dedicar o restante do período da noite a tarefas da escola que leva para fazer em casa. Sabe que isso não compensa, porque o salário pago pelo governo é irrisório.

ILMA

Ilma começa sua história falando de suas leituras e de sua infância. Conta que, quando criança, na sua casa não existia televisão, mas havia um vizinho que gostava muito de contar história, "no comecinho da noite". Momentos e histórias que ela diz até hoje guardá-los na memória, a ponto de recriar uma dessas histórias agora no seu curso de pós-graduação. Outra lembrança que traz até hoje é de um velho livro de seu avô, um livro grande de histórias que ela lia quando criança e que, em sua casa, passou pelas mãos de todos os seus irmãos. Hoje, ela tenta recuperá-lo, mas não consegue. Desapareceu de sua casa.

Quanto à escola, comenta que essa pouco fez por suas leituras. Somente a partir da 7ª série é que uma professora solicitou a leitura dos livros A Moreninha de Joaquim M. de Macedo e Ana Terra, de Érico Veríssimo. Pelo último desses livros, sentiu-se bastante envolvida. Hoje, quinze anos depois, releu e confessa que não sabe como naquela época entendeu a linguagem difícil de Érico Veríssimo. Ficou muito contente quando a rede Globo gravou o seriado "*O Tempo e o Vento*". Foi a partir desse livro que começou a ler mais. Sente uma dificuldade muito grande, não foi habituada a ler desde criança. Quando veio despertar para a leitura, já era bem adulta e considera que isso tenha lhe deixado sequelas. Percebendo as consequências que traz a falta de leitura na infância, tenta fazer com que seus sobrinhos leiam.

Conta que sua mãe não era uma pessoa letrada. Por isso, não pode culpá-la pela falta de livros em casa. Mas, mesmo sem saber ler, colocou todos os filhos na escola porque acreditava que esta influenciaria no interesse pela leitura. Sua família foi sempre muito pobre. O livro sempre ficava para último plano, só era comprado se fosse considerado importante.

Quando seu irmão começou a se interessar pela leitura, o que ela não sabe como aconteceu, ele começou a comprar livros. Nesse período, ela já estava mocinha e começou a se interessar também. Hoje ela deixa de ir ao cinema, à festa, ou de tomar uma cervejinha, para comprar um livro.

Na adolescência, leu muito *Capricho*, *Sétimo Céu* e outras revistas, mas agora não se interessa mais por esse tipo de leitura. Certa vez, quando já fazia o 2º grau, viu um comercial na televisão que era feito utilizando um verso do Manuel Bandeira, com a intenção de despertar o jovem para a leitura. Sobre esse comercial, diz: "Eu me apaixonei, fiquei com os versos na minha cabeça, até que um dia consegui o livro que tinha esse poema. Aí comecei a gostar de Manuel Bandeira, aí veio Drummond. Não sei se foi a poesia, ou se foi a cena da televisão mas eu decorei, e começou. Aí eu leio muito, muito, mesmo".

Ilma considera o período que estudou na Universidade muito importante para o desenvolvimento de suas leituras. Ao estudar a disciplina Literatura Contemporânea, a professora deu uma contribuição muito grande. Foi com ela que entrou em contato com *Maira* de Darcy Ribeiro e *Quarup* de Antônio Callado, além de a partir daí outros autores.

Recomenda que seus alunos leiam o que lhes passar pelas mãos, da bula de remédio à revista *Playboy*, contanto que leiam. E diz: "Eu vou tentar passar pra esses meninos o que eu não tive ou o que passou despercebido na minha vida. Aí eu procuro trazer livros para emprestar pra eles. É difícil, porque eu não vou dizer que eu estou com esse gás todo de andar com uma sacola de livros emprestando pra eles, não. Mas, de vez em quando, umas duas vezes eu trago e empresto pra eles e digo: olhe, eu não vou cobrar trabalho nenhum. Por que eles ficam logo perguntando: professora, a senhora vai dar nota? Não, eu não vou dar nota, mas eu vou ficar aqui com a relação. À medida que você for lendo, você vai dizer: professora, eu li, eu vou acreditar em você. Então eu passo pra ele isso. Eu procuro colocar o livro nas mãos deles na medida do possível."

No planejamento, para efeitos burocráticos, coloca que vai trabalhar com o livro texto, mas, na realidade, traz livrinhos de história ou outros textos para trabalhar com os

alunos. Aponta como uma boa aula de leitura aquela em que, após a leitura silenciosa e toda a discussão do texto, o aluno tenha captado alguma coisa e tenha entendido o texto, pois, para ela, ler não é só ficar nas entrelinhas. A leitura vai além do código escrito, é fazer com que o aluno consiga ampliar seus horizontes e consiga aplicar o que leu em outras atividades.

Trabalha com o livro *Texto e Contexto* e gosta dele. Admite que a autora faz uma boa seleção de autores como Ana Maria Machado, Ferreira Goullart, mas o trabalho de interpretação é muito complicado e confunde a cabeça do aluno.

Conta ainda que há oito anos trabalha com a disciplina. Começou quando ainda estava fazendo o segundo período do curso de Letras. Confessa que não queria ser professora, por isso não fez sequer o curso pedagógico, mas o científico. Não que tenha alguma coisa contra ser professora de português, tem é contra a profissão mesmo. Antes de iniciar o curso de Letras, tentou entrar no curso de Direito, mas foi reprovada no vestibular. Concluiu o curso de Letras e fez um curso de especialização em nível de pós-graduação na área, mas ultimamente está pensando em fazer o curso de Direito ou Jornalismo e deixar a escola, porque, mesmo que algumas vezes tenha se sentido gratificada com os alunos, a carga de trabalho e o salário não compensam.

ADA

Ada é atualmente professora de português em turmas de 5ª série de uma escola da rede pública em Teresina. Antes, trabalhou em um hospital da cidade em serviços burocráticos. Pois havia cursado o 2º grau de contabilidade. Só depois fez o curso pedagógico e passou a trabalhar no magistério. Já no exercício da profissão, decidiu-se a fazer mais um ano de estudos adicionais, com especialização em português, um curso que ela diz ter sido muito voltado para a gramática.

Antes de morar em Teresina, vivia numa pequena cidade do interior do Piauí com sua família, onde cursou o 1º grau. Até os onze anos lembra que tinham uma situação financeira razoável. A partir daí, os pais se separaram e a mãe ficou sozinha, para cuidar de oito filhos. Ela era a sexta filha, teve que trabalhar muito cedo para ajudar em casa. Essa situação a impediu de fazer muitas coisas, inclusive o curso superior. Mesmo o ginásio e o 2º grau foram feitos com muitas dificuldades.

Comenta que até os sete anos brincou bastante e acrescenta: "era lazer mesmo". Diz que nessa época quando suas irmãs mais velhas queriam ensinar-lhe algo, principalmente com a cartilha de "ABC", não aceitava, pois, para ela, naquele momento o que mais lhe interessava era a brincadeira. Onde morava não tinha pré-escola; quando começou a estudar, aos sete anos, não sabia sequer pegar no lápis. Sofreu muito nesse período porque, quando as irmãs iam ajudá-la nas tarefas, surravam-na bastante.

Até a quarta série do 1º grau, sentiu muitas dificuldades, na escola, amenizadas, às vezes, por alguns professores. Desse período não tem nenhuma lembrança de suas leituras e acha que, se tinha alguma coisa para ler, era tão pouca que não se lembra. Nesse sentido, diz o seguinte: "Eu não me lembro bem dessa parte aí de leitura, mas era pouco, muito pouco. Se tinha era muito pouco. Só que os professores de lá não... todo mundo era carente mesmo, né? Agora não, já estão melhor de situação, mas, naquele período, as pessoas tinham... no meu período só tinha mais era gente carente mesmo, e, devido a essa dificuldade, os professores nem exigiam. Eles davam tudo copiado e a gente tinha que copiar tudo e estudar tudo no caderno. Só o que a gente comprava era caderno e lápis. E também no ginásio eu também não comprei livro. O único livro que a minha mãe comprou foi o de inglês. Mas os outros livros eu não tinha. Não tinha livro de comunicação. Eu estudava mas não com livro. Meus pais nunca compravam livros, logo livro era muito caro e as dificuldades e aquela coisa toda de carência. Também quase todo mundo era a mesma coisa. Todo mundo tinha a mesma dificuldade em termos financeiros e eles davam tudo copiado".

Acrescenta que a escola onde estudou o primário e o curso ginasial não tinha biblioteca e tampouco os professores exigiam leitura, porque sabiam que os alunos não tinham condições de comprar os livros. Se algumas vezes precisava fazer alguma consulta recomendada pela escola, recorria a alguém que tivesse o material de consulta. Em sua casa, o material de leitura que existia eram os folhetos de literatura de cordel que o pai costumava ler. Mais tarde, ela passou a lê-los também, tanto pela influência do pai como de um amigo que, como ela, se interessava por este tipo de literatura, e com quem muitas vezes trocava os folhetos. Dois desses folhetos lhe chamaram muito a atenção: "João e Maria" e "João Evangelista". Depois que já estava lendo bem, passou a ler para seus pais ouvirem.

Seu pai também gostava muito de contar histórias, o que ela passou a gostar de fazer também, pois se considera possuidora de uma boa memória. A essas histórias as pessoas daquela região costumavam chamar de "história de trancoso". Referindo-se a isso diz: "Meu pai começou a me contar histórias eu era pequena. Me botava no colo, aí ficava contando história. Contava tanta história! Na imaginação da gente era realidade. Só que agora eu estou vendo as mesmas histórias que meu pai contava e que os mais velhos contavam nos livros. Quer dizer que não mudou muito, né? Mas ele contava, eu aprendia. Não é todas que eu vejo, mas as histórias de príncipe encantado, de princesa e de "Branca de Neve", todas essas histórias que ele contava oralmente, agora eu vejo nos livros".

Somente no 2º grau obteve mais acesso à leitura, porque os professores começaram a exigir leitura de romances. Pedia emprestado livros a uma colega que possuía coleções de José de Alencar e Machado de Assis, além de outras obras. Muitas vezes a professora pedia para resumir um romance e ela fazia isso muito rápido, pois, nessa época, já não morava com a família e tinha que arranjar tempo para ajudar nos afazeres domésticos da casa em que estava morando.

No 2º grau, comenta que encontrou bons professores de português. Eles tinham uma preocupação muito grande em levar material diferente para ser lido na classe, como letras de músicas e histórias de revistinhas. Foi a partir dessa época que começou a se

interessar por leitura. Foi, também, a partir daí que começou a ler *Sétimo Céu*, *Capricho*, *Contigo*, *Bianca*, revistas e livros que ela chamou de coisas fúteis.

Ada diz que, embora goste de ler, agora não o faz mais. Lê apenas alguns livros religiosos. Trabalha muito e não tem tempo.

Falando sobre sua vida profissional, admite que não queria ser professora de português. Gosta mais de matemática. Achava que não dominava o conteúdo e se considerava pouco conhecedora do português para enfrentar uma turma. Por insistência do diretor da escola e por falta de professor, ela aceitou. Depois que trabalhou um ano, gostou e continuou até o presente momento. Só lamenta não dispor de muito tempo para estudar e planejar suas aulas. Gostaria de utilizar vários livros para poder enriquecê-las, mas, muitas vezes, acaba usando só o livro do aluno, com que ela trabalha da seguinte maneira: "Eu sempre sigo o livro. Primeiro vem a leitura, o estudo do vocabulário, depois do vocabulário vem a interpretação do texto, depois da interpretação do texto vem a atividade de redação e eu nunca deixo um assunto sem dar. Eu começo com a leitura oral, depois leitura silenciosa, depois estudo do vocabulário."

Ela considera o livro didático dos alunos bom, no que diz respeito aos textos, mas muito fraco na parte da gramática. Para trabalhar esse aspecto, utiliza outros livros. No que diz respeito à leitura, acha que, para uma boa aula, o texto tem que ser bom, o aluno deve ler alto, fazer bem a pontuação e saber responder a todas as questões a respeito do texto lido. Não ler só por ler, pois entende que ler é obter conhecimentos, enriquecer o vocabulário. Acha que a leitura é necessária a todas as pessoas, sente muita necessidade disso, de ler coisas boas e não "coisas que não levem a nada". Só lamenta não ter tempo. Aproveita a ida para a escola para ler alguma coisa no ônibus.

Demorou muito para se decidir a fazer o curso pedagógico. Fez mais por insistência de sua irmã e por se sentir insatisfeita com o trabalho burocrático que exercia na época. No entanto, acha que descobriu a profissão certa, apesar de ganhar muito pouco e do desgaste em sala de aula.

Acabamos de "ouvir" as histórias dos professores, assim como acabamos também de "assistir" suas aulas. São aulas e histórias de professores de Português. Não histórias de "faz de conta", mas histórias escritas diuturnamente, linha-a-linha, pelas mãos de seus próprios autores. Sem roteiro, sem script, seguindo apenas o enredo que se apresentava na execução de cada capítulo. E foi por obedecer ao enredo da história que algumas professoras fizeram o curso que não gostariam de fazer, exercem a profissão que a princípio não escolheriam, trabalham com a disciplina que confessam não gostar.

Portanto, é o enredo dessa história que nos conduz a entender, entre outras coisas, como foi construída a história de leitura desses professores, desde seu relacionamento com o mundo que os rodeia ao relacionamento com o material escrito. Para isso, lembremos que tanto para a leitura do mundo quanto para a leitura do material escrito faz-se necessária uma aprendizagem, pois "Ninguém nasce sabendo ler: aprende-se a ler à medida que se vive. *Se ler livros* geralmente se aprende nos bancos da escola, outras leituras se aprendem por aí na escola da vida: a leitura do vô das arribações que indicam a seca _ como sabe quem lê *Vidas Secas* de Graciliano Ramos _ independe da aprendizagem formal e se perfaz na interação cotidiana com o mundo das coisas e dos outros" (Lajolo, 1993:7).

A história das professoras nos convida a um mergulho juntamente com eles no interior de suas histórias. Elas o fazem mostrando-nos, pela constituição da família e pelo ambiente cultural o quanto foram poucas as oportunidades que tiveram de acesso à leitura e à cultura de uma maneira geral, quer pela falta de recursos financeiros, quer pela pouca importância atribuída ao fato. Como, no caso de Rita, Glória, Helena e Lídia, por exemplo, em que os pais possuíam situações diferenciadas quanto à questão do saber por terem, pelo menos, escolaridade de nível médio e/ou superior e uma situação financeira privilegiada. Nem por isso ficou evidente a existência de um ambiente favorável à leitura em suas casas, possivelmente por não perceberem a necessidade disso ou por entenderem que este seria um papel da escola.

Sabemos que a contribuição da família é fundamental para o desenvolvimento do indivíduo. É através dela que gradativamente o sujeito vai percebendo e exercitando uma prática coletiva e, por isso, social. É também a partir dela que ele vai descobrindo os valores, desenhando o perfil de suas necessidades e estabelecendo contato com tudo aquilo que se faz presente à sua volta, ao mesmo tempo em que vai sedimentando alguns conceitos e adquirindo sua forma de perceber o mundo. Para Moysés: "as crianças desde seu nascimento se desenvolvem com a interação com as pessoas do seu convívio social, entrando em contato com seus valores, crenças, costumes e relações desenvolvidas (luta) com os demais grupos sociais. Desta forma, mantêm também contato com a escrita, que certamente não é o mesmo para os diversos grupos existentes na mesma sociedade. Algumas crianças, desde pequenas, têm a oportunidade de manusear livros, 'ler' jornais com o pai, 'escrever' um bilhetinho com a mãe, formar concepções sobre a escrita, perceber sua função social. Outras, porém, quase não têm tempo de escutar e discutir as concepções que seus filhos fazem da escrita" (Moysés, 1985:1).

Fazendo uma relação da fala de Moysés com a realidade das professoras aqui representadas, dá para perceber que estas, quando crianças, faziam parte do segundo grupo. Seus pais não só não tinham tempo como também não reconheciam a necessidade de conversar com os filhos assuntos dessa natureza porque, para eles, em princípio, a escola já estaria encarregada do encaminhamento de seus filhos para a leitura.

Para esses pais, a leitura e a escrita tinham significados diferentes daqueles de famílias de maior convivência com esses valores. Portanto, suas expectativas, também a este respeito, eram diferentes, razão porque era também diferente o contato que essas crianças tinham com a escrita. A literatura de cordel, em alguns casos, fazia parte da leitura de determinadas famílias, como era o caso de Alice, Gina e Aída; em outras predominava a cultura oral, os "causos", as histórias, fatos e lendas da região, como percebemos em Alice e Aída. Seus pais liam cordel ou contavam histórias para elas. A escola e a vida na perspectiva

deles, eram coisas separadas: escola e vida. A escola tratava de "ensinar a ler"; as leituras de cordel e as histórias ouvidas à "boca da noite" faziam parte do entretenimento.

Fica claro, portanto, que enquanto crianças as professoras não mantiveram um envolvimento efetivo com a linguagem escrita no que se refere a livros infantis ou qualquer outro tipo de material, ou mesmo à visualização de gravuras, através do seu manuseio. Enfim, não se envolveram com algo que viesse a ser um convite à leitura e às viagens imaginárias, quando, na verdade, as crianças têm particular prazer em manusear livros, e sentem-se atraídas por suas gravuras.

Embora o mundo vivido através das brincadeiras e dos brinquedos, das histórias contadas à boca da noite propiciasse este tipo de viagem e fosse uma preparação para a leitura da palavra escrita, por si só ele não é suficiente. O convívio com o material impresso confere ao sujeito a intimidade fundamental para que o seu encontro na escola não seja assustador, mesmo que frustrante, e que seu envolvimento deixe de ser afetivo para ser de compromisso.

Na opinião de Foucambert (1994:32), para aprender a ler, é preciso estar envolvido pelos escritos os mais variados, encontrá-los, ser testemunha de e associar-se à utilização que os outros fazem deles _ quer se trate dos textos da escola, do ambiente, da imprensa dos documentários, das obras de ficção. Ou seja, é impossível tornar-se leitor sem essa contínua interação com um lugar onde as razões para ler são intensamente vividas _ mas é possível ser alfabetizado sem isso.

A diferença entre aquele que convive de uma forma intensa com a escrita e aquele que só a encontra esporadicamente percebe-se de uma forma mais acentuada na escola, pois é lá que se verifica um corte brutal entre a experiência do aluno e a vivência escolar, cujas consequências têm maior ou menor repercussão, dependendo das condições sociais do sujeito.

Sem esse envolvimento anterior a criança entra na escola em desvantagem com alguém mais experiente, pois, ao trabalhar com a leitura, a escola parece partir do princípio

de que todos são iguais perante a escrita, elevando todos os alunos à categoria de leitores, como se todos fossem filhos de pais leitores, frequentadores de teatro, cinema, livrarias, bancas de jornais, bibliotecas, etc, e por isso íntimos com o material escrito, e com um mundo cultural elevado.

Com essa postura a instituição cobra uma condição de leitura somente conferida à pessoas nas situações anteriormente mencionadas, sem sequer se dar conta do tipo de clientela de que dispõe. Assim, suprime o envolvimento desses alunos com a leitura, fazendo com que aqueles que fora da escola têm condições de aquisição de livros ou similares tenham maiores possibilidades de serem leitores, e aqueles que dependem exclusivamente dela sejam fortes candidatos a permanecer na categoria dos não-leitores, ainda que alfabetizados. É nesse sentido que as questões sócio-econômicas interferem na condição de ser leitor.

Bamberger (1986:50), comentando pesquisas que falam a respeito de fatores que exercem influência sobre interesses pela leitura, aponta que a 'oportunidade de ler', ou a disponibilidade de livros constituem um papel decisivo nesse sentido e que tanto o tipo como o número de livros lidos, em grande parte, quem determina é o 'meio livreiro' do leitor. O autor refere-se aos "países dos livros", onde as bibliotecas centrais bem aparelhadas são consideradas essenciais pelas escolas e que, além disso, principalmente na Suécia, na Grã-Bretanha e, até certo ponto, nos Estados Unidos, é frequente a existência de bibliotecas de sala de aula, sendo que na Dinamarca isso passa a ser obrigatório da primeira à quarta série, e recomendado nas séries superiores. Por outro lado, a Áustria procurou solucionar o problema de disponibilidade de leitura colocando ao mesmo tempo uma biblioteca escolar central e coleções de livros em cada sala de aula, dando prioridade à biblioteca da sala caso não possa manter as duas. Ainda sobre a oportunidade de leitura ele conta que em Alma Ata, capital do Casaquistão soviético, os livros acompanhavam as crianças por toda parte, desde a casa e a escola até nos lugares onde as crianças esperavam os pais quando saíam do trabalho. Livros baratíssimos que eram vendidos em lojas de todo gênero.

Além da oportunidade para ler e da disponibilidade de livros, Bamberger fala ainda da questão do tempo. Ele diz que nos países onde se lê muito, o currículo reserva o maior número de horas para leitura. Na França, por exemplo, todos os dias são destinadas "quatro meias horas inteiras" à leitura. E esta é combinada com o estudo da língua, das artes, da geografia etc. O autor afirma ainda que ficou evidenciado que crianças que passam mais tempo lendo preferem livros a revistas, folhetos, etc.

