



Calidoscópico

E-ISSN: 2177-6202

calidoscopio@unisinis.br

Universidade do Vale do Rio dos Sinos
Brasil

Oliveira Barrichelo Cunha, Renata Cristina; de Castro Nascimento Ometto, Cláudia
Beatriz

A leitura como experiência de formação nos memoriais de professores

Calidoscópico, vol. 10, núm. 1, enero-abril, 2012, pp. 49-57

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=571561868006>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

re²alyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha
renata_bcunha@yahoo.com.br

Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto
cbometto@yahoo.com.br

A leitura como experiência de formação nos memoriais de professores

Literature reading as an experience in teachers' auto-biographies

RESUMO - Com o objetivo de compreender os processos formativos mediados pela leitura da literatura nos cursos de formação de professores, focalizamos, neste trabalho, quatro memoriais de formação produzidos por professores de diversos níveis de ensino que frequentaram um curso de pós-graduação *lato sensu* em Docência no Ensino Superior numa instituição de ensino superior privada do interior paulista durante o ano de 2011. Do conjunto de trinta memoriais produzidos, que revelam marcas particulares de formação, selecionamos aqueles que tratam da temática de interesse do artigo, ou seja, as experiências com a leitura literária nas trajetórias de formação dos sujeitos. Partimos dos pressupostos de que a docência e a formação são produções históricas que se singularizam ao longo da vida e que a produção dos memoriais possibilita a análise do processo de formação revelando vivências, memórias e reflexões relativas à trajetória da formação do narrador. Recolhemos indícios dos sentidos da importância da leitura e da literatura no percurso de formação enunciados nos memoriais, destacando-os.

Palavras-chave: formação de professores, memoriais de formação, leitura.

ABSTRACT - This research study aims to understand how literature influences on the education processes of teachers. We focused on four auto-biographies from teachers of various teaching levels enrolled in a lato sensu graduate program in teaching at a private university in the state of São Paulo during 2011. From thirty auto-biographies, which reveal particular memorable events during education, we chose those which mention experiences of literature during the education process. We assume that teaching and the continuous training are historical productions which become unique during the life span and that the writing of auto-biographies facilitates the analysis of the education process, revealing experiences, memories and reflections related to the course of the narrator's training. We collected and highlighted indications from the auto-biographies which show the importance of reading and literature during the course of education.

Key words: teachers education, auto-biography, reading.

Introdução

Este texto socializa algumas reflexões produzidas ao longo do projeto de pesquisa 'Literatura e Formação de Professores' que objetiva conhecer as experiências de leitura na história de formação de professores e compreender as contribuições da leitura literária para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

A primeira fase da investigação envolveu 55 professoras de Ensino Fundamental I de uma rede pública municipal paulista que participaram de um programa de formação continuada de 50h sobre Alfabetização e Letramento, promovido pela Secretaria de Educação em 2009. Os dados da pesquisa foram produzidos a partir de narrativas autobiográficas e registros reflexivos realizados pelas professoras depois da leitura de textos literários lidos pelas formadoras/pesquisadoras nos encontros de formação.

A leitura e análise desses registros revelaram questionamentos sobre a experiência humana, a complexidade

do homem, os preconceitos, a importância da compreensão, tolerância e aceitação das diferenças. As reflexões escritas das professoras, potencializadas pelas metáforas construídas a partir dos textos literários, possibilitaram a explicitação de posicionamentos e questionamentos a respeito da vida em geral, da docência em particular e a articulação dos conteúdos teóricos do curso com os textos literários (Cunha, 2010).

Para Cândido (2002), a literatura tem justamente essa função humanizadora, ou seja, a capacidade de confirmar a humanidade do homem na medida em que, ao representar uma dada realidade social e humana, permite que o leitor compreenda melhor essa mesma realidade. Como "síntese e projeção da experiência humana" (Cândido, 2002, p. 80), a literatura, segundo o autor, satisfaz a necessidade universal de fantasia e apresentando livremente o 'bem' e o 'mal' humaniza, porque faz viver.