Este foi apenas um pequeno recorte para mostrar que as dificuldades que as crianças da classe menos privilegiada enfrentam para se constituírem leitores, são quase intransponíveis, principalmente quando estas vivem sua primeira infância no interior ou no meio rural onde se tem pouco acesso à escrita, onde apenas alguns conseguem comprar jornal, revistas, onde inexitem placas de indicação, onde até os ônibus são desnecessários, como demonstra ter sido o caso da maioria das professoras. Também para tornar mais evidente que só se torna leitor aquele que tem oportunidade de ler, e esta oportunidade, na visão dos dois autores anteriormente citados, significa acesso ao objeto de leitura e tempo disponível para utilizá-lo. Isso representa um grande problema para a sociedade brasileira, principalmente no que se refere à escola pública.

Voltemos à trajetória de leitura do professor. Ao passar para a adolescência, suas condições de acesso à leitura não mudaram muito, apesar de a maior parte ter saído do interior. Nesta fase, tentou buscar de alguma maneira uma forma de se envolver com outros tipos de leitura diferentes da escolar. Foi o momento do encontro com as fotonovelas e os romances populares. Talvez, e aqui concordo com Bosi(1986:24), não seja difícil ler revistas. Elas são sempre atuais, uma vez que não se preocupam com os acontecimentos datados: "escavam a matéria do sonho romanesco, filão imutável, usando os mesmos temas do folhetim e do romance romântico".

Pelo que se vê, para essas professoras, o período destinado a essas leituras foi muito curto, quase que exclusivamente o da adolescência, período em que o sonho e a fantasia procuram formas concretas nas narrativas românticas. Talvez, pela falta de acesso a

outro tipo de leitura que correspondesse à ansiedade do momento, tenham buscado nas fotonovelas, nas *Biancas* e nas *Sabrinas*, uma forma de manter seus diálogos e viver suas fantasias.

Passado esse período, raras foram as professoras que substituíram suas leituras, consideradas de lazer, por outras. Quando o fizeram, foi por leituras didáticas. Na verdade, obrigatórias, pois quase todas confessam que não gostam de ler, e não têm recursos para adquirir o material de leitura.

Algumas professoras conseguiram manter contatos com outro tipo de leitura além das revistas em quadrinhos e as fotonovelas e até mesmo das leituras didáticas. Laura, por exemplo, diz que gosta de ler, e isto fica bem claro quando descreve o seu relacionamento com os livros: enquanto criança, lia os livros de teatro do irmão, pessoa a quem dedica uma grande admiração, possivelmente um dos responsáveis por seu interesse pela leitura. Já adulta e enquanto estudante, continuou com as leituras de teatro e de romances, livros que conseguia em casa ou em troca com seus professores. Hoje continua leitora, mas reclama da falta de tempo, como as demais professoras.

Ilma também não parou nas fotonovelas; continuou suas leituras a partir das solicitações da escola, enquanto estudante, ao mesmo tempo em que teve acesso aos livros do irmão, permitindo de alguma forma a continuidade delas até conseguir comprar seus próprios livros, embora com dificuldades. Hoje se reconhece leitora, e confessa que muitas vezes abdica do lazer em favor da compra de livro.

Outras dizem gostar de ler, mas seus depoimentos demonstram apenas uma manifestação implícita de que reconhecem o status da leitura, por isso não querem se reconhecer como não-leitoras. Isso se revela em alguns casos, como o de Lídia, que diz gostar de ler e no entanto passou das revistas em quadrinhos e das fotonovelas para os best-sellers, mantendo ainda um longo contato com este tipo de leitura, além dos textos didáticos. Hoje, lê apenas aquilo que diz respeito ao curso de pedagogia que está fazendo. Eva disse, que enquanto criança e adolescente, quase não lia, mas que hoje já gosta de disso,

e diz: "agora sempre que eu posso eu leio às vezes aquela revista *Sentinel*..., o que vai dando certo..."

De modo geral, as professoras se reconheceram como não-leitoras e citam algumas causas, porém não as vinculam a questões sociais mais amplas. Tais causas se restringem basicamente à falta de tempo e de dinheiro para a aquisição do objeto de leitura, ou de interesse, como demonstram os depoimentos a seguir: "Minha vivência com a leitura é muito rara, porque o tempo é curto" (Carla); "lia porque gostava e porque gosto, não leio mais porque não tenho tempo" (Alice); "Ultimamente gosto mais de passar a vista no livro que estou ensinando" (Léa); "leio o que vai dando certo" (Eva); "Acho que devia ler mais, mas não tenho interesse" (Elza).

Mediante as declarações das professoras sobre o fato de serem ou não leitoras ficou claro que, para elas, ambas as coisas estão ligadas à maior ou menor intensidade de convivência com os livros ou similares. O que elas não perceberam foi o porquê dessa falta de envolvimento.

As professoras apontam as dificuldades de acesso à leitura, mas poucos são os que questionam em detalhes as razões disso. Apontam questões financeiras e a negligência do poder público como causa, mas se esquecem da questão cultural. Seriam elas leitoras se tivessem condições de comprar o material de leitura? O que determina as condições de serem leitoras? Foucambert afirma que o consumidor de televisão é alguém a quem não foi dada a possibilidade, nem o tempo e nem os meios para construir um juízo sobre o que consome (1994:16). Diz isso fazendo um paralelo com o não-leitor diante de um livro, ao qual não saberá avaliar. Creio que do professor não só tiraram tempo e meios para avaliar sua leitura mas tempo e meios também para avaliar suas condições de não-leitores.

Muitos dos problemas enfrentados pelas professoras enquanto crianças e mesmo enquanto adultas são frutos da situação sócioeconômica a que sempre estiveram submetidas, impedindo-as de, ao longo de sua existência, se confrontarem com meios socioculturais mais elevados, o que, até o presente momento, não lhes está sendo permitido. A escassez de

eventos desta natureza e as condições financeiras não lhes permitiram o hábito de procurarem o cinema, o teatro e tampouco de fazerem viagens para lugares que contribuíssem para isso.

A este respeito, Cavalcanti (1992) afirma que os recursos sócioeconômicos determinam que tipo de escola as pessoas frequentam, que tipo de música ouvem, qual a vizinhança e o tipo de leitura.

Mas onde começa essa história de falta de acesso material escrito? Silva (1983) postula que muitos dos preconceitos e distorções relacionados com o tratamento do livro e com o encaminhamento da leitura tiveram suas origens e se cristalizaram no período colonial, sendo "cegamente ou forçosamente reproduzidos até os dias de hoje". Acrescenta ainda que, segundo a sua percepção a respeito de nossa sociedade, em termos de passado e de presente, "o modo básico de ser de nossa sociedade foi e ainda é o da discriminação: a igualdade de oportunidades para o acesso à cultura (a escola, à leitura, etc...) simplesmente inexistente. Em termos do livro, isto quer dizer que uns lêem, outros não. E por conseguinte discutir os porquês dessa contradição (não-leitor/ leitor) é não perder de vista o próprio processo histórico de nossa sociedade _ lugar onde a cultura a educação e a leitura se estabelecem e se dinamizam a fim de atender a determinadas necessidades sociais, a fim de cumprir determinados fins".

A história da leitura no Brasil tanto tem explicado as dificuldades de acesso ao material escrito, como vimos nas palavras de Silva, como tem explicado o surgimento do leitor brasileiro. Para este último, José Horta Nunes (1994) tem uma explicação, pautada na construção histórico-discursiva de posições dos leitores em discursos de viajantes e missionários franceses dos séculos XVI, XVII, na época colonial no Brasil. Segundo seus estudos, é no encontro do europeu com o índio que vemos a formação dos traços simbólicos para a construção do leitor brasileiro. Diz ainda que o leitor brasileiro se constitui no interior de uma contradição que o sustenta frente ao leitor europeu e que marca a construção de sua posição no discurso. Acrescenta que o leitor brasileiro não se define a partir da constituição

de uma escrita, de uma linguagem, de um conhecimento viabilizado pela catequese, e essa prática faz emergir na verdade o confronto com a história das leituras européias e a contradição que marca a gênese do leitor brasileiro.

Por algum tempo a Igreja manteve sob seu poder a prática da leitura. Hoje, a escola tomou para si essa tarefa. É por essa razão que grande parte dos estudos sobre leitura se relaciona com a escola. Entre eles alguns tratam o assunto a partir de uma perspectiva histórica. Trabalhos como os de Averbuck (1984) falam sobre a crise da leitura, remetendo o estudo de sua origem para a história do desenvolvimento da sociedade industrial, para buscar as raízes do problema na base do florescimento da sociedade burguesa; da ascensão do capitalismo, do surgimento do público leitor, no século XVIII; e do desenvolvimento da sociedade de consumo.

Eni Orlandi (1988) diz que, no estudo da leitura, uma das coisas que devem ser levadas a sério é a história das leituras e a história do sujeito-leitor. Entende como história das leituras as diferentes leituras que se fazem de um texto, seja em épocas ou condições diferentes ou pela alteração dos modos canônicos de leitura. Quanto à história do sujeito-leitor, Orlandi diz que, pensando na formação de sua imagem através de uma perspectiva histórica mais ampla, é possível fazer um esboço mais amplo de sua formação, através dos conflitos e desenvolvimentos históricos que se deram (e se dão) na sua relação com a linguagem, com o poder e com o conhecimento.

Creio que tanto a história das leituras, como a história do sujeito-leitor são norteadoras da história de leitura do professor, pois este, enquanto faz sua história é também sujeito da história, capaz de entender o seu percurso individual e social e o seu encontro e desencontro com as condições de ser leitor efetivo ou circunstancial. Compreendo com isso que "a prática de leitura envolve tanto o sujeito da leitura como as condições sócio culturais em que ele se insere". (Nunes, 1994:20)

A história de leitura do professor fornece a ele determinadas concepções a respeito da leitura, que são tomadas por ele como legítimas e que ele pensa efetivar em sala de aula.

No decorrer de seus depoimentos as professoras foram colocando o que entendiam por leitura. Entre muitas concepções encontram-se as seguintes: "Ler é saber entender o que o autor está dizendo, é saber interpretar mesmo"; "é entender o que está escrito, é entender a mensagem do texto"; "é compreender, é entender, é ver o que está escrito por trás das linhas"; "é compreender a mensagem do texto"; "é identificar as idéias do texto"; "é entender o que leu"; "é o modo de afastar as outras coisas e se entregar só na leitura"; "é desenvolver o conhecimento e o vocabulário"; "é saber qual o significado de cada palavra".

A partir dessas concepções de leitura as professoras deveriam estar em condições de dar ao aluno pelo menos a oportunidade de compreender alguma coisa, principalmente porque quase todas apontaram o ato de "entender" e "compreender" como um indicador de leitura, mas isso no entanto perde o sentido, quando, concretamente, nas aulas de leitura o aluno é convidado a "entender" e "compreender" através da leitura fragmentada do texto, das respostas prontas, do estudo do vocabulário e dos demais exercícios mecanicistas que são desenvolvidos. Dessa forma, o entendimento e a compreensão, que poderiam ajudar o leitor a perceber sua realidade e saber ler o mundo de uma forma mais crítica esbarram na limitação de um pequeno trecho de um fragmento de texto que lhe foi permitido ler durante uma aula de leitura e sobre o qual tem que responder tudo o que foi previsto pelo autor para ser perguntado.

É com esse conhecimento sobre leitura de que o professor dispõe, independentemente de todos os problemas já apontados, que a escola quer que ele forme leitores, inclusive os leitores que os próprios professores ainda não conseguiram ser, principalmente o leitor que Foucambert pressupõe. Para ele, "ser leitor é querer saber o que

se passa na cabeça do outro, para compreender melhor o que se passa na nossa. Essa atitude, no entanto, implica a possibilidade de distanciar-se do fato, para ter dele uma visão de cima, evidenciado de um aumento de poder sobre o mundo e sobre si por meio desse esforço teórico. Ao mesmo tempo, implica o sentimento de pertencer a uma comunidade de preocupações que, mais que um destinatário, nos faz interlocutores daquilo que o autor produziu. Isso vale para todos os tipos de textos, seja manual de instruções, seja um romance, um texto teórico ou um poema" (1994:30)

Tomando as palavras de Foucault como parâmetro para que um sujeito seja leitor havemos de concordar que os professores entrevistados estão na categoria dos não-leitores, e foi partindo desse princípio que me perguntei: Como serão as histórias de pessoas que são consideradas leitoras?

Foi pensando nessa questão que procurei, entre os que tornaram públicas suas histórias de leitura, aqueles que faziam parte também de minha história de leitura para integrarem este trabalho. E é assim que teremos, no capítulo seguinte, histórias de outros leitores.

PARTE II - UMA HISTÓRIA UMA MEMÓRIA

Capítulo 3. História de quem escreveu sua história de leitura.

"E depois das memórias vem o tempo trazer novo sortimento de memórias, até que, fatigado, te recuses e não saibas se a vida é ou foi. "

(Carlos Drummond de Andrade
Rosa do Povo)

Indagado sobre a necessidade de se fazer a história dos historiadores, Duby responde: "Fomos progressivamente descobrindo que a objetividade do conhecimento histórico é um mito, que toda história é escrita por um homem e que quando esse homem é um bom historiador põe na sua escrita muito de si próprio. Descobrimos, por outro lado, que o campo de ação do historiador se desloca ao longo dos tempos, que a função da história na sociedade se transforma e que temos absolutamente de ter em consideração, no trabalho dos historiadores que nos precederam, o meio em que viveram e a sua própria personalidade, para aproveitarmos ao máximo suas contribuições" (1986:7).

Com base nessa colocação de Duby, é que me propus trazer para o cenário deste trabalho alguns dos intelectuais que registraram suas histórias e experiências de leitura. Entendo que esta é uma forma de colocar para a sociedade o pensamento de pessoas que reconhecem a leitura como um fator importante para a compreensão do mundo e, por isso mesmo, nos oferecem uma importante contribuição social.

São histórias diversificadas pela profissão, pela nacionalidade e mesmo pela própria caminhada e leitura do mundo que cada um fez de acordo com as condições sócioeconômicas, políticas e culturais de seu tempo. Assim, cada história individual se produziu numa relação situada num tempo e num espaço, o que não impede de ser a história de cada um instrumento para a socialização do saber.

Vale salientar que em nenhum dos autores aqui apresentados foram verificados indícios de nostalgia, mas uma tentativa de registrar os ensinamentos do passado como um suporte para novas caminhadas, ou, ainda, a procura de "fazer uma história de que o presente tivesse necessidade" (Le Goff e Nora:1979 :15)

Quem são esses "outros"? São escritores, como Marcel Proust, Dyonélio Machado, Carmo Bernardes; professores e pedagogos como Ezequiel Theodoro da Silva e Paulo Freire; e o poeta Manuel Bandeira que, entre outros, colaboraram com a história coletiva, fazendo, registrando e tornando públicas suas histórias de leitura. São personagens que compõem o quadro daqueles que povoaram e/ou povoam a minha história, as minhas leituras e que me mantiveram alerta para novas buscas, para novas descobertas. São personagens que através de suas histórias poderão ajudar a entender porque os professores aqui presentes são considerados como não-leitores.

Por quem começar essa história? Pelos mais antigos? Pelos mais novos? De posse dos personagens, vieram-me estas dúvidas. Poderia ser por Paulo Freire. Afinal, sua história suscitou em mim a idéia de buscar as de outros leitores. Mas foi Manuel Bandeira, quem, surpreendentemente, me trouxe de volta uma história de minha infância que constituía uma das peças do meu medo: "A Madrasta". Este retorno à infância fez com que eu optasse por este autor, e começo por ele, registrando uma quadra em forma de cantiga que fazia parte da história.

"Capineiro de meu pai,
 Não me cortes meus cabelos.
 Minha mãe me penteou.
 Minha madrasta me enterrou
 Pelo figo da figueira
 Que o passarinho bicou.
 Xô passarinho!"

Ao entrar em contato com o *Itinerário de Pasárgada*, vi que Manuel Bandeira era um homem bem próximo dos outros homens. Não um ser intocável, um poeta distante. Qual foi minha surpresa quando vi grafado na segunda página de suas reminiscências um pouco da história que eu também havia escutado na minha infância, com sentimentos bem próximos.

Ele começa sua história dizendo ter nascido em Recife, mas, para a vida consciente, em Petrópolis, porque é de lá que datam as mais velhas reminiscências fixadas no poema "*Infância*". No entanto, coloca que seu primeiro contato com a poesia sob a forma de versos provavelmente foi através de contos de fadas e histórias da carochinha, enfatizando como lembrança nítida a história da menina enterrada viva no conto "*A madastra*". Somam-se a esses as cantigas de roda que sempre o encantaram, como "*Roseira dá-me uma rosa*", "*O anel que tu me deste*", "*Bão, balalão, senhor capitão*". E ainda as trovas populares, coplas de zarzuelos, couplets de operetas francesas, versos de toda a sorte que lhe ensinava o pai.

Percebe-se nas colocações de Manuel Bandeira uma grande influência paterna. Ele conta que, na companhia do pai, ia se embecendo da idéia de que a poesia estava em tudo, "tanto nos amores como nos chinelos, tanto nas coisas lógicas como nas disparatadas" e faz a seguinte afirmação: "O próprio meu pai era um grande improvisador de nonsenses líricos, o seu jeito de dar expansão ao gosto verbal nos momentos de bom-humor" (1957:11)

Dentre as muitas impressões poéticas da primeira infância, Manuel Bandeira fala dos primeiros livros de imagens: *João Felpudo*, *Simplicio Olha pro Ar*, *Viagem à Roda do Mundo numa Casquinha de Noz*. Para este último, Bandeira dá um destaque muito especial, dizendo que foi através dele que adquiriu a noção de haver uma realidade mais bela, diferente da realidade cotidiana; coloca ainda que a página do macaco tirando cocos para os meninos despertou o seu primeiro desejo de dar asas à imaginação. Na sua opinião, já era um prenúncio de "Pasárgada".

Conta Bandeira que seu mais antigo sinal de interesse pela poesia data dos oito ou nove anos. Lembra-se que por esse tempo já procurava, no jornal do Recife, a poesia diária da primeira página e que ainda se recordava dos nomes que frequentemente assinavam esses versos (Áurea Pires e Henrique Soído).

Bandeira descreve no *Itinerário* as emoções das primeiras leituras e as resgata com estas palavras: "Não posso deixar de evocar aqui as horas de intensa emoção, as primeiras provocadas por um livro lido com os meus olhos, e foi esse livro o *Cuore de De Amicis* na tradução de João Ribeiro. Era eu semi-interno no colégio de Virgínio Marques Carneiro Leão, à Rua da Matriz. Depois de certa hora os alunos externos voltavam para suas casas e ficava sozinho na grande sala dos fundos do edifício. *O Coração* era o livro de leitura adotado na minha classe. Para mim, porém, não era um livro de estudo. Era a porta de um mundo, não de evasão, como o da *Viagem à Roda do Mundo numa Casquinha de Noz*, mas de um sentimento misturado com a intuição terrificante das tristezas e maldades da vida" (1957:12)

Falando ainda de suas leituras, lembra um outro livro que diz ter feito as delícias de sua meninice e que, de certo modo, o iniciou na literatura de sua língua. A cantata "*DIDO*", de Garção, que seu pai o fez decorar, deu-lhe a emoção da forma pela forma. Era com verdadeiro deleite que repetia certos versos de beleza puramente verbal.

Após esses primeiros contatos com o mundo das histórias infantis e das primeiras leituras, continuou sua caminhada sempre ladeado por pessoas que representaram muito na sua vida e, possivelmente, contribuíram de forma decisiva para se tornar o poeta que foi. não se pode, porém, deixar de registrar aqui a sua capacidade aguçada de perceber por si próprio o mundo que o rodeava e dele tirar proveito para suas obras. Como ele mesmo conta, desde os primeiros anos de ginásio teve a fortuna de contar entre seus mestres com o professor Silva Ramos. Já por seu intermédio, e o de Sousa da Silveira, tomou gosto por Camões. Sabia de cor os principais episódios de "*Os Lusíadas*" e os declamava em casa, para si mesmo, com grande ênfase.

Sousa da Silveira foi um grande amigo de Bandeira e, apesar de ser mais velho uns três anos e de não ter compartilhado com ele "todas suas admirações em assuntos de poesia", ele o fez sentir nos grandes escritores do passado "o elemento indefinível que é o gênio da língua", lição que considerou muito preciosa para sua experiência poética.

Manuel Bandeira diz ter começado sua experiência como poeta por volta dos dez anos, antes de entrar para o ginásio. Não se tratava de poesia, mas simplesmente de versos: quadrinhas humorísticas, gracejando a propósito dos namoros dos tios maternos. Já no ginásio, seu envolvimento com a poesia ocorreu lendo livros de Sousa da Silveira, de Lucilo Bueno, na casa do tio, Cláudio da Costa Ribeiro.

As influências literárias que recebia eram incontáveis. Influências sucessivas, não simultâneas e lembra-se então da fase de Musset, Verhaeren... Villon... Eugênio de Castro... Lenau... e coloca de uma forma que demonstra surpresa: "até Sully Prudhome". E continua: "foi ele que me deu a vontade de estudar a prosódia poética francesa, o que fiz no compêndio de Dorchain,"(1957:27).