Soares (2004) relaciona os conceitos de humanização e democratização argumentando que a leitura

literária, além de condição para uma plena democracia cultural, é também um instrumento que tem o potencial de democratizar o ser humano. Justifica sua tese a partir de três fundamentos: em primeiro lugar, a literatura, evidenciando a diversidade e a complexidade do homem e da sociedade, pode tornar-nos mais compreensivos e tolerantes; em segundo, ao trazer o estrangeiro e o excluído, pode fazer-nos menos preconceituosos e indiferentes; em terceiro lugar, ao mostrar outros tempos, lugares, povos e culturas, a obra literária pode nos tornar mais conscientes da relatividade de nossos próprios conceitos.

Na segunda fase da pesquisa, aqui socializada, tomamos como material de análise um conjunto de trinta memoriais de formação produzidos por professores de diversos níveis de ensino que frequentaram um curso de pós-graduação *lato sensu* em Docência no Ensino Superior numa instituição de ensino superior privada do interior paulista durante o ano de 2011. Desse conjunto, destacamos quatro memoriais que indiciam os sentidos da importância da leitura e da literatura no percurso de formação pessoal e profissional desses professores.

As narrativas autobiográficas e a formação dos professores

A utilização de narrativas autobiográficas (também conhecidas como memoriais de formação, histórias de vida, biografias educativas, método biográfico) na formação de adultos vem sendo empregada como instrumento de investigação e como instrumento de formação.

Do ponto de vista da investigação, essas narrativas de formação se constituem como instrumentos valiosos porque trazem aos pesquisadores informações sobre o que pensam os professores a respeito de suas histórias de vida, posicionando-os como autores de suas narrativas e não simplesmente como informantes. Do ponto de vista da formação, o registro de memórias permite reflexões e novos olhares para os processos vividos, a realidade, o mundo e a cultura, possibilitando que os professores compreendam como se apropriaram das experiências formativas, dando sentido à sua trajetória e projetando suas expectativas.

Na formação continuada, em especial, o professor constrói a própria formação com base em um balanço de vida, numa perspectiva de reflexividade crítica e de consciência atualizada (Nóvoa, 2010):

A abordagem biográfica reforça o princípio segundo o qual é sempre a própria pessoa que se forma e forma-se à medida que elabora uma compreensão sobre o seu percurso de vida: a implicação do sujeito no seu próprio processo de formação torna-se assim inevitável. Desse modo, a abordagem biográfica deve ser entendida como uma tentativa de encontrar uma estratégia que permita ao indivíduo-sujeito tornar-se ator do seu processo de formação, por meio de apropriação retrospectiva do seu percurso de vida (Nóvoa, 2010, p. 168).

Nóvoa alerta, no entanto, que não é somente essa dimensão retrospectiva que deve ser levada em consideração. A abordagem biográfica também exige um esforço de teorização, de produção, inovação e projeção.

Bragança (2008, p. 76) argumenta que a narrativa não deve ser vista simplesmente como ato descritivo, mas como “a recriação do passado e a construção do futuro, por meio de um voltar à origem e de um inventário de experiências fundadoras”.

As narrativas autobiográficas produzidas no contexto dessa investigação e aqui discutidas foram escritas por 30 professores de licenciaturas e atividades profissionais diversas que frequentaram uma disciplina de 28h de um curso de pós-graduação *lato sensu* em Docência no Ensino Superior numa instituição de ensino superior privada do interior paulista.

Essas narrativas foram nomeadas de “memoriais de formação”, segundo conceito definido por Prado e Soligo (2007): narrativas circunstanciadas e analíticas que tratam do processo de formação num determinado período e que revelam as vivências, experiências, memórias e reflexões relativas à trajetória da formação do narrador. O memorial de formação, portanto, não tem o compromisso de historiar a vida toda do autor, mas destacar fatos e experiências que considera essenciais para si mesmo ou para seus leitores.