Prosseguindo em suas memórias, recorda-se das várias maneiras como foi influenciado: "Outros poemas que fizeram época na minha experiência poética desses anos de formação foram: " La chanson de mal-aimé" de Guilherme Apollinaire, a primeira revelação para mim da nova poesia, o "Plenilúnio", de Raimundo Correia, o poema em prosa "La Poterne du Louvre de Gaspard de La Nuit", de Louis Bertrand (eu e meu pai fazíamos grandes pagodeiras pela manhã no meu quarto de doente, representando ao vivo, para ninguém, o diálogo do poema) três ou quatro sonetos de Camões ("Afonso Lopes de Almeida foi quem me deu a conhecer Camões sonetista, presenteando-me o livro *Paroles pour les jeunes gens* de Guy- Charles Cros... sobre os sonetos de Camões") (1957:28).

Bandeira, além de receber influências literárias, recebeu também influências extraliterárias, vindas do desenho e da música. Sempre foi mais sensível ao desenho, à partitura, e era intuitivo buscar no que criava uma linha de frase semelhante a uma boa linha do desenho, o que para ele significava "uma linha sem ponto morto". No entanto, achou que a influência da música foi maior que a do desenho: "Não há nada no mundo que eu goste mais do que a música. Sinto que na música é que conseguiria exprimir-me completamente".(1957:41) Como exemplo dessa aptidão pela música, cita o "Poema de uma Quarta-Feira de Cinzas", em que obedeceu à estrutura da forma "lied". Disse também que "à música e não à imitação de qualquer modelo literário se deve atribuir a repetição de um ou dois versos, às vezes, de uma estrofe inteira, em muitos poemas de *Cinzas das Horas* ("A canção de Maria", "Cartas de meu avô" "Poemeto irônico", "O inútil luar" "Três idades", "Tu que me deste o teu carinho"), e do *Carnaval* ("Vulgívaga", "Confidência", "Poema de uma quarta-feira de cinzas"). (1957:42) "Evocações do Recife" e "Teodoro, Teodora" também levaram a mesma intenção musical.

Bandeira conta que não era sua ambição ser poeta e sim arquiteto, gosto que lhe foi muito jeitosamente inculcado por seu pai, que tentava despertar seu interesse pelo desenho, dando-lhe a ler livros de Viollet-le Duc (*L'Art du Dessin, Comment on construit une Maison*), mostrando-lhe reproduções das grandes obras-primas arquitetônicas do passado, criticando com zombaria os aleijões dos mestres-de-obra do Rio. Escrevia versos apenas com espírito desportivo. Durante o ginásio, diz ter experimentado o desejo de publicidade por duas vezes. Da primeira vez, mandou para uma revista literária *Universal*, fundada por Medeiros de Albuquerque, um soneto em louvor a Chateaubriand, que não foi publicado e obteve como resposta, do redator: "não está nada mau. Também não está bom. Enfim, continue!"(1957:19) De uma outra vez o poeta foi mais feliz: tendo enviado um soneto a um redator influente do *Correio da Manhã*, Antônio Sales, viu-o publicado na primeira página, o que ele diz ter saciado a sua fome de glória.

Depois dessas tentativas partiu para São Paulo onde matriculou-se no curso de engenharia-arquitetura da Escola Politécnica, o que lhe deu o sentimento de que a idade dos versos estava definitivamente encerrada e que iria começar uma outra vida. Na verdade começou, mas durou pouco pois, no final do ano letivo adoeceu, tendo de abandonar os estudos e, como ele mesmo afirma, sem saber que seria para sempre e que os versos, que fizera em menino por divertimento, continuaria a fazê-los por necessidade, por fatalidade. Assim, no período de sua doença, que durou de 1904 a 1917, ele publicou o seu primeiro livro de versos, *Cinza das Horas*. Nesses treze anos, tomou consciência de suas limitações e formou sua técnica. O livro foi publicado sem intenção de começar a carreira literária. Desejava apenas dar-se à ilusão de não viver inteiramente ocioso.

Quando o pai morreu, em 1920, Bandeira teve que morar na Rua do Curvelo, mais tarde Dias de Barros. Para ele, o elemento de humildade cotidiano desde então, se fazia sentir em suas poesias e, na opinião do amigo Ribeiro Couto, o morro do Curvelo trouxe para ele "aquilo que a leitura dos grandes livros da humanidade não pode substituir: a rua.(1957:57) Bandeira diz ainda que a morte de seu pai e a sua residência no morro do Curvelo, de 1920 a 1933, acabaram por amadurecê-lo como poeta. Seu apartamento ficava no andar mais alto de um velho casarão quase em ruína. O lado dos fundos era posto de observação da pobreza "mais dura e mais valente", ao nível da rua, zona de convívio com a "garotada sem lei nem rei" que infestava suas janelas, quebrando-lhes, às vezes, as vidraças, mas restituindo ao poeta, de certo modo, o seu clima de meninice da Rua da União em Pernambuco.

Bandeira acrescenta: "Não sei se exagero dizendo que foi na rua do Curvelo que reaprendi os caminhos da infância. Lá escrevi quatro livros, três de poesias: *O Ritmo Dissoluto*, *Libertinagem*, e quase toda *Estrela da Manhã*, e um de prosa_ *As crônicas da província do Brasil* (1957:57).

PROUST

"Talvez não haja na nossa infância dias que tenhamos vivido tão plenamente como aqueles que pensamos ter deixado passar sem vivê-los, aqueles que passamos na companhia de um livro preferido."

Fui buscar um personagem que, mesmo estando há mais de 120 anos de distância, descreve com rara beleza momentos felizes de convivência com a leitura, o que ele chamou de um prazer divino

Este personagem, Marcel Proust, considerava obstáculo tudo aquilo que se colocava entre ele e a leitura: o convite de um amigo para um jogo exatamente na passagem mais interessante, a abelha ou o raio de sol que o forçava a erguer os olhos da página ou a mudar de lugar, a merenda que o obrigavam a levar para os passeios e que deixava de lado, intocada, sobre o banco, enquanto sobre a cabeça o sol empalidecia no céu azul. O jantar o levava de volta à casa e ele esperava ansioso que terminasse para, logo em seguida, poder concluir a leitura do capítulo interrompido.

O autor diz, em seu livro *Sobre a Leitura* que tudo isso, visto à distância, são doces lembranças. E é com esse sentimento que discorre sobre seus momentos de leitura ocorridos na infância: as interrupções, as fugas para ficarem só ele e o livro, as insatisfações por ser interrompido e também os prazeres que sentia quando envolvido com a leitura. E como em busca de cúmplice, ele faz quase que uma indagação: "quem, como eu, não se lembra dessas leituras feitas nas férias, que íamos escondendo sucessivamente em todas aquelas horas do dia que eram suficientemente tranquilos e invioláveis para abrigá-las"(1991:10)

Proust conta que, ao voltar dos passeios matinais, metia-se na sala de jantar e instalava-se numa cadeira ao pé do fogo de lenha para ler, tendo como companheiros de leitura "os pratos coloridos pendurados na parede, o calendário, o pêndulo e o fogo que falam sem pudor que se lhes responda, e cujos suaves propósitos vazios de sentido não substituem __ como as palavras dos homens_ o sentido das palavras que se lêem" (1991:10)

De tempos em tempos, o barulho da bomba que fazia a água correr o obrigava a levantar os olhos para olhá-la, através dos vidros da janela. A cozinheira vinha com muita antecedência arrumar a mesa e, para sua tristeza, sempre fazendo comentários: "Você não está bem assim: não é melhor apoiar-se numa mesa? E nesse apenas responder: "não obrigado", era preciso estacar e trazer de muito longe a voz que, dentro dos lábios, repetia sem ruído, correndo, todas as palavras que os olhos haviam lido: era preciso pará-la, fazê-la sair, e, para dizer de um modo convincente: "Não muito obrigado, era preciso dar-lhe uma aparência de vida comum, uma entonação de resposta que tinha perdido" (1991:11)

As pessoas começavam a chegar para o almoço muito cedo, na opinião de Proust, que queria continuar sua leitura. E junto com elas vinham as conversas, embora não deixassem de dizer que não iam incomodá-lo. Alguns sentavam-se bem antes à mesa. Para ele isso significava um exemplo para que outros ao chegar, pensassem que já fosse meio dia. Motivo suficiente para seus pais logo dizerem: "venha, feche seu livro, vamos almoçar".

Para ele, o almoço era muito demorado, permeado de muitas conversas entre os membros da família: tios, pais e avós. Qual não era sua alegria quando as pessoas se retiravam para seus quartos e ele também podia subir ao seu, para poder retomar a leitura interrompida. Não demorava muito e já era hora de ir ao parque, a um quilômetro da vila.

Ele sempre abreviava o final da merenda, após o jogo obrigatório realizado no parque, a fim de retomar a leitura do livro que trazia consigo, porém estava proibido de lê-lo naquele momento. Deixava que os outros terminassem o lanche na parte baixa do parque e subia correndo até a alameda, lugar impossível de ser encontrado. Deste lugar ele faz a seguinte descrição: "Nessa alameda o silêncio era profundo, o risco de ser descoberto, quase nulo, a segurança mais doce, pelos gritos distantes, que, lá de baixo me chamavam em vão, alguma vez se aproximavam, subiam os primeiros taludes, procurando em toda parte, depois retornavam sem nada encontrar: depois, nenhum ruído: apenas, de quando em quando, o som de ouro dos sinos que, ao longe, para além das planícies, pareciam soar atrás do céu azul, poderia advertir-me sobre o tempo que passava: mas surpreendido por sua doçura e tocado pelo silêncio mais profundo, esvaziado dos últimos anos, que o seguia, jamais podia dizer ao certo o número de batidas"(1991:21)

Não costumava ler à noite antes de dormir. Algumas vezes o fazia quando o livro já estava chegando ao fim, arriscando com isso ser punido pelos pais e a ter insônia, que poderia prolongar-se pela noite inteira. Depois da leitura acabada e com o fim de dar outros movimentos aos tumultos neles desencadeados pela leitura, começava a caminhar em volta da cama com os olhos fixos em algum ponto, que para ele estava situado numa distância que chamou a "distância da alma". "Distância que não é medida por léguas ou por metros como as outras. Difícil confundi-las com essas quando olhada com os olhos "distantes dos que pensam em outras coisas". E indaga: "E aí? Esse livro não era senão isso? Esses seres a que se deu mais atenção e ternura que às pessoas da vida, nem sempre ousando dizer o quanto a gente os amava, mesmo quando nossos pais nos encontravam lendo e pareciam sorrir de nossa emoção, e fechávamos o livro com uma indiferença afetada e um tédio fingido"(1991:23)

Além disso, o autor faz outros comentários que mostram algumas frustrações ao terminar uma leitura, como por exemplo, o fato de os personagens ali representados jamais serem vistos e de sequer saber algo deles que não fosse apenas um nome numa página esquecida, ocupando um lugar estreitinho na biblioteca.

Para Proust, as leituras da infância deixam em cada leitor a imagem dos lugares e dos dias em que foram feitas. Confirma esse ponto de vista dizendo que, ao se referir às suas leituras de infância, falou de outras coisas e não dos livros, porque não foram deles que as leituras lhe falaram. Mas talvez a lembrança que eles lhe trouxeram tenham conduzido o leitor pouco a pouco através da sua narrativa a recriar "em seu espírito o ato psicológico original que se chama leitura" (1991:25)

A partir dessas considerações, o autor passa a discutir o que seria leitura. A princípio discorda de Ruskin, quando afirma, entre outras coisas, que esta seria uma conversação com homens muito mais sábios e mais interessantes que aqueles que se pode ter a chance de conhecer em nossa volta. Proust discorda dizendo que uma leitura não pode ser comparada a uma conversação, mesmo que esta seja feita com o mais sábio dos homens. Isso porque a diferença essencial entre um livro e um amigo não está na menor nem na maior sabedoria e sim na forma em que se dá a comunicação com cada um deles. Ressalta que a leitura permite que cada leitor receba a comunicação de um outro pensamento, sozinho, desfrutando o poder intelectual que tem a solidão "e que a conversação dissipa imediatamente, continuando a poder ser inspirado, a permanecer em pleno trabalho fecundo do espírito sobre si mesmo" (1991:27)

Para Proust, os limites do papel da leitura derivam da natureza de suas virtudes, que ele considera serem as leituras da infância e justifica descrevendo o seu envolvimento com a leitura do livro *O Capitão Fracasso* de Théophile Gautier. Nessa descrição, fala do tempo e do espaço em que realizou a leitura e coloca ainda detalhadamente sua reação de alegria e de desgosto mediante o discurso do autor, critica as minúcias do texto e solicita mais aprofundamento naquilo que lhe agrada. Por fim, chateia-se por não obter as respostas que gostaria de encontrar no texto, cuja curiosidade foi aguçada pelo autor, ou ainda respostas para sua própria vida, como por exemplo, "gostaria sobretudo que ele me dissesse se eu teria mais chance de chegar à verdade repetindo ou não a sexta série e sendo mais tarde diplomata ou advogado na Suprema Corte de Justiça."(1991:30)

Na opinião do autor, com efeito, um dos grandes e maravilhosos caracteres dos grandes livros é fazer o papel, ao mesmo tempo essencial e limitado, que a leitura pode desempenhar na nossa vida espiritual. O que, para um autor, poderia chamar-se "conclusão" para o leitor, "incitação". Para ele, a sabedoria do leitor começa onde a do autor termina, e tudo que o leitor solicita são respostas quando o autor só pode suscitar desejos. Desejo que ele não pode despertar no leitor senão fazendo-o contemplar a beleza suprema à qual o último esforço de sua arte lhe permitiu chegar. O esforço supremo do escritor como artista não consegue senão erguer parcialmente para o leitor o véu da feiúra e da insignificância que o deixa negligente diante do universo. E para exemplificar, ele coloca:"olhe a casa de Zelândia, rosa e brilhante como uma concha. Olhe! Aprenda a ver! E neste momento ele desaparece. Este é o preço da leitura e esta é a sua insuficiência. É dar um papel muito grande ao que não é mais que uma iniciação para uma disciplina. A leitura está no limiar da vida espiritual: ela pode nela nos introduzir, mas não a constitui"(1991:32)

DYONELIO MACHADO

“Mas o mais curioso é que jamais me imaginei sentado à máquina, batendo as minhas memórias. Era coisa que encerrava dois elementos que eu abomino: indiscrição e exibicionismo”

Chega um momento em que aquilo que nos parece pretensioso mostra-se necessário e se desnuda para que possa ser reconhecido no seu valor e na sua utilidade. Em Dyonélio Machado, isso surge como verdade. Para ele, as memórias representam indiscrição e exibicionismo. Contudo, decidiu por escrevê-las por considerar que isso seria obrigação de todo escritor como testemunha de sua época. Ainda assim, insistiu em dizer que, se elas tivessem que espantar alguém, o primeiro seria ele mesmo, porque a idéia lhe surgiu de improviso sem a menor preparação, sequer a psicológica e, na sua opinião, sem a menor necessidade.

Sem a menor necessidade por quê? Como justificar então a cobrança que ele fez a Aquiles Porto Alegre? Se não uma cobrança direta, uma queixa por o ilustre personagem da literatura rio-grandense não ter escrito suas reminiscências: "com João Pinto da Silva (mais tarde, naturalmente) lamentei que a Aquiles Porto Alegre, certamente subestimando uma coisa que havia sido ordinária para ele - o cenáculo literário de que participara - não lhe ocorrera produzir reminiscências, que haveriam de constituir material precioso para esse fã insaciável - o futuro."(1990:16)

Por que então Dyonélio Machado não colocou a necessidade de suas memórias no mesmo nível das memórias de Aquiles Porto Alegre? Por timidez? Modéstia? O futuro também não seria seu fã insaciável? Por vezes, na sua escrita, parece justificar o fato de estar escrevendo suas memórias evocando pessoas de seu relacionamento, como por exemplo, "Le Play, que se orgulhava de haver estudado durante trinta anos e as haver depois descrito, a vida privada e as instituições dos povos europeus talvez aprovasse, em princípio, um trabalho destes. É uma para-história, melhor, quem sabe, do que um romance de costumes"(1990:56). Por fim, familiarizou-se com a idéia de tal maneira que, em circunstâncias oportunas, ele fazia algumas referências ainda que com ironia dizendo:"a minha vida é um romance".(1990:56).

E quase que como a querer se desculpar: "eu me deixei levar pelos enganos da saudade, supondo fazer algo útil ao rememorar passagens de um cenáculo literário aparecido a quase sessenta anos. Eu já disse: não foi engano meu , foi engano da minha saudade_ o que não tem perdão".(1990:56)

Ao discorrer sobre sua história, fala com grande carinho da convivência com um grupo de amigos,em Porto Alegre , quando lá iniciava seus estudos. Esse grupo tinha interesses comuns que eram a filosofia, a arte, especialmente a literatura e a música. E como ele mesmo diz, era um grupo de rapazes mais ou menos poetas, que se reuniam sem nenhuma intenção literária ou artística, apenas para garantirem as despesas de moradia. "Em resumo, manterem uma república".(1990:16)

Eram seis rapazes com menos de dezessete anos que foram se descobrindo como poetas, como artistas, na convivência, pelo apoio mútuo e pela sensibilidade de cada membro do grupo. Dyonélio registra a forma como foi descobrindo em cada companheiro seus sentimentos em relação à vida, como cada um foi despontando para o poeta, para o artista e para o escritor que seria mais tarde." Não nos era dado dissimular aquilo que não ocultávamos pela simples razão de não lhe atribuímos nenhum valor, e que tanto valia, entretanto, mutuamente para nós: esses devaneios da juventude, que, apesar de utópicos (e quem sabe senão por isso mesmo?), o poeta botou na base de toda grande vida."(1990:18)

O escritor afirma que formavam um grupo de literatos. Embora ninguém reconhecesse, eles mesmos assim se auto-denominavam. No entanto, diz serem literatos improdutivos, ou mesmo autoprodutivos, uma vez que eram fabricantes e consumidores. Na sua opinião, talvez na base afetiva do grupo e no seu pragmatismo houvesse a consciência de que a publicidade, além de demorar muito, estava longe do alcance deles.

A divulgação do que produziam foi inteiramente incidental, dando-se da seguinte maneira:" Wamosy se editara a si mesmo no jornal de seu pai, Celestino Prunes e eu nos havíamos valido do jornal de Fridolino e Lourenço Prunes, tio e progenitor de Celestino. O que há de mais doméstico, pois". E conclui: "quando o grupo se dissolveu, não tinha nada para apresentar de produção" (1990:23)

Dyonélio afirma nunca ter vivido vida literária e artística tão completa como naquele breve trecho de tão poucos anos. Esse período de república durou de 1912 a 1914. Em 1915, voltou para sua cidade natal, Quaraí, onde fazia crônica para o jornal da cidade. Lá foi jornalista e professor. Depois de algum tempo, voltou para Porto Alegre. Lá passou a publicar em revistas e jornais e dirigiu com dois companheiros o jornal *A Informação*, durante um ano. Em 1922, eles criaram o jornal *O Farrapo*.

No ano de 1923, Dyonélio publicou seu primeiro livro, *Política Contemporânea* e ingressou na Faculdade de medicina, o que não o impediu de continuar escrevendo. Durante esse período, escreveu vários contos que foram publicados em jornais e revistas, sendo que vários deles fizeram parte de seu primeiro livro de ficção, um de contos, *O Pobre Homem*. Nesse último, um conto lhe trouxe grandes problemas com a política, em 1942, e o fez passar de republicano a socialista. O livro, a princípio, não teve saída, "embuchou", como disse o autor. Mediante esse fato, empilhou os exemplares e passou a usá-los, enviando-os para os amigos ligados à arte, quando tinha que mandar-lhes alguma mensagem. Quarenta anos depois, para sua surpresa, viu reclamada a reedição de seus contos de estréia.

No quinto ano de medicina, foi nomeado, através de concurso, para o Hospital São Pedro, trabalhando como psiquiatra e diretor. Mesmo dedicado à nova e absorvente profissão, não deixou de publicar contos, críticas e ensaios.

Dyonélio conta em seu livro de memórias que nasceu na província e se considera de lá, não conhece o mundo nem mesmo o Brasil, e que um e outro vieram a ele por várias maneiras. Diz: "A palavra - que a natureza, sempre pródiga, versátil e fantasista, deu também ao homem - a palavra, sobretudo escrita (que é a menos estridente) se encarregou, em tantos anos de vida, de me instruir sobre as propriedades de uma província".(1990:44)

O autor fala de sua infância na província como um período de grande solidão, situando-a no tempo e no espaço. Ele disse que nunca vira dias tão longos como aqueles_ "não havia como enchê-los" e mesmo a região, na sua geografia fazia, jogo com o tempo. Era a vastidão também difícil de encher. Entre outras coisas, coloca que a solidão conduz à hospitalidade, qualquer um é bem-vindo. Até o mascate com a insistência daqueles que querem vender. Isso porque eles sempre trazem notícias, o que, na sua opinião, é o mesmo que trazer gente vivendo. E, prosseguindo, diz que "uma das formas pelas quais a morte vem para um lugar é a monotonia. Urge então fugir desse mundo morto" (1990:36). Invoca Lamartine dizendo que ele, "um sensitivo, revelou o que evidentemente era uma experiência pessoal: não há dor (vamos meter aqui a semântica e dar a esse sofrimento outro nome) não há angústia que resista a uma página de leitura. E não é porque se esteja lendo um livro que traga conselhos aos nervosos : qualquer livro, em sendo bom, serve. Visto que ele é o mundo vivo, animado, versátil. Em muitas ocasiões é pelo mundo do livro que se troca um mundo, belo sim, mas morto_foi o que aconteceu comigo"(1990:37)

Graças à biblioteca do Clube Comercial da Quaraí, muito cedo travou conhecimento com Balzac (*A Musa do Departamento*), João do Rio (*Momento Literário*), João Francisco Lisboa (*Vida do Padre Vieira*), Macaulay (*Lorde Chathan*). De mãos dadivosas, lá recebeu livros, então em grande voga, como o *Amor dos Homens*, do professor Paolo Mategazza, *L'Art*, de Auguste Rodin, *Cyrano de Bergerac*, de Edmond Rostand, *Os Maias*, de Eça de Queirós.