Nesse exercício, há também a ideia de que, ao retomar experiências do passado e narrar o presente, os sujeitos elaboram enunciados que respondem a outros, ou seja, aos textos literários e às experiências vividas. Os sentidos que os interlocutores produzem, na e pela linguagem, estão prenhes de sentidos elaborados a partir de outros com os quais mantiveram contato anteriormente e aos quais preveem possíveis respostas que poderão ocorrer, inclusive na própria vida, como ato responsável, como nos ensina Bakhtin (Ometto, 2010).

A proposta feita aos professores em formação foi a produção de memoriais que articulassem a formação, a prática profissional e as leituras indicadas na disciplina como exercício de meta-reflexão. Esse tipo de exercício, segundo Nogueira *et al.* (2008), favorece a tomada de consciência de quem somos nós em diferentes dimensões da nossa existência e permite que aquele que escreve reconheça o seu “saber que sabe”, isto é, a percepção crítica das possibilidades, limites, implicações e compromissos de sua formação e ação profissional.

A escrita de memoriais pode gerar e/ou afirmar diferentes formas de ser, pensar e conhecer, possibilitando aos professores em formação colocarem-se como sujeitos de sua própria história. A emergência do sujeito em sua singularidade – pessoal e profissional – torna mais visíveis, para o campo da reflexão, as experiências para ele e para o outro que a lê (Prado *et al.*, 2011). Isto porque “a linguagem veste a nudez da experiência [...] e as palavras, os nomes das coisas, dão à experiência sua forma” (Manguel, 2000, p. 24).

Os encaminhamentos para a escrita dos memoriais foram assim estabelecidos ao longo de sete semanas: a apresentação dos membros do grupo, na primeira aula do curso, já posicionou os sujeitos em relação às suas histórias de vida e, em especial, em relação à sua trajetória de formação e às expectativas referentes ao exercício da profissão docente; os professores em formação produziram as primeiras versões de seus memoriais, na forma de narrativas autobiográficas, sem extensão definida, e compartilharam suas escritas nas duas semanas seguintes com alguns colegas encarregados de uma leitura atenciosa que identificaria lacunas, questões e aspectos que poderiam ser mais bem descritos e discutidos; acompanhando as leituras propostas na disciplina com os objetivos de refletir sobre as experiências pessoais da trajetória acadêmica como discentes e docentes (problematizando a construção da identidade docente, os saberes docentes no exercício da profissão, a relação docência-pesquisa no cotidiano da sala de aula e a constituição do professor-pesquisador), os professores em formação deveriam retomar as primeiras versões dos memoriais e construir nexos de sentido entre as leituras e experiências pessoais; o último registro dos memoriais compartilhados com a professora e com os colegas, entregue no último encontro, deveria se constituir na versão possível e mais bem acabada da trajetória narrada.

Dentre as leituras indicadas, uma delas em especial evocava a contribuição da leitura literária para a constituição e autoconhecimento do sujeito. O texto “Os paradoxos da autoconsciência”, de Larrosa (2001, p. 21), enfatiza que a leitura de narrativas pode permitir “adivinhar algo daquilo que somos”. Esse texto narra uma caminhada de Rousseau pelo bosque de Vincennes e sua ‘queda’. Essa ‘queda’ a que se refere é metafórica: Rousseau ‘tropeça’ e ‘cai’, na verdade, em duas linhas de um jornal que carregava consigo. ‘Cair’, nessas duas linhas, corresponde, nesse caso, a ‘cair em si mesmo’, descobrir-se, tomar consciência de si. Nessa experiência “havia visto um outro universo e se transformado num outro homem” (Larrosa, 2001, p. 31). O que ele pretende destacar é a ideia de que adquirimos consciência de nós mesmos lendo. O argumento principal de Larrosa é que talvez a história/narrativa de um homem seja, nada mais, nada menos, que a repetição de outras histórias.

Talvez os homens não sejamos outra coisa que um modo particular de contarmos o que somos. E, para isso, para contarmos o que somos, talvez não tenhamos outra possibilidade senão percorrermos de novo as ruínas de nossa biblioteca, para tentar aí recolher as palavras que falem para nós (Larrosa, 2001, p. 22).

A identidade ou autoconsciência – de natureza narrativa – seria composta pelos restos desordenados das histórias recebidas. Dessas tramas, entrelaçadas de um modo mais ou menos coerente, “cada um tenta dar um sentido a si mesmo, construindo-se como um ser de

palavras a partir das palavras e dos vínculos narrativos que recebeu” (Larrosa, 2001, p. 23). Ler e escrever seria colocar-se em movimento, sair para além de si mesmo, manter aberta a interrogação acerca do que se é.

Leitura literária: conhecimento de si e do outro

Ler é colocar-se como participante do diálogo que se estabelece em torno de um determinado texto. Assim, Fiorin (2006) sintetiza o ato de ler a partir das teses de Bakhtin. Como lugar de encontro e de confronto, o texto “abre o espaço [...] para o reconhecimento recíproco das consciências” (Brandão, 1997, p. 284), uma vez que lendo a palavra do outro, com ele me identifico e dele me diferencio. Os reconhecimentos e as contraposições entre formas de pensar, segundo Geraldi (1997) podem levar à construção de novas formas e, assim, sucessivamente.

Focalizado a partir da interlocução, o texto é sempre incompleto. Ele se “desenvolve na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos” (Bakhtin, 2003, p. 311), na medida em que ao texto pronto corresponde um texto a ser criado, que a ele responde e reage.

Para Manguel (1997, p. 19-20),

é o leitor que lê o sentido; é o leitor que confere a um objeto, lugar ou acontecimento uma certa legibilidade possível, ou que a reconhece neles; é o leitor que deve atribuir significado a um sistema de signos e depois decifrá-los. Todos lemos a nós e ao mundo à nossa volta para vislumbrar o que somos e onde estamos. Lemos para compreender, ou para começar a compreender. Não podemos deixar de ler. Ler, quase como respirar, é nossa função essencial.

Segundo Pacheco (2004, p. 214), a leitura literária permite preencher, ao mesmo tempo, os vazios do texto e da nossa própria subjetividade, oferecendo a possibilidade, “dentro de uma relação dialógica, de cultivar espaços constantes de recriação e reformulação interior a partir do confronto autor-obra-interlocutor” que se dá sempre na relação eu-outro.

A compreensão da relação eu-outro nos movimentos de leitura e de produção dos memoriais nos desloca de uma visão solitária, na qual o autor é a fonte e origem dos sentidos. Há que se compreender que, no decurso da produção do memorial, o autor reporta-se a suas vivências e contínuas interações com os enunciados ao seu redor, visto que o sujeito antecede e projeta o seu leitor, prevendo prováveis réplicas (Ometto, 2010). Nessa perspectiva, a linguagem é entendida como o próprio lugar da interação, o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos, buscando significações acerca do vivido e tendo a possibilidade de projetar o futuro ao elaborar ativamente os sentidos, confrontando-os com os já existentes, que foram constituídos em leituras anteriores.

Pensando com Bakhtin (2002), entendemos que os memoriais de formação, porque inscritos na corrente da

comunicação verbal, tecem, entre si, relações de sentido, de modo que o que se está dizendo está sempre relacionado ao já dito e ao que se quer dizer e, nesse sentido, naquilo que se diz revelam-se, no mínimo, duas posições: aquela assumida no enunciado e aquela em relação à qual ele foi construído – considerando os sentidos produzidos a partir das leituras da literatura, bem como os sentidos elaborados acerca do vivido. Cada enunciado produzido é arena de encontro e de confronto entre opiniões de interlocutores imediatos ou de pontos de vista, visões de mundo, teorias etc., em circulação na comunicação cultural.

Assim sendo, na multiplicidade de sentidos postos em circulação – pela leitura dos textos literários, pela produção escrita dos memoriais e na sua posterior leitura –, os interlocutores têm a possibilidade de compreender ativa e responsivamente seus processos de formação, em um jogo de palavras e contrapalavras que polemizam entre si, completam-se, respondem umas às outras. O sujeito, através da linguagem, manifesta posições em relação ao sentido do texto literário, seja de concordância ou discordância, afetando-se, criando uma relação recíproca na qual estabelece vínculos não existentes anteriormente à interlocução (Ometto, 2010).