"Como teria eu descoberto o prazer da leitura? Por via indireta provavelmente. Ouvindo contar histórias? Como se trata de um berço de guerreiros, não falta a gesta, a qual participa da história e da ficção, e onde o realístico e o romântico vão juntos no rol das façanhas heróicas, - como um grande livro não escrito". (1990:37)

E o autor ainda indaga: como deveria ser a aproximação da criança com o livro? E no caso, aproximação operada por quem? Pela criança? E explica: "no meu tempo era por este encadeamento: repartições oficiais e instrução pública, que aprovavam os livros didáticos, o mestre- escola (na falta deste os pais) que, um e outros o metiam nas mãos da criança, realizando assim o primeiro tempo da operação. Quando já capacitada para a leitura, abria-se rica e inigualável literatura infantil, com os seus contos de fadas, estórias da Gata Borralheira, contos da carochinha, todas essas cousas que Perrault escrevera na sua língua e que as demais línguas reproduziram. Muitas das narrativas mais apreciadas pelas crianças, como a do *Chapelinho Vermelho*, podiam contar por séculos a sua existência, pois nada mais eram do que fábulas milésias, a representarem e a atualizarem velhos mitos."(1990:38)

O autor diz que seu terceiro livro de leitura, aos oito anos de idade, traçava a história de um soldado de chumbo. "História mesmo, não estória, porque suas proezas assumiam para a criança o porte dos fatos históricos. E com esse maravilhoso sabor de fantasia, que tanto se coaduna com as concepções de quem faz o pensamento mágico_peculiar à infância _ o meio hábil, sempre infalível, de compreender aquilo que a pessoa grande tanto empenho se põe em decifrar, sem resultado: o mundo" (1990:38).

Nesse movimento de aproximação com o livro, a criança não poderá nunca escapar à fatalidade de ser dirigida. O que importa, também, em tremendo problema para quem a dirige. Integrada implicitamente, desde o nascimento, à sociedade, é essa que lhe mostra as preferências literárias, sem consultá-la: "essa coletividade de adultos que na sua unanimidade invoca uma 'experiência', nem sequer conhece a criança que foi cada um de seus membros, e que se abismou na bruma da amnésia infantil. Mas então? Só inspirado imediatamente no que há de mais transitório: os interesses do momento. Para neutralizar os efeitos duma situação, teoricamente irremediável, há, por felicidade, o imperativo, inato em todo ser vivo, em virtude do qual a criança chega, em regra, à condição dialética entre a satisfação do prazer imediato - o *lust prinzip* - e as imposições da realidade" (1990:38). E continua: "Para lhe tornar mais fácil tarefa de tão grande complexidade, faz-se necessário a identificação entre os dois termos em presença: o livro e seu pequeno leitor. O livro pressupõe o mestre. Pois bem: devem ser duas crianças frente a frente, dotadas ambas dessa atividade e originalidade que sempre encontrei norteando, tanto o julgamento do sábio, como o juízo da criança" (1990:39)

Ele conta como procedia com a filha Cecília, por exemplo. Tomava qualquer livro contendo uma história: *A Volta de Sherlock Holmes* servia, o que ele presumia ser o que trazia coisa que desde as fábulas de Miletos prendem a atenção de crianças (e de adultos): o imprevisto e um prêmio. Diga-se para unir duas épocas: o suspense _ que é o uso de agora _ e a "moralidade na linguagem do passado e da literatura."

Sua esposa lia para a filha os livros *Les Dangers d'une Mauvaise Education* e com ele também tomava conhecimento de contos e de outras leituras. Quando terminada a fase de adestramento, assim denominada por ele, para "a pronta," ia diretamente às histórias. Para ele, as formas de aproximação da criança com o livro sugerem a vigência da família, no sentido do convívio dos filhos com seus pais, o que considera que hoje poderia se tomar como uma raridade. Resumindo, ele diz que "a iniciação de sua filha no livro contou com um trabalho de preparação: uma história que poderia se chamar de dinâmica, _ porque era improvisada e continuamente acrescida de novos episódios" (1990:40)

Dyonélio viveu um mundo de quase um século. Daí a importância de seu depoimento de intelectual, artista e analista psicossocial. Ele cresceu ouvindo os "causos" e os humores da Guerra do Paraguai e da Revolução relatados por ex-revolucionários ou nas rodas comuns de chimarrão durante as frias noites da Campanha Gaúcha.

Perdeu o pai aos sete anos de idade. Teve, assim, de trabalhar cedo para estudar, ajudar a mãe e o irmão. Na escola foi monitor de classe com outros garotos, fundou jornaizinhos manuscritos e, registra a crônica, até um composto com tipos de aparelho, mas impresso.

Da infância ficaram as recordações do tempo e lugar que intimamente o movimentaram, como o sentimento de solidão dos grandes espaços, que serviam de estímulo à imaginação, povoada de figuras fantásticas como o lobisomem.

Dos relatos campeiros e guerreiros, contos de fadas, da carochinha e fábulas, Dyonélio passou ao conhecimento de Balzac, João do Rio, João Francisco Lisboa, Macaulay, Mantogazza, Augusto Rodin, Edmond Rostand, Eça de Queirós, leituras feitas na juventude, antes da vinda para Porto Alegre. Na época, a circulação do livro era lenta e restrita. Os autores mais destacados eram editados no exterior, por isso, a imprensa era a fonte de leitura mais acessível. Jornalismo e literatura se confundiam. Interessado por essas formas, participou da fundação do jornal *O Martelo de Quaraí*.

PAULO FREIRE

“A retomada da infância distante, buscando a compreensão do meu ato de ler o mundo particular em que me movia - até onde não sou traído pela memória -, me é absolutamente significativo”.

Paulo Freire escreveu estas "relembrações" quando convidado a falar sobre a importância do ato de ler, na abertura do Congresso de Leitura do Brasil, realizado em Campinas, em 1981. Ao escrever o texto quealaria naquele congresso, ele confessa que se sentiu levado a reler momentos fundamentais de sua prática, guardadas na memória, desde as experiências mais remotas da infância e da mocidade, em que a compreensão crítica do ato de ler foi nele se constituindo. Diz também que no momento em que ia escrevendo, ia "tomando distância" dos diferentes momentos em que o ato de ler foi se dando na sua experiência existencial. Assim descreve: primeiro, a "leitura" do mundo, do pequeno mundo em que me movia; depois a leitura da palavra que nem sempre foi a leitura da "palavramundo" 1981:12)

Paulo Freire coloca nesse texto sua experiência de leitor desde quando ainda não lia a palavra, mostrando com isso que a formação do leitor tem ligação com tudo aquilo que o cerca e está ali para ser descoberto, decifrado e entendido, ao mesmo tempo em que vai dando base para desenvolver a capacidade perceptiva do indivíduo. Pelo menos é o que seu texto demonstra, quando conta as lembranças da casa em que nasceu no Recife, descrevendo-a detalhadamente, sem esquecer o quintal e o sítio das avencas de sua mãe. E sem esquecer de dizer, ainda, que foi lá que engatinhou, balbuciou, se pôs de pé, andou e falou. Para ele, foi seu primeiro mundo. O mundo especial que se dava a ele como o mundo de sua atividade perceptiva e que, por isso mesmo, era o mundo de suas primeiras leituras: Os "textos", as "palavras", as "letras", daquele contexto - em cuja percepção me experimentava e, quanto mais o fazia, mais aumentava a capacidade de perceber - se encarnavam numa série de coisas, de objetos, de sinais, cuja compreensão eu ia compreendendo no meu trato com eles, nas minhas relações com meus irmãos mais velhos e com meus pais" (1981:13).

Para Paulo Freire, tudo aquilo que envolvia o cenário de sua vida na infância constituiu a sua leitura. Até mesmo o cheiro das flores, a tonalidade das cores, o estado de espírito do Joli (o velho cachorro negro), o universo da linguagem dos mais velhos, expressando as suas crenças, os seus gostos, os seus receios e seus valores. Tudo isso ligado a contextos mais amplos do seu mundo imediato e de cuja existência ele não podia sequer suspeitar.

O autor falou, também, dos seus medos. Medo de alma penada, objeto de conversas dos mais velhos no tempo de sua infância; do acendedor de lampiões, que costumava acompanhar do portão de sua casa quando esse "dava luz" à rua, acendendo os lampiões; das noites em que passava acordado com medo, esperando que o dia amanhecesse. No entanto, ele conta que, à medida que foi se tornando íntimo do seu mundo, na medida em que melhor o percebia e o entendia na "leitura" que deles ia fazendo, seus temores iam diminuindo.

Ele enfatiza que a "leitura" do seu mundo, que lhe foi sempre fundamental, não fez dele um menino antecipado em homem, um "racionalista de calças curtas"(1981:7). Na sua opinião, a sua curiosidade de menino não iria ficar distorcida apenas por ter sido exercida, no que foi mais ajudado do que desajudado por seus pais, por quem num momento de sua rica experiência de compreensão de seu mundo imediato, foi introduzido na leitura da palavra. "A decifração da palavra fluía naturalmente da leitura do meu mundo particular. Não era algo que estivesse dando supostamente a ele" (1981:16)

Paulo Freire conta que foi alfabetizado no quintal de sua casa, à sombra da mangueira, com palavras do seu mundo e não com a do mundo dos seus pais. Tinha como quadro-negro o chão e, como giz, gravetos. Portanto, já chegou à escola particular de Eunice Vasconcelos, como ele mencionou, alfabetizado. A professora apenas continuou aprofundando o trabalho de seus pais. Não se deu, pois, uma ruptura mas uma continuidade no processo que já vinha sendo desenvolvido com seus pais. Na escola, a leitura da palavra, da frase, da sentença não significou uma ruptura com a leitura do mundo. Para ele, com essa professora, a leitura da palavra foi a leitura da "palavramundo".

Ao fazer a releitura de experiências da infância, adolescência e juventude, o autor fez questão de apontar a relevância dessas experiências para a importância do ato de ler que foi nele se constituindo através de sua prática.

Na sua história de leitor e na retomada dos fatos dessa história diz que, revendo agora o seu tempo de curso ginasial, lembra como se experimentou na percepção crítica dos textos que lia em classe, com a colaboração de seu então professor de língua portuguesa. Essas aulas para ele não eram momentos de "lição de leitura" no sentido tradicional, mas momentos em que o texto se oferecia a uma inquieta procura por parte dos alunos.

Como professor de Português, iniciando a carreira aos vinte anos, Paulo Freire diz que viveu intensamente a importância do ato de ler e de escrever com alunos da 1ª série do curso ginasial, como era chamado na época. Nunca trabalhou com a gramática como se fosse tablete de conhecimentos que devesse ser engolido pelos estudantes. Colocava-a sempre à disposição da curiosidade dos alunos de maneira viva e dinâmica, no corpo de textos de autores que estudavam ou no texto deles mesmos. Os alunos não tinham que memorizar mecanicamente a descrição do objeto, mas apreender a sua significação profunda. É com base nesse pensamento que Paulo Freire diz: "a memorização mecânica do objeto não se constitui em conhecimento do objeto. Por isso é que a leitura de um texto, tomado como pura descrição de um objeto e feito no sentido de memorizá-la, nem é real leitura nem dela, portanto, resulta o conhecimento do objeto de que o texto fala"(1981:18)

Como professor de Português, lembra-se das vezes em que se demorava na análise de textos de Gilberto Freire, Lins do Rego, Graciliano Ramos e Jorge Amado que fazia juntamente com os alunos, sublinhando aspectos de sua sintaxe estreitamente ligados ao bom gosto de sua linguagem.

Ao colocar-se para os leitores e ouvintes do seu texto e em *A Importância do Ato de Ler*, Paulo Freire diz querer deixar claro como e o quanto a importância de sua experiência vem sendo destacada para escrever essa história. É como se estivesse fazendo a "arqueologia" de sua compreensão do complexo ato de ler, ao longo de sua experiência existencial, razão por que falou dos momentos da infância, da adolescência e do começo de sua mocidade. Para culminar, o texto fala um pouco de como essa experiência se refletiu na proposta que fez no campo da alfabetização.

A princípio, ele diz valer a pena reafirmar que vê a alfabetização de adultos como um ato político, de conhecimento, por isso um ato criador. Portanto, seria difícil engajar-se num trabalho de memorização das sílabas, das palavras ou das letras. Para ele, o processo de alfabetização, enquanto ato criador e ato de conhecimento, teria no alfabetizando o seu próprio sujeito. Na sua opinião, o fato de este necessitar de ajuda do educador, como ocorre em toda relação pedagógica, não significa que deva anular sua criatividade e responsabilidade na construção de sua linguagem escrita e na leitura dessa linguagem.

Tomando a sua própria afirmação de que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica na leitura daquele, diz que esse movimento encontra-se presente na sua proposta de alfabetização de adultos. Para ele, este é um dos aspectos centrais do processo de alfabetização. Por isso sempre insistiu em que programas de alfabetização deveriam ser organizados com palavras do universo vocabular dos grupos populares. Com palavras que expressassem a sua linguagem real, seus anseios, as suas inquietações, as suas reivindicações, os seus sonhos. Deveriam vir carregadas da significação de sua experiência existencial e não da experiência do educador (1981:22)

Na sua proposta de trabalho, diz que a pesquisa do que chamava "universo vocabular" lhe dava as palavras do povo grávidas de mundo, e elas vinham através da

leitura de mundo que os grupos populares faziam, e depois voltavam a eles, no que Paulo Freire denomina de "codificações", que são representações da realidade. Deu como exemplo a palavra "tijolo" e o processo de discussão e de leitura crítica pelo qual essa palavra passou até o momento da escrita.

EZEQUIEL THEODORO DA SILVA

"Sempre é bom conversar com os amigos para saber das histórias (elas são como inevitáveis). Passa o tempo acumulam-se os acontecimentos _ e "causos" possíveis de assuntar. Somos história na soma das histórias tecidas na cotidianeidade. Nos limites do mundo da oralidade e/ou na proximidade possibilitada pela escrita acontecemos e, conseqüentemente, passamos a existir"

É bom ouvir histórias. É bom ouvir os amigos. É bom saber dos "causos" e das "causas" que enredam as histórias. É por concordar com o autor que retiro das páginas escritas por ele mesmo a sua história de leitura. Uma história que ele evoca como se fosse de um tempo muito distante, como se tivesse mergulhado no tempo e de lá viesse abrindo as cortinas com as próprias mãos, de tal maneira que eu, como leitora, senti que também estava olhando distante, como se estivesse aguardando sua chegada, intimada pela forma como ele se coloca para buscar suas primeiras lembranças.

"No lusco-fusco da memória, lá atrás no tempo. Um tempo de introdução dentro de outro tempo. Brumas se esvaindo: uma, duas, três, *n* cortinas se abrem até que eu encontre o início de minhas primeiras fantasias. O porão do passado mediativamente

vasculhado até que saltem, evidenciando-se neste agora, as personagens, as ações, as interações. Replantar no terreno da história, como uma dessas colhedeiras mecanizadas, que ceifam e semeiam de uma só vez"(1990:23)

Nas suas primeiras lembranças, ele aparece com o *Chapeuzinho Vermelho*; *O Negrinho do Pastoreio*; *O Menino da Porteira*. Aparece não só com os títulos, mas cada um deles acompanhado do sentimento vivenciado durante a leitura. Na história do Negrinho do Pastoreio, sentia as dores das formigas que o estraçalhavam. Eram histórias contadas por sua mãe, quando ele era criança, que considerou leituras inesquecíveis de ouvido, em resposta curiosa e atenta ao chamamento das narrativas orais e cantigas.

Entre as histórias em quadrinhos, suas favoritas estavam com *Pato Donald*, principalmente, se houvesse busca de tesouro; *Gato Felix*; *Zorro*, *Tom Mix*, *Mandrake*, *Fantasma*, *Tarzan*, *Príncipe Valente*. Essa vivência com os quadrinhos provocou nele outra experiência: trocar gibis com a turma, o que ele chamou de circulação e intercâmbio. Comprar gibis na banca, saber onde ficava a livraria, ou seja, a sede de ler.

Nessa sua caminhada, seu pai, leitor inveterado, provocava também sua curiosidade de adolescente com frases que o remetiam ao mundo da ficção, empurrando-o para a leitura de Julio Verne. E lembrando, diz: "Ah, quanta coisa fantasiei com a ficção científica! Vinte mil léguas de imaginação. Submarino imergindo e emergindo nas águas substanciais da literatura" (1990:24)

No descortinar de suas memórias tenta buscar o sustentáculo do gosto pela leitura, vasculhando cada quadro de sua experiência com a leitura, e na sequência, ele apresenta a escola como um deserto semi-árido uma vez que, considerando o tempo que por lá passou, não consegue trazer à tona nada significativo. Lembra-se apenas de dois trabalhos escolares que o colocaram frente a frente com a arte literária. Um, por ocasião da morte de Cecília Meireles, em que a professora resolveu tratar do assunto. E um outro, quando

preparou uma série de quadros com poemas de Carlos Drummond de Andrade, juntamente com um grupo do qual fazia parte. Por outro lado, lembra-se da ênfase que era dada à análise sintática, das redações à base de gravura, quando não de títulos redundantes e exotéricos e ainda da memorização das mais variadas regras de gramática. Dos poemas, ficou na lembrança apenas o estudo da métrica.

O autor coloca nas aulas de história e sociologia o foco de suas melhores lembranças de leitura na escola. Foi com o professor de história, "o professor Carmelo", que chegou à biblioteca. Foi com ele, também, que fez pesquisa e produziu alguns escritos e ainda, através dele _ que gostava muito de música e de pintura __, começou a enxergar melhor o movimento da história por intermédio das obras dos grandes compositores e pintores.

O professor de sociologia o fez chegar a Euclides da Cunha, Gilberto Freire, Lima Barreto, Guimarães Rosa e a outros de que lançava mão para elucidar e aprofundar princípios sociológicos, embaralhados integradamente com noções de política, filosofia e antropologia. Para ele, foram mergulhos inesquecíveis no conhecimento. Prosperidade no repertório do leitor.

Jorge Amado lhe veio através da trilogia *Os Subterrâneos da Liberdade*, comprada por seu irmão mais velho e deixada à disposição na biblioteca de sua casa. Com essa leitura, ou melhor, com essa "conversa" que ele diz ter tido com Jorge Amado, começou a cultivar o gosto pela leitura de ficção. Evoca a lembrança viva de um trecho de Camões citado por Jorge Amado na trilogia: "Metida tenho a mão na consciência/ e não falo senão verdades puras/ que me ensinou a viva experiência"(1990:22)

O autor, ao lembrar sua caminhada, expressa a alegria de ser leitor e, por isso mesmo, recomenda: "há que se ler literatura para romper o silêncio, desentrevando, azeitando e retro-alimentando os sentimentos e a inteligência do mundo. A fruição de um

bom romance é como a fruição de uma escultura em mármore: transforma, fica...Na experiência de fruição da obra literária o leitor insere-se de uma forma contínua no mundo da palavra reinventada pela imaginação dos escritores(1990:24)

No seu texto não relata apenas sua experiência com a leitura, mas mostra também a intimidade que tem com a palavra escrita, o que pode ser percebido nesse pequeno trecho: "olhos vassourando o texto... Repertório/ sensibilidade/história - só meus e construídos nos muitos rumos da vida de leitor - re-escrevem personagens, situações, conflito. De repente, desequilíbrio: um trecho, um diálogo um silêncio ou uma lacuna que me fez refletir. "Antena danada essa desse escritor"! Olhos vassourando o texto... Aparências polissêmicas escondem essências inusitadas - quantas cascas tem essa cebola? O jogo lúdico do imaginário (leitor lendo, leitor sendo) gera a descoberta, o desvelamento, quando não a própria revelação. "Ah, então era isso!" Olhos vassourando o texto, era uma vez um escritor que escreveu para um leitor que virou escritor que escreveu para outro leitor que virou escritor que escreveu para outro leitor que virou... e foram felizes por muitos e muitos anos, percebendo mais profundamente, plasmando - juntos - outras maneiras de existir. Olhos vassourando o texto, indefinidamente e indefinitivamente..."(1990:22)

Notadamente, Ezequiel Theodoro tece a sua história de tal maneira que transmite para outros leitores, os seus leitores, o sentido que tem para ele o ato de ler.

CARMO BERNARDES

"Mestre Frederico ficou assuntando eu foliar com o terrão de tabatinga, e quando meu pai acabou de contar um caso ele entrou com seu espanto: _ Uê gente! Ele já sabe ler?"

Carmo Bernardes, no livro *Rememória Dois*, narra sua vida de uma forma muito interessante, a começar por seu nome e data de nascimento, em que afirma ter havido um erro do juiz. Sua data de nascimento foi diminuída em dez dias e de seu nome foi suprimida a palavra Costa, o último sobrenome de seu pai. Como nasceu em dezembro de 1915, diz que só começa a contar sua idade a partir de 1916, e justifica com o fato de que já era dezembro e que não faltava nada para o ano seguinte.

Na infância teve uma vida interiorana. O pai trabalhava em fazenda. Assim, cedo aprendeu a montar porque quase sempre o pai o levava nas viagens de compra de boi. Diz ele não ter idéia de quando começou a montar, mas aos seis anos e meio, quando entrou para a escola, já estava com os quartos calejados de tanto viajar montado. Também já sabia laçar boi. Não dava era conta de segurá-lo, mas acertava a laçada.

Seu primeiro encontro com a leitura se deu através de filhos de baianos que moravam perto de sua casa, fato que descreve da seguinte maneira: "um dia vi um bichinho desses escrevendo e lendo coisas, fiquei comichando por dentro de inveja, e aí encasquetei. Arrumei uns terrões de tabatinga, e aquele menino que se chamava Daniel andou me dando umas lições, traçandos os traslados no chão liso da sala de casa" (1969:16)

Carmo Bernardes conta que, na sua memória, um dos nomes escritos pelo menino foi BOBO, que ele saiu escrevendo depois, em tudo. Nas folhas das portas, nos esteios do tear, nas tampas das caixas de cedro e por todas as quinze bandas da casa. Até

que sua mãe perdeu a paciência e arrumou uma tábua aparelhada, uma esponja de pano velho e foi lhe passando as lições. Na sua opinião, ela queria era se ver livre dele. Em vez de começar a mandar copiar o abc que, no caso, seria uma forma de castigá-lo, escreveu nomes de coisas. Assim ele foi copiando tudo e decorando as letras e, em menos de quinze dias, já lia muitos nomes em letra de imprensa.

Sua entrada na escola se deu por causa de um amigo de seu pai que, por coincidência, era mestre Frederico, o qual uma certa vez, em visita a sua casa, ficou atento enquanto ele "foliava" com um terrão de tabatinga. Diante do fato, mestre Frederico, meio espantado, disse: "uê gente...ele já sabe ler?" E foi logo perguntando sua idade. Sua mãe não sabia de pronto, por isso recorreu a suas papeladas, respondendo, posteriormente, que ele estava com seis anos e meio.

Mestre Frederico achou que seus pais deveriam fazer sua matrícula na escola, mas o pai retrucou dizendo que era "inzonza" dele, "aprender a ler nada!" O mestre então pediu que ele se chegasse e recolheu-o entre os joelhos. Seu pai arranjou um lápis de carpinteiro e ele escreveu ali mesmo no "cepo liso da garlopa". Conta que achou o lápis muito mais gostoso do que o terrão de tabatinga e, devagar, foi "desasnando até tomar desembaraço e por fim escrever um punhado de nomes". Soube decifrar todas as letras do abc e os números até nove, soletrou e leu sem gaguejar umas coisas que mestre Frederico havia passado. Até então, não sabiam em sua casa que ele era capaz de tantas vantagens. Assim, foi matriculado no dia seguinte à visita do mestre Frederico.

Para o início das aulas, seu pai lhe fez uma pasta de pau, ganhou uma caneta que ele descreve parecendo um bilro de cadeira, uma pena "j", um livro *Primeiro Felisberto de Carvalho* e um vidro de tinta sardinha, que era um martírio, pois a tinta estava sempre derramando e sujando-lhe as mãos, razão por que tomou dois bolos puxados. Carmo

Bernardes diz que na escola foi muito difícil, um martírio sem fim, não entender nada do que vinha nos livros e do que mestre Frederico falava. A estranheza o deixava tonto.

Falando da escola, comenta: "já sabia ajuntar as sílabas e ler por cima toda coisa, mas discrencei e perdi a influência de ir à escola porque diante dos escritos que o mestre me passava e das lições marcadas nos livros, fiquei um quarta feira de marca maior. Alívio bom era quando chegava em casa" (1996:18)

Quanto aos companheiros de escola, eram todos filhos de baianos, e esses tanto falavam diferente do que estava nos livros como dele e de sua gente. Ele diz que custou para aprender a linguagem deles e eles nem por um momento quiseram aprender a sua. Por exemplo, ele falava "sungar" os meninos da rua diziam "arribar" e mestre Frederico dizia "erguer", em tudo mais era "angu de caroço".

Nesse mesmo nível, relembra outros episódios com a linguagem em sala de aula e considera que até hoje isso lhe acompanha, pois está sempre empenhado em falar "de acordo" e não é capaz. Quando está muito "prevenido" é que dá conta de falar os efes e erres, assim mesmo sujeito a desastrosas silabadas. "Descuidou que seja, resvala, e quando quer cuidar já é tarde".

Comenta que não é muito esforço arrumar um fraseado com a aparência de erudito. Difícil é contar um caso bem contado sem "dar enjoamento" em quem vai ler. Isso porque acha que, tolhido dentro das regras ensinadas pelo mestre Frederico, nunca pôde arrumar uma história que prestasse. "A coisa não se expressa, fica tudo pálido, enxabido, um negócio maninho que não há quem traga". Continuando na mesma linha de pensamento, fala "que só desaçaimado de tudo quanto é fiscalização de regras e de formas, sou capaz de ajeitar uma prosa sofrível. Aí vou desalojando de dentro de mim as palavras e as formas que trago na massa do sangue, olvido o mundo que me cerca e me engolfo numa lembrança

qualquer mal apagada, e assim, às vezes, arrumo uma escrita que não enfada muito" (1996:20)

Em 1925 teve que se mudar com os pais para Anápolis por motivos financeiros. Por essa razão foi obrigado a deixar a escola da paróquia de Formosa, que frequentava há quatro anos e meio. Em Anápolis, trabalhou de carpinteiro com o pai, de 1926 a 1945. Em 1933, estudou música e tornou-se "músico em clave de sol". Tocou como figurante de algumas "fúrias" que existiam na época.

Nunca foi de ler muito, mas não descuidou da leitura nem no tempo da pagodeira, que era o seu fraco. Livro era uma mercadoria "vasqueira", mas seu avô escarafunchava e escavava literatura. O avô tinha a mania de estudar as virtudes dos ramos dos matos por isso juntava livros. Como ele mexia com mascateação, nas viagens arrumava os livros. Das arrecadações de seu avô lhe caíram nas mãos vários livros, entre eles *O Pito Aceso* e *Na cidade e na Roça*, de Pedro Gomes. Confessa ter ficado com muita raiva do autor porque os dois livros caçoavam de dois roceiros. Seu avô conseguiu em Anápolis, através de uma livraria, uma forma de encomendar livros por reembolso postal. A partir daí, a literatura lhe chegava em grande quantidade. Desses livros guarda na memória dois de João de Minas - *Mulheres e Monstros* - e *Nos Misteriosos Subterrâneos de São Paulo* - que, na sua opinião, tinham umas comparações muito esquisitas; uma delas era "luar cretino".

Conta que herdou um "taipero" de livros de seu avô. Só lamenta ter se descuidado de uma coleção de *Almanaques* e da revista *Malho*, onde aprendeu muita coisa, inclusive a gostar de caricatura. Outra coisa que lamenta ter perdido são os Pasquins e os ABCs, em versos travados, escritos por ele quando mocinho, e o *Testamento de Judas*.

Em 1939, comprou na livraria Cardoso, em Anápolis, *Os Sertões*, de Euclides da Cunha e a *Retirada de Laguna*, de Taunay. O livreiro que lhe vendeu os livros ficou

olhando-o com ar de incrédulo e depois resolveu abordá-los dizendo-lhe que ele não entenderia nada daqueles livros.

Levando em conta a observação do livreiro, mesmo porque ele dissera que nem os professores entendiam *Os Sertões*, a não ser com o dicionário, conta como resolveu o problema: "desaforo _ pensei comigo -, alguém lê e entende? Então eu também hei de entender. Passei beira de uns três meses lendo e riscando por baixo os nomes que eu não sabia o que queriam dizer e consultando o dicionário até decorar. Decorei tudo, mas também o livro ficou todinho riscado. Sempre levei essas coisas por desafio. Não fico sem entender um enigma de jeito nenhum, custe o que custar" (1996:25)

A persistência com que Carmo Bernardes enfrentou o mundo da leitura e da escrita não só o conduziu a esse universo como leitor, mas o fez escritor também, um contista de casos brasileiros que hoje expõe a seus leitores obras interessantes. Entre elas: *Vida Mundo* (contos); *Rememórias I* (crônicas); *Jurubatuba* (romance) e *Rememória Dois*.

Percorrendo cada uma dessas histórias, temos uma percepção clara de como esses personagens se tornaram leitores. Seguramente, todos eles apontaram, de uma forma implícita ou explícita, em que pilares encontraram apoio para a sustentação do "ser leitor". Estes pilares indicaram as condições favoráveis que permitiram a eles a sua formação e promoção como leitores, condições estas possivelmente ideais para qualquer cidadão tornar-se um sujeito-leitor.

Paulo Freire disse que ao escrever sua história de leitura era como se tivesse fazendo a "arqueologia" de sua compreensão do complexo ato de ler, ao longo de sua experiência existencial.

Recorro portanto a Paulo Freire, na expressão do seu sentimento, a respeito da arqueologia porque ela me parece válida para reconhecer como arqueologia a história dos

outros escritores que se faz presente neste texto. Cada um fazendo escavações em suas memórias, fazendo surgir suas experiências e registrando-as para que essas possam fazer parte das experiências de outros.

Há de se notar que, para falar de suas leituras, cada personagem falou de sua vida, porque é nessa que está inserida sua história de leitura. Proust, narrando suas leituras de infância, diz que, ao falar delas, estava falando de outras coisas que não os livros, porque não era deles que as leituras lhe falavam, mas da imagem dos lugares e dos dias em que elas foram feitas. No seu livro *Sobre a Leitura*, Proust demonstra uma paixão muito grande por aquilo que lê, aparentemente determinada pela expectativa de obter dos autores respostas para as questões de ordem subjetiva, uma espécie de prognóstico para a vida futura, ou pelo fascínio em relação ao desconhecido, por aquilo que o autor apenas insinua e que o leitor deve concluir com sua leitura.

Paulo Freire, por sua vez, ressalta que a formação do leitor tem ligação com tudo aquilo que o cerca e que está ali para ser descoberto, decifrado e entendido, ao mesmo tempo em que vai dando base para desenvolver a capacidade perceptiva do indivíduo. E condições contribuíram para que se tornasse um leitor permanente. Ressalta-se, ainda, a influência recebida dos pais e de alguns de seus professores, presenças marcantes apontadas de uma forma muito expressiva como pessoas fundamentais para seu encontro efetivo com a palavra escrita.

Manuel Bandeira tem na memória leituras entrelaçadas de lugares, do pai e dos amigos. Rememora as cantigas de roda, os poemas da infância e suas dificuldades pela vida afora, permeada de doença e de esperança. Com o pai e os amigos demonstra ter ganho todo o interesse para estar sempre em contato com os livros, não apenas como leitor mas também como escritor.

Por outro lado, Dyonélio Machado encontra nos amigos o principal motivo para o seu envolvimento com a leitura. A eles atribui esse convívio, não deixando, porém, de ressaltar, como ponto de apoio, a biblioteca do Clube de Quaraí, onde diz ter travado conhecimento com autores importantes.

Para outros, o ingresso no mundo das letras algumas vezes foi feito com grande esforço, como no caso de Carmo Bernardes. Apesar de ter pais com pouca instrução, a curiosidade, a ajuda de um professor, amigo de seu pai, sua mãe, e alguns de seus colegas de infância proporcionaram-lhe o início da leitura da palavra escrita. Porém a continuidade lhe foi possibilitada pelo avô, através dos livros por ele adquiridos em suas viagens de mascateação e também pela persistência e garra com que enfrentava os desafios.

Outras vezes, este processo está inserido naturalmente na caminhada do sujeito, como é o caso de Ezequiel Theodoro da Silva: contou com um ambiente muito propício na sua trajetória de leitura. A família muito contribuiu para o seu envolvimento com os livros que ora eram sugeridos pelo pai, ora encontrados na biblioteca, deixados pelo irmão. A leitura oral também se fez presente por meio das histórias contadas por sua mãe, hoje denominadas por ele como "leituras de ouvido".

Assim, cada um vai colocando uma parte de sua vida à disposição da história, aquela parte que a memória é capaz de revelar, considerando que "a memória é um cabedal infinito do qual só registramos um fragmento". Mas nem por isso deixa de ser uma valiosa contribuição.

São trajetórias distintas em tempo e espaço diferentemente percorridos, porém com algumas semelhanças de forma e significado em vários aspectos: os contos de fadas praticamente estiveram presentes na infância de quase todos; a influência de outras pessoas - pais, parentes e/ou amigos na busca e na permanência do ato de ler também teve lugar destacado nessas histórias. Em alguns a maneira de perceber a leitura tinham significados

mais ou menos próximos: é o caso de Manuel Bandeira, Proust e Dyonélio Machado, que traziam a leitura para um campo mais espiritual, o primeiro, com um modo todo especial de fazer a leitura da rua, da pobreza, de entendê-la como um livro jamais escrito pela humanidade. Proust, através do entendimento de que a leitura contribui para a iniciação da disciplina espiritual, do aprender a ver, uma vez que o escritor apenas insinua, ao leitor cabe a tarefa de construir sentidos. Dyonélio Machado diz que "não há angústia que não resista a uma página de leitura, porque qualquer livro, sendo bom representa o mundo vivo, animado, e versátil. Diz também que em muitas ocasiões é pelo mundo do livro que se troca um mundo belo, sim, mas morto".

Em cada história percebe-se que o que determina a diferença entre elas, além da individualidade do escritor, são as condições sócioeconômicas e culturais. Condições essas que não só definem a forma da leitura de mundo de cada um, como também o acesso à leitura da palavra escrita.

São essas diferenças e essas semelhanças que fazem as articulações entre os diversos caminhos e caminantes da história. Por isso é que ela não se apresenta como uma fotografia, ou como um recorte, mas mostra um entrelaçamento da realidade histórica de cada elemento e o seu papel na sociedade.

A representação de cada um é a do seu tempo, de sua família, de sua convivência com a sociedade, conseqüentemente, das condições concretas para desenvolver suas potencialidades.

Percebe-se nos autores o envolvimento com pessoas cultas - quando não o pai, um amigo, um professor, um parente... alguma força que os impulsionou rumo à palavra escrita, nascida da leitura dos acontecimentos do cotidiano, das manifestações populares, extraídas da riqueza do folclore e da literatura.

A estrutura cultural a que estavam submetidos tornou-se um fator extremamente favorável para se tornarem leitores permanentes, e daí grandes expressões no mundo da literatura e da educação.

Esta forma de fazer a leitura da história desses personagens levou-me também a convocá-los para contracenar com a história de leitura das professoras, sujeitos desta pesquisa, tentando com isso oferecer a estas uma forma de compreender suas histórias, refletindo sobre o processo de construção da história dos outros.

Foi nesse sentido que entendi, como contribuição social, o papel que desempenha ou desempenhou cada sujeito aqui representado: o poeta, o escritor e o professor.

Enquanto estes leitores falam de suas histórias sob a ótica de fruidores da leitura, da paixão, e do encantamento, as professoras contam suas histórias sob o ponto de vista da função que exercem. É o professor enquanto função falando no lugar do sujeito-leitor. Razão porque os conceitos de leitura são diferentes para os dois grupos. Enquanto os primeiros concebem a leitura como prazer, fruição, descoberta, os últimos apresentam uma concepção didática da leitura.

Sabemos que isso não se dá por acaso, basta que se estabeleça um paralelo entre as duas histórias, se é que isso pode ser feito. Principalmente quando esse paralelo leva em consideração o meio social e o ambiente cultural em que os dois grupos foram se formando.

Se, ao lermos a história das professoras, nos detivermos em suas origens, com certeza perceberemos que não só a pobreza de recursos financeiros constituíram em si os motivos para que as professoras não fossem leitoras naquela época e hoje. A própria escolarização dos pais, o valor que atribuíam à leitura, a noção da escola como única responsável pela introdução dos filhos na aprendizagem da leitura, acrescido da pobreza da região onde a maioria nasceu e viveu a primeira infância, mostram o quanto é diferente a relação que os dois grupos tiveram com os bens culturais, durante a infância e mesmo

depois. Poucas foram as oportunidades que as professoras tiveram de acesso à cultura de uma maneira geral, mesmo aquelas de melhor situação econômica.

Alguns elementos pontuam os dois conjuntos de histórias de leitura: o primeiro, marcado por uma vivência cultural elevada, em que a coexistência com a poesia, com os intelectuais e com pessoas voltadas para a cultura era predominante. O segundo, marcada por pessoas da roça voltadas para a sobrevivência, de pouca instrução, e de pouco contato com a cultura letrada, por isso mesmo com uma visão limitada da necessidade de outro objeto de leitura além do livro didático.

Em que se assemelha o pai de Manuel Bandeira, o de Ezequiel Theodoro da Silva, de Paulo Freire ao pai de Carla, Lúcia e Mila? Embora a última tenha sido alfabetizada pelo pai como Paulo Freire, as circunstâncias foram totalmente diferentes. Não só pelas condições de ensino _ MOBRAL _ mas pelas precárias condições financeiras e, conseqüentemente, diferenças culturais. Esta condições se estendem a quase todas as professoras presentes neste trabalho.

Para os pais e para os filhos, em sua maioria, o alcance da leitura estava vinculado ao "livro da escola", como eram chamados. Os outros apareciam por acréscimo e quase sempre eram conseguidos através de empréstimos. Diferente, portanto, de Ezequiel Theodoro da Silva, que tinha uma biblioteca em casa. Por empréstimo também eram conseguidas as revistas, e estas com bastante frequência, pois, pelos depoimentos, praticamente quase todas as professoras em sua adolescência leram revistas em quadrinhos.

Tomando a infância como ponto de partida da história de leitura, período favorável para iniciar a formação do sujeito-leitor, e levando em consideração, especificamente, as professoras aqui apresentadas, verificamos que, de alguma forma, guardando-se as devidas proporções, alguns pontos parecem ser comuns na infância delas.

Esse período parece ter sido, para cada um, recheado pelo conjunto de riquezas que representava a expressão cultural da sociedade em que viviam. Suas crenças, seus

medos, as brincadeiras de roda, as brincadeiras de faz de conta, os gibis, as revistinhas, enfim, tudo aquilo que fazia a pluralidade da leitura do mundo, ao mesmo tempo em que seria um desencadeador da leitura da palavra escrita.

Se em Manuel Bandeira, Dyonélio Machado, Ezequiel Theodoro da Silva, Paulo Freire temos as cantigas de roda, os contos de fadas, as idas às livrarias, "as leituras de ouvido", a "leitura do mundo", em Carla Alice Gina, Laura, Cristina, Mara, Glória, Lídia, Helena, Ilma, Ada e Elda encontramos indícios de relacionamento com esses fatos quando falam de suas brincadeiras, dos gibis, da leitura de cordel, das histórias ouvidas dos pais ou dos amigos.

Se em Carmo Bernardes está presente um grandioso esforço para conseguir aprender a ler a palavra escrita, em Mila, Jane e Flávia também percebemos algo semelhante, quando não desistiram dessa tarefa ao enfrentarem as primeiras dificuldades.

Isso seria suficiente para acharmos que todas elas tiveram a mesma oportunidade de ser leitoras assíduas? A resposta seria não, quando entendemos a leitura como um fenômeno social e quando entendemos que esses elementos são apontados apenas como desencadeadores. A diferença se constitui quando, ao passar dessa fase, o grupo dos intelectuais conseguiu sustentação para suas leituras nos pais, nos amigos e até mesmo na escola. Quanto às professoras poucas foram as que encontraram sustentação na família, e/ou na escola. É o caso de Laura, Ilma e Lúcia. Para outras, cuja família e escola em pouco ou quase nada tiveram condições de ajudá-las, só os elementos desencadeadores não foram suficientes. Hoje atribuem à escola o fato de não serem leitoras; acham que se a escola tivesse cobrado mais hoje o seriam.

Para melhor compreender isso vale a pena verificar na história dos escritores-leitores como ocorreram suas trajetórias de leitura no período da adolescência. Manuel Bandeira tinha o pai sempre à sua volta, ora mostrando-lhe livros considerados interessantes, ora envolvendo-o com a poesia. Enfim, proporcionando-lhe um ambiente

adequado para caminhar gradativamente no mundo das letras, caminhada também compartilhada pelos amigos e parentes.

Proust, embora tenha demonstrado ser um leitor solitário, o que aparentemente foi uma opção, indica por meio da descrição do ambiente familiar, todas as condições necessárias de acesso à leitura da palavra escrita.

Dyonélio Machado teve o seu pequeno grupo literário, como ele mesmo chamou, "mais ou menos poetas" e com interesses comuns pela filosofia, a arte, e especialmente pela literatura.

Paulo Freire fala de um professor de Português que lhe proporcionou algumas leituras, dando-lhe uma percepção crítica dos textos; para Ezequiel Theodoro da Silva o pai teve papel fundamental induzindo-o às leituras de ficção. Além disso, tinha fácil acesso aos livros em sua própria casa, através da biblioteca da família; Carmo Bernardes, apesar de ter uma história totalmente diferenciada dos demais, contou com a presença do avô no que se refere ao acesso ao material de leitura.

Condições como estas nem sempre estiveram presentes na vida dos professores que, enquanto crianças e adolescentes, pouco ou quase nada receberam da família nesse sentido. Depois de adultos e profissionais da Educação, quase tudo também lhes está sendo negado, principalmente tempo e dinheiro.

As condições de leitura apresentadas pelos personagens desta pesquisa, escritores-leitores e professoras, sugerem mais uma vez que as professoras sujeitos desta pesquisa não são leitoras. Contudo, o importante não é só constatar que o professor não é leitor, que o aluno não é leitor, que a escola que temos não contribui para a formação de leitores. O importante é procurar um meio de fazer com que a história tome outro rumo. Como diz Foucault, "o importante não é como as coisas são, mas como elas mudam (1994:128).

Capítulo 4. A minha história

4.1 O começo da história

Confesso que vivi

(Pablo Neruda)

Ao me indagar sobre a história de leitura daqueles que formam leitores nas escolas do primeiro grau, senti a necessidade de rever a minha própria trajetória de leitura.

Antes porém, procurei saber dos pilares sobre os quais se assentavam a vida intelectual de autores que admiro, e que muito contribuíram para minha formação, ao mesmo tempo em que me perguntei até que ponto e sobre que pilares eu mesma me havia constituído como leitora.

Assim, se alguém me perguntasse hoje como iniciei minha caminhada de leitora, possivelmente me levaria a fazer um retrocesso no tempo. Tempo das brincadeiras de roda, de esconde-esconde, de boca-de-forno. Tempo de ver o bumba-meu-boi, os reisados e ter medo dos caretas; de ouvir histórias de assombração e de literatura de cordel. Com certeza me faria perceber que, naquela época, eu estava, sem saber, sendo motivada a buscar, mais tarde, o mundo mágico que a palavra escrita faz surgir em cada leitor.

Na minha memória, emergem, quase como em um sonho, as histórias que, às vezes, minha tia contava, quando ia me fazer dormir. Histórias que me faziam perder o sono e mergulhar no desespero e no medo de adormecer e ficar só, entregue aos fantasmas e outros personagens que nelas habitavam. Sim, porque elas estavam sempre povoadas por "almas penadas" em castelos mal-assombrados, "lobisomem", "num se pode", "mula-sem-cabeça" ou "saci-pererê", que pareciam sair da história e ganhar formas horríveis. Vistas através da luz trêmula da lamparina, essas formas se multiplicavam e pareciam movimentar-se em minha direção. Como Paulo Freire (1982:15), "me lembro das noites em que, envolvido no meu próprio medo, esperava que o tempo passasse, que a noite se fosse, que a madrugada semiclaresada viesse chegando, trazendo com ela o canto dos passarinhos manhedores". O tempo dessas histórias passou, mas o medo dos fantasmas permaneceu em mim por longos anos.

Ao longo de minha infância, passava horas a fio, nas noites de lua, ouvindo a leitura de literatura de cordel ("romances", como eram denominados pelos leitores). Essas leituras eram feitas por minha mãe ou por alguém da vizinhança que se dispunha a fazê-las ou a cantar o "romance" para os ouvintes. Muitas vezes, eram leituras agradáveis que falavam de casamento de princesas, cujas histórias eram verdadeiros "dramas" ou doces conquistas. Minha imaginação dava voltas e voltas nos grandes castelos ou me fazia criar situações que ajudassem o personagem em apuros, na maioria das vezes um rapaz pobre, a encontrar uma forma de vencer os obstáculos ou a conquistar o amor impossível. Outras vezes, as histórias eram meio "feias," na minha avaliação de criança. Quase sempre falavam de morte como: "A Morte do Lampião", "A Briga do Diabo com o Lampião no Inferno". Temas que me deixavam apavorada, mas que não me faziam deixar de ficar ouvindo.

Quando criança, não me lembro da presença de muitos livros na minha casa. Lembro-me da presença de livros escolares, um velho dicionário, folhetos de literatura de cordel, almanaques, exemplares da revista *Seleção*, calendários informativos e livretos de natureza religiosa de preparação para o catecismo, e mais alguns livros que minha mãe costumava pedir emprestado para ler, mas que não ficavam ao meu alcance. Possivelmente minhas primeiras fontes de acesso à palavra escrita.

Lembro muito bem que minha mãe estava sempre organizando "dramas", espetáculo geralmente realizado em palcos improvisados nos fundos dos quintais ou em salões, nos quais, entre as várias apresentações musicais, tinha uma parte denominada "comédia". Era como se fosse uma pequena peça de teatro. Os textos dessas comédias, segundo seu depoimento hoje, eram frutos da imaginação e da vivência de situações semelhantes em sua infância que ficaram registradas na memória. Nesses "dramas", eu sempre tinha um papel. Teria que ler e entender o texto para poder representá-lo. Nesses momentos, eu me imaginava o personagem e dava asas à imaginação, fazendo tudo parecer real. Essas foram as minhas leituras mais interessantes, naquela época. Percebo hoje as vivas experiências extraídas e construídas pelo trabalho de interpretação do sujeito-leitor que, sem saber, assumia o compromisso de repassar essas leituras, de uma forma já reinventada pela imaginação, a outros leitores, talvez tão leitores quanto eu, naquela época. "Contudo ali, estava o leitor lendo, o leitor sendo" (Silva,1990:22).

Até onde compreendo, esses fatos aparecem na minha memória como a causa primeira que me colocou rumo à leitura da palavra escrita.

Essas e outras lembranças gravadas por aquelas leituras, vendo agora à distância, "já não são senão como simples calendários que guardamos dos dias perdidos, com a esperança de ver refletidos sobre as páginas as habitações e os lagos que não existem mais" (Proust,1905:10).

Vasculho mais a memória em busca de mais lembranças das minhas primeiras leituras e procuro a escola. Aos cinco anos, fui matriculada num jardim-de-infância. Foi lá que passei a ter conhecimento da história de *Branca de Neve*, *Os Três Porquinhos*, *A Gata Borralheira*, *João e Maria* e todas as outras, nossas velhas conhecidas. Foi lá, também, que comecei a participar de pequenas peças teatrais. Os textos eram ora lidos por minha mãe, ora pela professora para que eu os decorasse. Fazia isso sem muita dificuldade, pois era bem assessorada por minha mãe, que se desdobrava para que eu tivesse um bom desempenho na representação do texto na escola.

Procuro, ainda na memória, o meu curso primário, e me vejo envolvida em decorar as perguntas e respostas dos pontos de História, Geografia e Ciências, ou, ainda, em decorar regras de gramática para fazer a prova de Português. E o livro de leitura? Esse eu levava para casa, para fazer lá o que eu não tinha oportunidade de fazer na escola: ler o texto por inteiro. Nesse livro que se chamava *Meu Tesouro*, eu lia os textos de Rui Barbosa, Humberto de Campos, as poesias de Castro Alves, Olavo Bilac, Olegário Mariano, Fagundes Varela e outros que agora me esqueço. Lembro-me apenas de que gostava muito do nome "Olegário Mariano". Muitas vezes, quando ia declamar uma poesia e me esquecia do nome do autor, imediatamente, citava o nome dele como autor da poesia.

Terminado o curso primário, tive que sair da cidadezinha onde morava e deixar meus pais para continuar os estudos na capital (Teresina), onde fiz o curso ginásial e o pedagógico, sendo este o curso de Formação de Professores para o 1º grau. Nesse período, a escola, como instituição, pouco contribuiu para que eu me tornasse uma leitora. Lá me encontrei com Machado de Assis, José de Alencar, José Lins do Rego, Monteiro Lobato, Graciliano Ramos, Jorge Amado e com Saint-Exupery. Esse encontro nunca foi marcado pela escola e, sim, pelas companheiras que, provavelmente, tiveram acesso às obras e se tornaram minhas fontes. Isso se dava por empréstimo ou troca.

Quando não conseguíamos o livro que queríamos, cujo comentário nos deixava a curiosidade aguçada, nós o "tomávamos emprestado" dos armários da biblioteca da escola, sem que ninguém tivesse conhecimento. Era só assim que conseguia fazer minhas leituras, pois eu não tinha a mínima condição de comprar outros livros que não fossem "os da escola", como a gente chamava. Meus pais só podiam comprar o de Português, Matemática e o de Língua Estrangeira. Para estudar as demais disciplinas, pedia o livro emprestado e copiava o "ponto". Mas, como diz Silva (1990:26), "o percurso do leitor em si mesmo e por si só é pedagógico...o importante, portanto, é o encontro".

Eventualmente, li revistas em quadrinhos do tipo *Sétimo Céu* ou *Capricho*. Essas leituras, eram proibidas tanto por meus pais, na minha casa, como pelos tios com quem eu morava, no período de aulas. Por isso eu ficava à espreita para ver se todos estavam deitados depois do almoço e roubava de dentro de uma mala, todos os dias, um dos livrinhos da coleção de *O Direito de Nascer*. Nestas mesmas circunstâncias, eu li *A Carne*. Queria descobrir porque eles eram tão bem guardados. Essas leituras me instigaram para muitas outras, principalmente para aquelas proibidas pelos adultos. A este respeito, lembra Proust (1905:10) "Quem, como eu, não se lembra dessas leituras feitas nas férias, que íamos escondendo sucessivamente em todas aquelas horas do dia que eram suficientemente tranquilas e invioláveis para abrigá-las?"

Na Universidade, já com a curiosidade aguçada pela experiência vivida na adolescência, tudo me veio por acréscimo. Contudo, foi lá que tive a certeza de que a minha leitura anterior estava me proporcionando meios para que eu buscasse novos conhecimentos, sem o impacto de ter que recorrer aos livros de uma forma intensa pela primeira vez.

Não foi na Universidade que adquiri o gosto pela leitura, este já era anterior a ela, mas foi lá que eu fui instigada a buscar conhecimentos através dos livros. Lá, percebi que o acesso ao material de leitura era ainda mais difícil, não só pelas dificuldades financeiras, mas também pela escassez desse material em Teresina, naquela época. Entendo quando Dyonélio Machado (1990:37) faz a seguinte colocação "Como teria eu descoberto o prazer da leitura? Por via indireta, provavelmente. Ouvindo contar histórias como se trata dum berço de guerreiros, não faltam as gestas, a qual participa da História e da Ficção, e onde o realístico e o romântico vão juntos no rol das façanhas heróicas, como num grande livro não escrito."

4.2. Com o pé na estrada

Comecei a trabalhar muito cedo. Ainda estudava a 3ª série do ginásio e já ensinava numa 2ª série do primário, como professora substituta, mão-de-obra barata para o município, que pagava muito menos do que a uma professora efetiva na escola. Logo que concluí o curso ginasial e comecei o curso pedagógico, consegui lecionar num curso noturno em escolas do Estado, em caráter precário, ou seja, sem nenhum vínculo efetivo. Tão logo terminei o curso pedagógico, consegui tornar-me efetiva nas escolas do Estado, o que não significou grandes mudanças no meu poder aquisitivo. Continuei ganhando pouco e sem poder comprar livros. As leituras continuaram sendo feitas através dos livros emprestados.

A mudança mais significativa que percebi, quando terminei o curso pedagógico, foi que tinha "virado" uma professora de "fato e de direito", com "diploma" e tudo. Professora da 2ª série do primário, numa cidade do interior do Piauí - _gua-Branca - igualzinha a todas as professoras que eu tive e que a escola me havia oferecido enquanto estudante. Copiando pontos de perguntas e respostas no quadro de giz e pedindo que os alunos "dessem" a lição de leitura.

Foi nesse período, também, que comecei a dar aulas, nas 1^{as} séries do antigo ginásio numa escola da Campanha Nacional de Escolas para a Comunidade-CENEC. A carência de professores abrigava pessoas com formação não condizente para a função, como era o meu caso. Achei que deveria dar minha contribuição. Apoiei-me na repetição do modelo que havia vivenciado na escola, procurando, entretanto, segurança também através de estudos que me permitissem a apropriação dos conteúdos que eu deveria trabalhar. Assim, imagino hoje que estes mecanismos asseguravam, pelo menos internamente, as condições procuradas por mim, para contribuir, de fato, com o processo de ensino que eu, como professora, na época desenvolvia.

Passei uns três anos trabalhando em Água-Branca, naquelas escolas. Durante esses anos, tive oportunidade de fazer alguns cursos de Português na Capital, Teresina, para preparação de professores. Lá encontrei uma professora de Literatura, a professora Rosa Guimarães, que parecia ter a poesia no sangue e conseguia fazer de cada texto um poema. Os textos ganhavam vida em suas mãos. Foi com ela que, através de *Morte e Vida Severina* de João Cabral de Melo Neto, *Borandá*, de Edu Lobo, *A Banda e Roda Viva* de Chico Buarque de Holanda, dentre outras, comecei a despertar para os problemas sociais, sobretudo os problemas da seca do Nordeste e a perceber, com mais clareza, o que isso significava para o povo nordestino. Foi com ela, também, que descobri que deveria fazer o curso de Letras.

Tomada a decisão de cursar uma faculdade, voltei para a capital e ingressei em Letras na então Faculdade de Filosofia, que só no final do curso, com a criação da Universidade Federal do Piauí, passou a fazer parte desta, integrando o Centro de Ciências Humanas e Letras. Ao mesmo tempo em que fazia o curso, lecionava para o curso primário e ginásial. À medida que o curso ia avançando, mais eu ia trabalhando gramática na sala de aula. Apoiava-me no embasamento teórico obtido no curso. Só que havia esquecido completamente as aulas de literatura que havia vivenciado. Uma ou outra vez, sentia-me inquieta. Enquanto na escola dava aula de gramática, em casa fazia minhas leituras. Era meio incoerente, porém atendia a uma exigência acadêmica, no sentido de que os alunos tinham que aprender Português. Comecei, então, a me perguntar se um texto deveria ser lido apenas para se responder a um questionário de suposta interpretação. Isto porque eu não o utilizava nem mesmo para o estudo da gramática. Esta era estudada através de frases isoladas. Assim me questioneei: por que não trabalhar com o texto de forma diferente?

Retomando as experiências vivenciadas nas aulas de literatura dos cursos de preparação para professores, dos quais participei, em que o texto era trabalhado de uma forma dinâmica, as minhas angústias e inquietações foram aumentando com relação ao trabalho que desenvolvia na sala de aula, resultando na seguinte decisão: o texto deveria ser o centro do trabalho na sala de aula, fonte geradora de idéias. O texto começou, então, a servir de base para a dramatização e a recriação de outros textos, para a simulação de programas de TV na sala de aula, realização de júri simulado e outras atividades similares. Desta forma, os alunos começaram a se entusiasmar e a trazer outros textos de casa para serem estudados. Foi um passo para que acontecessem festivais de poesia e de música da autoria dos próprios alunos, bem como a realização de exposições de textos em quadrinhos, organizados em revistinhas, também criadas por eles. À medida que eles iam se entusiasmando, eu também me entusiasitava.

Além das atividades mencionadas, foi possível fazer a leitura de muitos livros, tais como: *O Menino do Dedo Verde*, *O Caso da Borboleta Atíria*, *Meu Pé de Laranja Lima* e outros. Com isso, proporcionava aos alunos o contato com os livros, até mesmo os paradidáticos que ganhava das editoras, revistas em quadrinhos e ainda recortes de jornais. De minha parte, essas leituras eram feitas com a preocupação maior de proporcionar a criação de novos textos, muito mais do que com a intenção de que assim eles se tornassem leitores, na perspectiva percebida, hoje, por mim.

Passei alguns anos nas escolas como professora. Lecionei da 1ª série do 1º grau à 3ª do 2º. No 2º grau, fui professora de Educação Artística. Nessa disciplina trabalhei com a produção e representação de poemas, letras de músicas e peças para teatro. Assim, todas as leituras dos alunos eram voltadas para o embasamento necessário ao desempenho dessas atividades.

Depois de sete anos de trabalho, deixei a sala de aula e passei para a coordenação pedagógica da área de Comunicação e Expressão do 1º grau. Cabia a mim, a partir desse momento, a orientação pedagógica dos professores dessa área de ensino. Há pouco tempo havia sido implantada a reforma do ensino, com base na Lei 5692/71/CFE, que definia a nova estrutura do ensino de 1º e 2º graus no país e, com ela, os objetivos educacionais, as atividades e as estratégias.

Nessa época, trabalhava com planejamento, seleção de atividades e/ou estratégias adequadas aos objetivos; era a época em que as questões nacionais significavam problemas de técnicas de ensino - negação do político e exaltação do técnico - o tecnicismo. Não se podia fugir do guia curricular apresentado pelos supervisores da Secretaria de Educação. Assim como nenhum objetivo poderia ser considerado bem elaborado, se não apresentasse comportamento, condições e critérios, além de estar bem relacionado às atividades e/ou às estratégias, atividades e à avaliação. Uma situação meio difícil para quem já estava acostumada a ter seu próprio esquema de trabalho, sua maneira de planejar, sua prática pedagógica.

Foi assim, meio perdida entre a nova situação que impunha uma forma mais burocratizada de trabalho e minha postura de trabalho anterior, que iniciei o desenvolvimento de minhas funções como coordenadora. A nova estrutura educacional e a minha nova forma de trabalho passaram a exigir-me um outro tipo de estudo que seria voltado para objetivos educacionais e metodologia de ensino. Era isso que ia entrar em vigor, a partir daquele momento. A preocupação básica na sala de aula, antes com o conteúdo, passou a ser com as técnicas de ensino. Isso não era oficialmente explícito, mas visivelmente praticado.

Assumi a postura que me parecia fazer parte da função: cobrar o cumprimento rigoroso do plano de aula dentro do tempo previsto, investigar se os objetivos tinham sido alcançados e tudo o que de novo tinha surgido com o advento da nova lei. Para o regime escolar, eu estava no meu papel perfeito. Para meus pares, eu estava, sem perceber, contribuindo para o empobrecimento de suas práticas pedagógicas.

Sugerir algumas formas de trabalhar o conteúdo, ajudar na formulação dos objetivos, conseguir material didático para as aulas dava ao professor uma certa segurança. O que aparentemente se mostrava como uma grande contribuição era apenas uma forma sutil de tirar, sem que eles percebessem, a possibilidade de que se tornassem o próprio sujeito de sua ação pedagógica.

Nesse período, o processo de desvalorização dos profissionais da educação ficou visivelmente acentuado. A perda salarial, o acréscimo de número de alunos em sala de aula, as muitas escolas nas quais tinham que trabalhar, além da alienação progressiva, perdendo de vista o significado do seu trabalho, faziam parte desse processo. A esse respeito, afirma Silva (1986:10): "Promulgada a Lei 5692/71 a fim de reorganizar o ensino de 1º e 2º graus e com isso ajudar a consolidar os projetos de democratização da educação e desenvolvimento da nação, criados os Guias Curriculares para as matérias do núcleo comum do ensino de 1º grau, com o intuito de melhor e mais detalhadamente difundir entre os educadores o espírito e orientações da Lei, redigidos os subsídios ao Guia a fim de implementar metodologicamente as propostas do Guia, publicados os Livros Didáticos, já devidamente atualizados, tudo isso, num violento esquema de cima para baixo e somado ao considerável aumento da clientela escolar, à redução das verbas para a educação, ao rebaixamento salarial do professor, tirou-lhe o domínio da situação. Acabou por aliená-lo do seu trabalho, da gestação desse trabalho em seus objetivos e métodos, da possibilidade de decidir, agir em nome dessa decisão e avaliar os resultados obtidos, eliminando com isso o seu compromisso e a sua responsabilidade com o processo educacional".

Certamente o fato de estar na coordenação, naquele momento, não me fazia esquecer as condições de professora em que acabava de ter vivenciado esta situação. Creio que por esta razão, na maioria das vezes, nos dias de planejamento, eu lá estava com um grande número de sugestões de atividades, tanto para atender o que era esperado do coordenador, quanto para ajudar o professor a trabalhar mais rápido a fim de que ele pudesse sair para outra escola e participar de um outro planejamento, pois por decisão de um grupo de coordenadores, todos aconteciam no mesmo dia e, às vezes, até na mesma hora. No ativismo da época, tratava-se de oferecer ao professor outras alternativas, de mostrar que se poderia trabalhar de forma diferente da comumente adotada por eles. Nunca o tempo permitiria construir com o professor; era preciso oferecer ao professor alternativas.

Talvez essa não fosse a forma mais acertada de ajudar, mas era a de que dispunha no momento. Foi um período difícil, no entanto constituiu-se no momento mais importante que tive para acompanhar o trabalho do professor com o livro didático. Foi importante verificar, no início, a preocupação do professor de encontrar, dentro do livro didático de Comunicação e Expressão, os textos mais interessantes para serem lidos em sala de aula. A leitura, contudo, continuava sendo dividida em parágrafos, de aluno para aluno, mas nem por isso deixava de merecer cuidados, tanto na escolha, como no estudo da compreensão do texto.

Isso não durou muito tempo. A correria a que o professor estava submetido fez com que ele adotasse por completo o livro didático que lhe era oferecido, tanto em conteúdo como em sequência, utilizando-o como manual e talvez único recurso de consulta dos alunos. Possivelmente, o único recurso também do professor.

Esta forma de ver como os professores trabalhavam o livro didático foi me deixando inquieta; tentei ver se mudava um pouco o processo, discutindo com eles, nos dias de planejamento, mas era difícil até mesmo a discussão. Primeiro porque a situação de desamparo do professor conduzia à busca de meios que facilitassem seu trabalho. Segundo, porque no contexto da época, a prática desenvolvida era extremamente mecânica e não se buscava o entendimento das questões mais amplas de caráter político-social que determinavam o fazer pedagógico - era a cristalização do predomínio do tecnicismo e o silenciar do político.

Por dois anos desenvolvi esse trabalho. Em 1977, assumi a função de supervisora, também da área de Comunicação e Expressão de 1º grau, em nível de Secretaria de Educação. Nesse espaço, e como indica o termo "supervisão", passei a ter a visão total do trabalho dessa área em todo o Estado do Piauí. Confesso que a minha preocupação tinha ponto fixo nos rumos que estavam sendo dados ao ensino da leitura.

Por conta do cargo que ocupava, a Secretaria de Educação exigiu que eu fizesse o curso de Pedagogia com habilitação em Supervisão, exigência estendida a todos os que ocupavam o mesmo cargo na época. Para isso, foi firmado um convênio com a Universidade Federal do Piauí, criando uma turma especial do curso de Licenciatura Curta em Pedagogia -Habilitação em Supervisão Escolar. Além de ter tido a oportunidade de fazer o curso, também participei de encontros e congressos fora do Estado. O encontro com outras realidades, as conversas com profissionais de outras regiões foram fundamentais para que eu procurasse uma forma de trabalhar melhor com os professores e de administrar satisfatoriamente as minhas angústias com o trabalho de supervisão, mais especificamente, com o ensino de leitura.

O curso de Pedagogia e minha participação em eventos educacionais me impulsionaram para um curso de mestrado. Em 1980, ingressei no mestrado em Supervisão e Administração Educacional, na UNICAMP. Era o único que poderia justificar meu afastamento da Secretaria de Educação, por conta da função que exercia. Ao mesmo tempo, estava me instalando definitivamente na área da Educação.

Uma vez no curso, direcionei todos os meus estudos para a área de Metodologia de Ensino, não deixando inclusive de cursar disciplinas de Literatura. Quanto mais o curso avançava, mais clareza eu tinha dos problemas que se relacionavam com o meu trabalho. E foram as muitas leituras, as muitas conversas e a vontade de acertar que me fizeram realizar de um curso de supervisão, uma pesquisa em leitura.

Durante o curso, não perdi de vista os problemas vivenciados com o ensino da leitura e com a utilização do livro didático. Por esta razão, minha pesquisa foi centrada na forma como o professor abordava o estudo de compreensão do texto mediante os exercícios do próprio livro didático e ainda uma análise desses exercícios por professores de Português que não trabalhavam com o livro.

Esse estudo foi de grande importância para o meu trabalho de supervisão. De posse dos resultados da pesquisa, tive mais subsídios para discutir o trabalho de leitura que vinha se desenvolvendo na escola. O resultado do estudo foi apresentado aos professores, sujeitos da pesquisa, aos coordenadores e supervisores da área, bem como em seminários promovidos pela Universidade Federal do Piauí e publicado na forma de artigo na revista *Educação Hoje*, publicação da Secretaria de Educação do Estado do Piauí. Esta divulgação mexeu um pouco com as preocupações de outros profissionais da área que também já manifestavam suas inquietações.

Para não perder a oportunidade de contar com a colaboração dos parceiros de trabalho, propus à Secretaria de Educação um projeto de estudo que envolveria todos os coordenadores e supervisores da área. O projeto necessitava de recursos, por isso era importante o apoio daquele órgão. Com esse projeto seriam formados grupos de estudos em que se discutiriam textos sobre leitura e educação, ao mesmo tempo em que seria feita a relação dessas leituras com a prática escolar do professor. Concomitantemente, algumas escolas, através de seus coordenadores, desenvolveriam projetos semelhantes, envolvendo professores e alunos, para o que contavam com a minha assessoria.

Nesse meio tempo, outros trabalhos foram sendo desenvolvidos, como seminários sobre leitura e ensino em algumas cidades do interior do Estado e na capital proporcionados pela Secretaria de Educação e Universidade Federal do Piauí sob minha coordenação e de mais alguns companheiros de trabalho. Publiquei três artigos na revista da Secretaria de Educação - *Educação Hoje* ("O Professor e o Ensino da Leitura" - abril de 1984; "Leitura na Escola: responsabilidade de quem?" - julho de 1984; "Leitura X Leitor" - setembro de 1984). Publiquei mais um artigo no Boletim "MARCAS", do Departamento de Métodos e Técnicas, do Centro de Ciências da Educação - Universidade Federal do Piauí ("O (Des) encontro com a Leitura", agosto de 1986), coordenei juntamente com um grupo de professores o 1º Seminário de Leitura da Região Nordeste, sediado em Teresina.

Por todo esse período, houve uma grande movimentação em torno do trabalho com a leitura que merece ser destacada. Foi nessa época que a preocupação com o ensino da leitura ganhou intensidade tanto no meio universitário como nas escolas de 1º grau. A realização do projeto oportunizou a formação de grupos de estudos e ainda um certo comprometimento dos professores e dos demais profissionais envolvidos em dar continuidade aos estudos e discussões.

Toda essa movimentação em torno do ensino da leitura repercutiu direta ou indiretamente na sala de aula. Os professores que trabalharam diretamente com um projeto na sala de aula acompanhados, por seus coordenadores, tiveram uma sensível mudança na forma de trabalhar com a leitura e a escrita. Aqueles que apenas participavam dos estudos percebiam o problema, mas achavam difícil trabalhar de modo diferente e colocavam como obstáculos a falta de tempo, de material e de interesse dos alunos.

O que o professor colocava como obstáculo para a realização do trabalho o coordenador interpretava como falta de interesse e justificava dizendo que, nos dias destinados à leitura e preparação para as reuniões de estudo, alguns deles estavam sempre olhando a espessura do livro, o volume de leitura e, muitas vezes, deixavam de ler sob qualquer pretexto.

Observando esse descompasso entre professor, aluno e coordenador, tudo parecia muito simples. Ninguém se sentia responsável pela existência real desse desinteresse, e, se existia, onde estavam suas raízes? Como eu estava sendo sempre abordada para discutir essa questão, que tinha uma ênfase muito grande em torno do professor, passei então a olhar o problema por outro ângulo. Se o professor questiona o número de leituras, se ele se mostra desinteressado por textos longos e, principalmente, pela leitura de livros, esse desinteresse deve ter uma razão anterior a este momento que agora exige dele esta atividade.

A partir dessa reflexão, as questões foram se avolumando e criando dimensões tão amplas que me levaram a querer saber quem é este professor; que tipo de leitura lhe interessa; quando e como ele começou a entrar em contato com o texto escrito. Em meio a esse conjunto de perguntas, achei que só o próprio professor poderia me dar as respostas. Ao final, teria como resultado a história de leitura daquele professor que ajuda a formar outros leitores, dentre eles os professores das primeiras séries do 1º grau do nosso país.

Foi com esse tipo de preocupação que decidi buscar respostas mediante a realização de uma pesquisa, acreditando que a história é um instrumento para o entendimento do meio social.

Capítulo 5. O professor uma história sem fantasia?

*“Eu estava sonhando...
E há em todas as consciências um
cartaz amarelo:
Neste país é proibido sonhar”.*
(Carlos Drummond de Andrade
"Sentimental")

*“Passa-se do sonhar para outra vida e o
cruzamento é sempre inesperado, o viver é
uma trança que trança um sonho com o
outro”.*

(Ricardo Piglia
"A cidade ausente")

No início deste trabalho fiz uma pergunta: os professores que formam leitores nas escolas públicas são leitores? Essa indagação me induziu a buscar a história de alguns desses professores. Assim, percorri juntamente com eles o caminho de volta a essas histórias, através de suas lembranças, até retornarmos ao ponto de encontro com o presente. De revelação em revelação, ouvi e registrei, vendo e tomando consciência dos fatos até o momento em que me foi necessário parar, enquanto os sujeitos da minha pesquisa prosseguiram, dando continuidade às suas histórias.

Foi no percurso dessa história que me veio a indagação que deu origem a este capítulo: a história do professor é uma história sem fantasia? É uma indagação cuja resposta ficará também por conta do leitor desta pesquisa. Nela as professoras falam dos seus sonhos não realizados; da sua falta de oportunidade de acesso ao conhecimento, ao lazer; da desilusão com a profissão, provocada pela falta de condições de trabalho e pela má

remuneração, enfim, da vida estafante devido a tanta luta e falta de esperança. Falam também da vontade de deixarem de ser professoras.

Eu poderia declarar nesse momento que o relato das professoras me permite dizer que elas não são leitoras. Na verdade, sob o ponto de vista daqueles que concebem o envolvimento com a leitura tanto no seu aspecto efetivo como no seu caráter crítico, elas não o são. Mas não fui eu que cheguei a esta conclusão; foram elas. Foram elas quem me disseram que não gostam de ler. Foram elas também que me disseram que têm pouca convivência com a leitura. A conclusão a que chegaram, a meu ver, foi se constituindo durante a realização desta pesquisa, provocada pelos momentos de reflexão enquanto refaziam na memória sua trajetória de leitura.

Considerando que estamos falando de professores, esta situação confronta-se com a opinião de Bamberger (1986:74) a respeito da importância de um professor-leitor na formação de alunos-leitores quando afirma: "Está claro que a personalidade do professor e particularmente seus hábitos de leitura são importantíssimos para desenvolver os interesses e hábitos de leitura nas crianças; sua própria educação também contribui de forma essencial para sua influência". Também a este respeito Kleiman diz: "para formar leitores devemos ter paixão pela leitura" (1993:15) E, em seguida, a autora cita Bellenger, um autor francês _ leitor apaixonado _ para reforçar sua declaração: " Em que se baseia a leitura? No desejo. Esta resposta é uma opção. É tanto o resultado de uma observação como de uma intuição vivida. Ler é identificar-se com o apaixonado ou com o místico. É ser um pouco clandestino, é abolir o mundo exterior, deportar-se para uma ficção, abrir o parêntese do imaginário. Ler é muitas vezes trancar-se (no sentido próprio e figurado). É manter uma ligação através do tato, do olhar até mesmo do ouvido (as palavras ressoam). As pessoas lêem com seus corpos. Ler é também sair transformado de uma experiência de vida, é esperar alguma coisa. É um sinal de vida, um apelo, uma ocasião de amar sem a certeza de que se vai amar. Pouco a pouco o desejo desaparece sob o prazer".

Quero lembrar que praticamente nenhuma professora falou carinhosamente de uma leitura preferida, de um lugar aconchegante para desfrutar da companhia do livro, de seus personagens ou de seu desejo de não ser interrompida, como fazia Proust. Declaração mais ou menos nesse sentido veio da parte das professoras Ilma e Laura. Mas devo lembrar que houve um depoimento em que uma delas disse ter tido medo da escola, do professor, e da palmatória, quando numa sabatina não conseguia dar nome a uma das letras da "Carta do ABC"; ou declarou ter ficado com medo de livros por ter sido ameaçada de um castigo divino por ler livros proibidos.

Da mesma forma que não falaram afetivamente do envolvimento prazeroso com a leitura, não conseguiram perceber como Paulo Freire, Ezequiel Theodoro da Silva e os demais autores-leitores citados na pesquisa que a leitura da palavra escrita tem sua primeira associação com as histórias contadas pelos pais à "boca da noite" ou antes de dormir⁶.

Talvez não tenham percebido porque não tiveram, como estes autores, na infância, acesso à leituras que os fizessem sonhar, viajar, entrar em outros mundos, coisas permitidas basicamente pelas histórias que conduzem o leitor a um universo imaginário. Ou ainda porque a vida cultural dessas professoras foi e continua sendo limitada à casa, ao trabalho e à família e, quando muito, à televisão. Situação mais uma vez diferente da vivenciada pelos escritores-leitores que tiveram e têm uma vivência cultural mais ampla, permitida não só pelas condições econômicas mas também pela existência destas condições determinadas por seu contexto social.

O fato de que em Manuel Bandeira, em Carmo Bernardes, e em Dyonélio Machado o convívio com a ficção, as histórias, tudo aquilo que os permitia a leitura da "realidade mais próxima" ou a idealização de um mundo imaginário tenha sido recorrente ao longo de sua infância, me permite dizer que a formação do leitor não começa com a palavra escrita na escola, mas tem um influxo de continuidade que vem do convívio com a ficção desde a infância. Esta condição tanto pode ser criada pela família como pela escola ou por ambas, o que seria uma situação ideal.

Enquanto que para Paulo Freire e para Ezequiel Theodoro da Silva, por exemplo, o importante não era a história em si, mas o imaginário que os fazia viajar para muito longe desta, para muitos professores isto ficou diluído entre as histórias ouvidas na infância e a leitura do livro didático. Talvez isso explique, hoje, porque na sala de aula as viagens imaginárias são praticamente impossíveis. As histórias quase sempre são lidas com vistas a uma interpretação ou a um fichamento. Como os alunos têm que dizer o que o professor pensa ou o que o autor determina, a viagem fica impossibilitada.

As leituras que as professoras eventualmente fizeram no campo da literatura e seu envolvimento limitado com a escrita dentro e fora da escola parecem ter sido insuficientes para intervirem na construção do gosto daquele leitor em formação que eram, na época da adolescência, uma vez que a leitura da infância pouco havia contribuído nesse sentido.

Se por um lado as oportunidades foram pequenas na família e em outras instituições, a escola por sua vez foi, tanto no passado escolar delas como atualmente, pouco significativa neste sentido. Embora sabendo-se que a ela não cabe toda responsabilidade desta tarefa sabe-se que dada as condições precárias de grande parte das famílias brasileiras e dependendo da condição sócio-cultural da comunidade na qual está inserida ela é convocada a ocupar esta função.

As histórias das professoras comprovam este fato quando explicitam que na sua maioria o contato de maior significado com a leitura ao longo de sua vida foi com a escolar, havendo pouquíssimas exceções. Deduz-se daí que a leitura escolarizada foi e continua sendo para algumas a única fonte de que dispõem para formular sua concepção de leitura. Portanto hoje, enquanto professoras, é a partir desse ponto de vista que elas parecem determinar o rumo a tomar quando se propõem a formar leitores.

As professoras demonstram ter claro que ler é importante, que a escola tem um papel fundamental nesse sentido, uma vez que, contando a sua história individual, reconhecem a falha da escola e reconhecem ainda que não tiveram convívio com a leitura, e

que não são boas leitoras. Contudo, ao mesmo tempo em que parecem acreditar nisso, promovem uma aula de leitura por mês, não incentivam a utilização da biblioteca. Ou seja, reconhecem que a leitura é importante mas não assumem os próprios vieses de sua história que, no caso, lhes ensinariam que sua história pessoal não poderia se repetir com seus alunos.

Enquanto que os autores-leitores contam suas memórias por meio das histórias que leram, das relações que tiveram com essas histórias e da influência delas em sua vida, as professoras olham para as suas com a ótica da pedagogia, ou seja, falam sob o ponto de vista da função, e como a função é ser professor, para elas escola e leitura se complementam. Isto parece significar que uma boa aula de leitura, tal como se depreende dos depoimentos das professoras, deve enfatizar a pontuação, o vocabulário, o que de fato foi dito pelo autor. Isso implica, por exemplo, que a imaginação não pode se soltar

Só o próprio exercício da profissão as faz definir a leitura da maneira como definem, porque o seu presente é ser professora. E ser professora, dominar a classe ter silêncio na sala de aula e a falta de material compõem as preocupações do seu cotidiano escolar e, certamente, esta situação imediata as leva a ter o conceito de leitura apresentado em seus depoimentos. É, provavelmente, a reconstrução com os óculos do presente, parafraseando aqui Magda Soares (1991:40) que talvez venha explicar o porquê dessa presença tão marcante da pedagogia na definição de leitura dada pelas professoras.

Reconheço em suas falas um ligeiro constrangimento em se perceberem como não-leitoras ou como leitoras esporádicas, assim como reconheço que a organização de suas lembranças em torno de suas leituras despertou-as, ainda que sutilmente, para uma revisão de sua condição de professora não-leitora e até mesmo para o reconhecimento desta lacuna em sua formação profissional. Cobram então, de um passado escolar, aquilo que, no seu entender, poderia tê-las conduzido para uma condição de leitora assídua, hoje.

Esta demonstração de vontade de acertar, a forma como se esforçam para dizer que de uma maneira ou de outra gostariam de poder ler mais, me fez pensar que a escola é

possível, que o ensino da leitura é possível. O que não é possível é manter o professor afastado de suas próprias reflexões. Pela forma como a escola se organiza o professor não dispõe de tempo sequer para verificar, entre outras coisas, até que ponto o seu fazer não está desprezando um saber construído, ainda que pequeno, ou dele duvidando para tornar-se um mero cumpridor de tarefas. Tarefas prescritas pelos autores dos livros didáticos, pelos técnicos em educação ou até mesmo pelos administradores escolares.

Com certeza, este ato de reflexão poderia ser um meio de rever a possibilidade de retomar o caminho mediante a própria experiência e a experiência dos outros, considerando que o confronto muitas vezes leva à discussões e dúvidas e a uma reavaliação das idéias e da visão de mundo, seguindo-se daí a construção de novas idéias.

O professor vive mergulhado numa inércia. É como se não lhe restasse sequer uma pequena fresta pela qual fosse possível vislumbrar o mundo para que dele tivesse necessidade de participar. Participar gritando, querendo, entendendo, buscando, enfrentando, agrupando-se e fazendo-se notar como indivíduo e como grupo. Falta-lhe, portanto, o "querer", que possivelmente lhe será devolvido através da participação.

Como exemplo disso, todos os professores que, tiveram um melhor desempenho na sala de aula, ainda que sutil, foram aqueles que fazem uma especialização, como Ilma; fazem ou fizeram recentemente curso superior; ou participam de algum grupo ou entidade.

Isso demonstra que a escola é um instrumento possível de provocar mudanças. Demonstra também que a convivência com outras experiências instiga o sujeito à busca de sua superação. Foi participando dos eventos científicos, das discussões, conhecendo outras realidades, lendo e vendo o mundo que fui buscando cada vez mais. Isso é a dinamicidade da vida, é assim que se busca construir história, é na coletividade que ela se dá.

Foi com amigos que Manuel Bandeira e Dyonélio Machado prosseguiram suas buscas e realizaram suas conquistas, e cada passo juntos era incentivo para uma nova busca. Assim, todos os personagens-leitores que se fazem presentes nessa pesquisa tiveram os

motivos encadeados por outros motivos que sucessivamente os levaram a nova busca até que, cientes da dinâmica da vida, perceberam o valor da leitura.

Uns tiveram uma sucessão de fatores que se encadearam reforçando-lhes o gosto e tornando-os leitores. Outros, como por exemplo Ilma, Laura, Carmo Bernardes se propuseram a enfrentar a vida da forma como diz Chico Buarque na canção *Roda Viva*: " A gente vai contra corrente, até não poder resistir, na volta do barco é que sente, o quanto deixou de cumprir..."

Para o professor de 1º grau é necessário uma forma de "aprender a aprender". Uma aprendizagem que poderá ser resultante da própria experiência, da experiência dos outros, e/ou através de cursos, de eventos científicos, das leituras e das histórias de outros professores, outros leitores. Em resumo, é necessário que tenham um cotidiano profissional e social permeado por acontecimentos possíveis de despertar os desejos, a energia e os sonhos adormecidos ou amortecidos pela mesmice a que foram submetidos

O professor, além de necessitar de uma boa formação, precisa ter um ambiente de trabalho adequado, atualização constante e remuneração justa. Quanto à questão de remuneração, vale salientar que só com "dinheiro" o professor poderá ter acesso à atualização e mesmo à formação através de cursos, aquisição de livros, revistas, frequência a teatro, cinema, eventos culturais de uma maneira geral e eventos científicos pertinentes - viagens, por exemplo - e tudo mais de que um cidadão necessita para se manter informado e atualizado⁷.

Quantos são os professores que participam de tais atividades? Quantos e quais são os professores que têm acesso a uma leitura de lazer ou mesmo informativa, quando o salário não permite sequer a compra de um simples folheto? A formação do gosto pela leitura está diretamente ligada a uma relação concreta com o material escrito. É preciso ler e, para isso, é preciso ter o que ler.

O professor, em qualquer circunstância, tem que ser um leitor, e o professor de leitura é aquele que, pela especificidade da profissão deveria ser um leitor, não só de leitura

didática e/ou informativa, mas um leitor também de literatura para que, na prática, ele possa sentir com os alunos o prazer de descobrir juntos a beleza do discurso literário, situação permitida somente àqueles que interagem com esse tipo de leitura. Neste sentido Silva "acredita que a condição básica para ensinar o aluno a ler diz respeito à capacidade de leitura do próprio professor". (1986:109)

Um outro dado que se deve levar em conta é o aspecto político da leitura, muito bem caracterizado por Yunes quando diz: "Se caminharos para a democratização, precisamos refletir sobre o ato político de ler. A leitura encarada aqui não a nível mecânico do domínio do código escrito, mas como uma das possibilidades de interpretação da realidade, deve ter o seu conceito alargado até envolver diferentes linguagens, para que possa dar conta do maior número possível de leituras do mundo" (1984:10)

Portanto, o professor deve ter consciência de que o trabalho repetitivo em sala de aula, além de não desenvolver a postura crítica do aluno diante das várias leituras também não o desperta para perceber as leituras possíveis, assim como esta repetição também não pode ser considerada experiência. Caso fosse, seria uma experiência congelada. Ainda que ele trabalhe anos a fio, a repetição impede que ocorram mudanças qualitativas: pouco ou nada lhe será acrescentado enquanto profissional e sujeito da história, podendo pouco contribuir para as experiências dos outros. Concordo com Kramer (1993:54) quando diz que "o homem desprovido de experiência não deixa rastros". Nada mais triste do que se pensar o professor passando pela história sem deixar marcas.

Por isso ele deve ter claro que sua experiência, aos poucos, lhe foi sendo subtraída, e em seu lugar colocada a obra pronta sem exigir dele o conhecimento e o seu fazer consciente. Quando o exigem, não lhe garante as condições necessárias para o desempenho da tarefa, como é o caso da análise do livro didático, cuja responsabilidade da má escolha recai sobre seus ombros.

Além de ter esses direitos cassados, viver o desprestígio profissional caracterizado pelo baixo salário e pelas péssimas condições de trabalho, acrescenta-se ainda

a insatisfação com a profissão e com a disciplina que leciona muito bem explicitada pelas entrevistadas quando dizem que são professoras para satisfazer a família ou por influência de amigos; quando declaram que são professoras de português por imposição da escola.

As professoras consideram a escola mais um lugar de sacrifício do que de satisfação profissional e, por isso, vão perdendo a motivação e a capacidade para desenvolver um trabalho de alto nível recusando-se a buscar por si mesmas melhorar o nível de atuação através de cursos, leituras _ algo que satisfaça o seu grau de exigência enquanto profissionais responsáveis pela orientação de cidadãos - e/ou ainda a tentar romper a rotina do seu trabalho, encaminhando-se para uma experiência cada vez mais empobrecida pela falta de renovação e de superação do conservadorismo.

Esta insatisfação com o trabalho me foi muito bem demonstrada por pequenos fatos, como por exemplo, quando as professoras não conseguiam disfarçar a ansiedade ao ouvir o sinal de entrada, dizendo: "já?" ; ou "deixa eu ir praquela bagunça, eles hoje estão terríveis"; ou ainda quando se ouve um desabafo como esse: "só Deus e sua boa vontade é que faz você prosseguir na caminhada. É muito difícil você trabalhar hoje na escola pública".

A partir desses momentos fica retratada a intolerância em relação à escola, e o que é consequência das más condições de trabalho _ alunos barulhentos e irritantes _ passa a aparecer como causa dessa aversão.

Provavelmente tudo isso gere a intolerância do professor na sala de aula, refletida nos gritos da professora Carla, quando diz: "Tenho pavor de menino que gosta de conversar, dou grito mesmo", ou na proposta irônica da professora Ilma, feita a um aluno inquieto: "Por que você não vem dar aula no meu lugar?"

Este mesmo estado de espírito leva a professora a não ter paciência para ouvir a leitura do aluno quando este não demonstra fluência, ajudando-o ou lendo por ele. O mesmo acontece quando não espera pelas respostas às questões orais, ou quando não respeita o tempo destinado à leitura silenciosa.

Sem infra-estrutura adequada para o exercício da profissão, salário insuficiente para viver com dignidade e bancar as despesas necessárias à atualização profissional dificilmente o professor se manterá coerente entre o que pensa, o que diz e o que sonha para seus alunos e o que na verdade executa em sala de aula, com vistas à formação do sujeito na sua coletividade.

Os professores trazem o desânimo estampado no rosto. Pouco falam, pouco querem, pouco sonham... "curso pra quê? Vai melhorar o salário?", "greve pra quê? Não vai dar jeito mesmo". E assim vão caminhando rumo aos feriados, às paralizações, à aposentadoria.

No decorrer desse trabalho fui tentando mostrar algumas saídas que poderiam contribuir para melhorar a situação dessas escolas. Contudo, gostaria de lembrar que diante da situação do professor e da escola que temos, se faz necessário que a instituição se organize para:

- Criar condições de leitura para o professor e para o aluno trazendo de volta para as escolas as bibliotecas escolares, hoje concentradas nas sedes administrativas.
- Promover eventos culturais e científicos com a participação efetiva dos professores não só a título de organização mas de divulgação de suas experiências e de seus conhecimentos teóricos.
- Proporcionar-lhes condições de participação de eventos culturais e científicos fora do seu ambiente de trabalho para que ele tome conhecimento de outras realidades.
- Reestabelecer o "horário pedagógico" destinado a estudos e debates e favorecer as condições possíveis para que sejam realizados.
- Munir o professor de condições, através de cursos, reuniões de estudos, grupos de estudo, para que ele seja capaz de discutir entender e sugerir os meios necessários para a formação de leitores.

- Colocá-lo frente a frente com a teoria da leitura, com a literatura infantil e com algo mais que o permita adquirir conhecimento, entender o significado da leitura e que lhe dê poder para decidir sobre o seu procedimento de leitor e professor de leitura dentro da escola.

Sei que apenas isso não será suficiente para resolver a situação da leitura do professor e do aluno, mas assim como eu, outros estudiosos apresentaram sugestões que, se levadas em consideração, com certeza muito poderão contribuir para melhorar o ensino da leitura.

Sabemos que, à medida que mergulhamos em nossas experiências, somos capazes de procurar saída para os obstáculos, mesmo porque: "homens, nascidos na história e constrangidos pela história, vamos construindo soluções (que cada vez mais se querem paliativas), conscientes de que o que se vai tecendo, a pouco e pouco, em cada ponto, em cada nó, é uma resposta marcada pela eleição de postos de observação possíveis que somente uma sociologia do conhecimento e uma história do conhecimento poderão explicar. Navegantes, navegar é preciso viver. Nossos roteiros de viagens dirão de nós o que fomos: de qualquer forma estamos sempre definindo rotas - focos de nossa compreensão" (Geraldí, 1991:4).

Confesso que esta não é a história que eu gostaria de contar, mas, como se trata de realidade e não de fantasia, esta é a que me foi possível contar.

Plagiando Duby, "vou ficando por aqui e a história continua". (1993:158)

NOTAS

1. Vale registrar que existem vários estudos que situam o professor brasileiro dentro de uma perspectiva histórica. Entre eles, o de Eurize Caldas Pessanha. Seu trabalho " é uma tentativa de captar parte do movimento das 'camadas médias' no Brasil, nas quatro últimas décadas, através de um sujeito histórico concreto: o professor primário, categoria inequivocamente de 'camadas médias', tanto por origem quanto por suas especificidades". (tese de doutorado apresentada na USP em 1992). A história dos professores da Primeira República pode ser encontrada em: Denice Catani, "Educadores à meia-luz" (um estudo sobre a *Revista do Ensino* da Associação Beneficente do professorado público, 1902/1918); Zeila Demartini, "Velhos mestres das novas escolas: um estudo das memórias dos professores da Primeira República em São Paulo"; Ricardo Ribeiro, "Inspeção e escola primária em São Paulo: trabalho e memória"; Leonor M. Tanuri, "O ensino normal no estado de São Paulo, 1890-1930". Sobre as décadas mais recentes, existem as pesquisas de Aparecida Joli Gouveia, em 1969 (um estudo da escola ocupacional) e Luis Pereira, *O magistério Primário numa sociedade de classes*, 1969.

2. A respeito da história do livro existem estudos que tratam de vários aspectos. Darton, em sua obra *Edição e Sedição*, por exemplo, escreve sobre a produção editorial do Século XVIII, na França, detendo-se basicamente na veiculação das edições proibidas e o comércio das obras clandestinas da época. Roger Chartier e Daniel Roche in *História: novos objetos*, 1976, escrevem sobre: "O livro: uma mudança de perspectiva". No Brasil, ao mesmo tempo em que se fala da história da leitura fala-se da história do livro e conseqüentemente da sua democratização. Regina Zilberman, in *A leitura e o ensino da leitura*, 1991 fala sobre "a política cultural no Brasil: o acesso ao livro e à leitura," ao mesmo tempo em que remete o leitor a outros autores sobre o assunto. Outros que tratam do mesmo assunto já foram citados no corpo deste trabalho como Ezequiel Theodoro da Silva, 1984; Eni Pulcinelli

Orlandi, 1988 e José Horta Nunes, 1994; Os dois últimos tratam mais especificamente da história da leitura.

3. Roger Chartier, no livro *A história cultural: entre as práticas e representações*, fala de história de leitura dos camponeses da França no século XVIII. Para obter as informações necessárias recorreu a uma série de documentos fornecidos principalmente pelos mosteiros e conventos. Entre os documentos pesquisados, ele também teve acesso à história de leitura escrita pela própria pessoa, conforme o que se segue: "É certo que alguns pegaram na pena para contar a história da sua vida e, ao fazê-lo, recordam os seus primeiros encontros com o livro. É o caso de Louis Simon, estamenheiro no Maine, que começa em 1809, cinco anos após a morte da sua mulher amada, a escrever 'os principais acontecimentos ocorridos ao longo da minha vida'. Recordando a sua juventude, faz notar o seu gosto pela leitura, alimentado graças à biblioteca do padre da paróquia que lhe empresta livros, graças também, sem dúvida a um revendedor ambulante regressado à região: 'Passava, pois o meu tempo a desfrutar o prazer de tocar instrumentos e a ler todos os livros que conseguia arranjar sobre todas as histórias antigas, as guerras, a geografia, as vidas de santos, o Antigo e o Novo Testamento e outros livros sagrados e profanos; gostava também muito das canções e dos cânticos'".

4. Devo elucidar que embora as observações tenham sido realizadas em primeiro lugar estas não influenciaram, em nenhum momento, a elaboração do instrumento da entrevista, ao contrário, o próprio processo de entrevistas me conduziram à sua reelaboração.

5. Zeila Demartini na pesquisa "Velhos mestres das novas escolas: estudo da memória dos professores da Primeira República" trabalhou com relatos. Justificou o uso deste recurso dizendo que apenas através de documentos de arquivos, jornais, revistas, livros, etc dificilmente poderia obter as informações que considerava importantes. Estas deveriam ser buscadas na memória dos que vivenciaram os problemas educacionais em épocas remotas. Considerei esse recurso também válido para minha pesquisa, pelas mesmas justificativas

apresentadas por ela, contudo julguei necessário acrescentar as observação das aulas como uma forma de complementação de dados.

6. Vale ressaltar que nesta pesquisa ficou evidenciada a denúncia das professoras a respeito da negligência das autoridades competentes em relação à política de distribuição do livro didático, manifesta pela demora com que esses chegaram às suas escolas. Esse fato foi apontado praticamente por todas as professoras e com base nele justificavam a pouca frequência com que trabalhavam a leitura em sala de aula.

7. Os passos da leitura, a que grande parte das professoras recorrem, dizem respeito a orientações sobre o trabalho com o texto na sala de aula, recebidas através da Secretaria de Educação, na década de 70. Entre os autores que escreveram sobre o assunto tem-se conhecimento de Magda Soares, com o livro *Ensinando Comunicação em Língua Portuguesa*, 1979.

8. A respeito das Histórias de boca-da-noite e dos contos tradicionais, ver Jacqueline Held, *O imaginário no poder*, 1980.

9. Sobre estes aspectos muitos estudiosos já se manifestaram entre eles: Pedro Demo 1990, Ezequiel Theodoro da Silva, 1991 e Ribeiro, 1991.

BIBLIOGRAFIA

- AVERBUCK, L. M. "A questão da leitura ou a crise da escola" In: *A leitura e a formação do leitor: questões culturais e pedagógicas* (org.) de Eliana Yunes. Rio de Janeiro, Edições Antares, 1984.
- BAJARD, E. *Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito*. São Paulo, Cortez, 1994
- BAMBERGER, B. *Como incentivar o hábito da leitura* (trad. de Octávio Mendes Cajado). São Paulo, Editora Ática, 1986.
- BANDEIRA, M. *Itinerário de Pasárgada*. Rio de Janeiro, Livraria S. José, 1957.
- BARBOSA, J. J. "Pode-se saber ler?" In: *A leitura em questão* de Jean Foucambert (Apresentação à ed. brasileira), Porto Alegre, Artes Médicas, 1994.
- BENJAMIN, W. *Obras Escolhidas I _ magia e técnica, arte e política*. São Paulo, Brasiliense, 1987.
- BERNARDES, C. *Rememórias II*. Universidade Federal de Goiás, 1969
- BOSI, E. *Cultura de massa e cultura popular*. Petrópolis, Vozes, 1981
- _____. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo, T. A. Queiroz, 1979
- CATANI, D. B. "Educadores à meia-luz (um estudo sobre a Revista do Ensino da Associação Beneficente do professorado público de São Paulo, 1902/1918)". Tese de doutorado, 1991.
- CAVALCANTI, M. Comunicação pessoal apresentada na 44ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência - SBPC, USP. São Paulo, 1992.
- CERTAU, M. de. "Operação histórica". In *História: novos problemas*. (dir. de Jacques Le Goff e Pierre Nora, trad. de Theo Santiago). Rio de Janeiro, F. Alves, 1979.
- CHARTIER, R. *A história cultural: entre práticas e representações* (trad. de Manuela Maria Galhardo) Lisboa, Difel, Rio de Janeiro, Editora Bertrand Brasil, S.A. 1990.
- CUNHA, M. I. da. *O bom professor e sua prática*. Campinas-SP, Papyrus, 1989.

- DEMO, P. *Desafios modernos da Educação*, Petrópolis, Vozes, Rio de Janeiro, 1993.
- DUBY, G. *História e nova história* (trad. de Carlos de Veiga Ferreira). Lisboa, Editorial Teorema, 1986.
- _____. *A história continua* (trad. Clóvis Marques). Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., Ed. UFRJ, 1993.
- FOUCAMBERT, J. *A Leitura em questão* (trad. de Bruno Charles Magne). Porto Alegre, RS, Artes Médicas, 1994.
- Freire, P. *A importância do ato de ler*. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1983.
- GERALDI, J. W. "De como produzir milagres ou "o Professor pega um boizinho, rifa e compra livros". IEL-UNICAMP, (mimeo).
- _____. "A leitura na sala de aula: as muitas faces de um leitor." In *Leitura: caminho da aprendizagem*. Fundação para o Desenvolvimento da Educação-FDE, São Paulo, 1990.
- _____. *Portos de passagem*. São Paulo, Ed. Martins Fontes, 1991.
- GIROUX, H. *Escola crítica e política cultural*. São Paulo, 1988.
- GOUVEIA, A. J. "Professoras de amanhã (um estudo da escola ocupacional)". Rio de Janeiro, CBPE/INEP/MEC, 1965.
- HELD, J. *O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica* (tradução de Carlos Rizzi). São Paulo, Summus Editorial, 1980.
- HELLER, A. *O cotidiano e a história*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- KRAMER, S. *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*. São Paulo, Editora Ática S.A. 1993
- KLEIMAN, A. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, São Paulo, Pontes 1989.
- *Leitura: ensino e pesquisa*. Campina, SP. 1989
- _____. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas, SP. Editora da UNICAMP, 1993.

- LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São paulo, Editora Ática, 1993.
- LAJOLO, M. e ZILBERMAN. *A leitura rarefeita: livro e literatura no Brasil*. São Paulo, Brasiliense, 1991.
- LE GOFF, J. *História e memória* (trad. de Bernardo Leitão . et al.) 2ª ed. Campinas- SP, Editora da UNICAMP, 1992.
- LE GOFF, J. e NORA, P. *História: novos problemas*, (Apresentação) (dir. de Jacques Le Goff e Pierre Nora; trad. de Theo Santiago), 2ª ed. Rio de Janeiro, F. Alves, 1979.
- LUCENA, C. R. P. T. "Memória, escola e localidade: a escola como centro recriador da memória local". Dissertação de mestrado, PUC-SP, 1991.
- MACHADO, D. *Memórias de um pobre homem*. (Pesquisa, apresentação e notas por Maria Zenilda). Porto Alegre, Grawunder, 1990.
- MARIANO, R. "A visão do editor". In: *A leitura e a formação do leitor: questões culturais e pedagógicas* (org.) e apresentação de Eliana Yunes; Edições Antares, 1984.
- MASINE, L. "Texto 1". São Paulo, COGESP, 1985(mimeo).
- MOYSÉS, S. A. "História e mais histórias". São Paulo, COGESP 1985 (mimeo).
- MEIRELES, C. *Romanceiro da Inconfidência*. Nova Fronteira, 1989, Rio de Janeiro.
- NUNES, J. H. *Formação do leitor brasileiro: imaginário da leitura no Brasil colonial*. Campinas, SP. Editora da Unicamp, 1994
- Orlandi, E. P. "As histórias das leituras". In: *leitura: teoria e prática*, ano 3, nº 3, julho de 1986, p 7-9.
- _____. *Discurso e leitura*. São Paulo, Cortez; Campinas, SP. Editora da Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP 1988.
- PEREIRA, L. *O magistério primário numa associação de classes*. São Paulo, Pioneira, 1969.
- PESSANHA, E. P. "Professor primário: ascensão e queda de uma categoria profissional filiada `às camadas médias"'. Tese de doutorado, São Paulo, USP, 1992.

- PIGLIA, R. *A cidade ausente*. São Paulo, Tlerminuras, 1993
- PROUST, M. *Sobre a leitura* (trad. de Carlos Vogt), 2ª ed. Campinas, São Paulo, Pontes, 1991.
- RIBEIRO, M.L.S. *A formação política do professor de 1º e 2º graus*. São Paulo, Cortez, 1991.
- RIBEIRO, R. "Inspeção e escola primária em São Paulo: trabalho e memória". Dissertação de mestrado. USP, São Paulo, 1990.
- SILVA, E. T. "Literatura e pedagogia: reflexão com relances de Depoimento". In *Literatura e pedagogia: ponto e contraponto* (Regina Zilberman e Ezequiel Theodoro da Silva). Porto Alegre, Mercado Aberto, 1990.
- _____. "Acesso ao livro e à leitura no Brasil: pouco mudou desde o período colonial". IV encontro da ALBS em conjunto com o II Encontro Nacional do Livro, 1983 (mimeo).
- _____. *Magistério e mediocridade*. São Paulo, Cortez, 1992.
- _____. *O professor e o combate à alienação imposta*. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1989.
- SILVA, L. L. M. da. *A escolarização do leitor: a didática da destruição da leitura*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1986.
- Silva, L. L. M. et al. *O ensino de língua portuguesa no 1º grau*. São Paulo, Atual, 1986.
- SILVA, R. M. da. "O livro didático no cotidiano da escola pública de 1º grau". Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Goiás, 1991.
- SIMSON, O. de M. V. (org.). *Experimentos com história de vida*. São Paulo, Vértice, Editora Revista dos Tribunais, 1988.
- SOARES, M. B. et al. *Ensinando comunicação em língua portuguesa no 1º grau, 5ª a 8ª série*. Rio de Janeiro, DEF/FENAME/UFMG, 1979.

SOARES, M. *Linguagem e escola: uma perspectiva social* 2ª ed. São Paulo, Editora. Ática, 1986.

_____. *Metamemória-memória: travessia de uma educadora*. São Paulo, Cortez, 1991.

TANURI, L. M. "O ensino normal no estado de São Paulo", 1890/1930. São Paulo, USP, 1979.

ZILBERMAN, R. *A leitura e o ensino da literatura*, 2ª ed. São Paulo, Contexto, 1991.

ZILBERMAN, R. e SILVA, E. T. da (org.) *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo, Editora Ática S.A. 1988.

Roteiro de entrevista

1. Dados contextuais:

- .data e local de nascimento.
- .local onde morou durante a infância.
- .profissão e escolarização dos pais.
- .número de irmãos
- .posição na família em relação à ordem cronológica.

2. Dados do sujeito enquanto leitor:

.lembranças das brincadeiras, das histórias ouvidas e de situações vivenciadas no período da infância quando ainda não lia a palavra escrita.

.o primeiro encontro com o material escrito:

- em casa através da família.
- em casa de parentes.
- em casa de amigos.
- somente na escola quando começou a frequentá-la.
- outros locais.

.No período escolar a influência:

- da escola.
- de outras instituições.
- de amigos.
- de professores.

.Existência de biblioteca:

- na comunidade.

- em casa .
- na casa de amigos.
- Gostava de ler na infância e na adolescência.
- tipo de leitura.
- continua lendo atualmente.
- tipo de leitura.
- motivos para permanecer lendo.
- motivos para não continuar.
- acesso ao objeto de leitura.

3. Dados do sujeito enquanto professor:

- .motivo de tornar-se professor de Língua Portuguesa.
- condições do ensino de leitura na escola e na sala de aula com relação a:
 - livro.
 - biblioteca.
 - orientação pedagógica.
- .uso da biblioteca existente.
- .aula de leitura enquanto processo.
- .concepção de leitura.
- .disciplinas que leciona além de Língua Portuguesa.
- .séries em que leciona.
- .tempo de serviço docente.
- .tempo que leciona Língua Portuguesa.