É neste sentido que Bakhtin (2003) afirma que, por mais que o texto lido seja o mesmo, único e individual, seu sentido não se esgota, pelo fato de ser histórico. Na leitura de um texto, os sujeitos vivem “um acontecimento novo e singular na vida do texto, um novo elo na cadeia histórica da comunicação discursiva” (Bakhtin, 2003, p. 311).

Ainda nessa perspectiva, ao produzirem seus memoriais e retomarem sua leitura, os professores em formação podem ser entendidos como sujeitos capazes de utilizar textos a seu favor, seja para obter informações, seja por motivação estética, seja como ferramenta para a ampliação de sua visão de mundo, seja por interesses religiosos ou que seja, também, como possibilidade de formação.

Segundo Larrosa (*in* Veiga-Neto, 1996, p. 133-134), a leitura é uma

atividade que tem a ver com a subjetividade do leitor: não só com o que o leitor sabe mas, também, com aquilo que ele é. Trata-se de pensar a leitura como algo que nos forma (ou nos de-forma e nos trans-forma), como algo que nos constitui ou nos põe em questão naquilo que somos. A leitura, portanto, não é só um passatempo, um mecanismo de evasão do mundo real e do eu real. E não se reduz, tampouco, a um meio de conseguir conhecimentos.

Nesse texto, em que Larrosa é entrevistado por Veiga-Neto (1996, p. 134), ele discute a ideia de leitura como formação e a formação como leitura a partir do pressuposto de que a atividade de leitura é “algo que tem a ver com aquilo que nos faz sermos o que somos”. Nessa perspectiva, a leitura como experiência de formação supõe

a relação entre o texto e a subjetividade, possibilitando que as pessoas se reconheçam e descrevam de outras maneiras.

Compreendendo que a vida humana tem a forma, ainda que misteriosa e fragmentária, de uma narrativa, de uma história que se desdobra, chama a atenção para o fato que “responder à pergunta ‘quem somos?’ implica uma interpretação narrativa de nós mesmos, implica uma construção de nós mesmos na unidade de uma trama” (Veiga-Neto, 1996, p. 146). Reforça essa convicção quando afirma que “só compreendemos quem é outra pessoa ao compreender as narrativas que ela mesma ou outros nos fazem” (Veiga-Neto, 1996, p. 147).

Larrosa relaciona, portanto, narrativa, compreensão e a autocompreensão, argumentando que

se o sentido de quem somos está construído narrativamente, em sua construção e em sua transformação terão um papel muito importante as histórias que escutamos e lemos, assim como o funcionamento dessas histórias no interior de práticas sociais mais ou menos institucionalizadas como, por exemplo, as práticas pedagógicas. A autocompreensão narrativa não se produz em uma reflexão não mediada sobre si mesma, senão nessa gigantesca fonte borbulhante de histórias que é a cultura em relação à qual organizamos a nossa própria experiência (o sentido daquilo que nos passa) e nossa própria identidade (o sentido de quem somos) (Larrosa *in* Veiga-Neto, 1996, p. 417).

Para o autor, “a função do professor é manter viva a biblioteca como espaço de formação [...] manter aberto um espaço em que cada um possa encontrar sua própria inquietude” (Veiga-Neto, 1996, p. 152-153).

A discussão feita pela antropóloga francesa Michele Petit (2009) também admite que a leitura é uma oportunidade de construção e reconstrução dos sujeitos, particularmente em contextos de crise e violência.

A pesquisadora investigou as múltiplas dimensões da experiência de leitura a partir de entrevistas realizadas com jovens da zona rural e de bairros marginalizados de grandes cidades francesas, buscando compreender, nos trajetos singulares desses jovens, como se apropriaram dos textos lidos, que tipos de deslocamento a leitura possibilitou, a contribuição das bibliotecas públicas na luta contra os processos de exclusão e marginalização. Para a autora, “a leitura permite abrir um campo de possibilidades, inclusive onde parecia não existir nenhuma margem de manobra” (Petit, 2009, p. 13).

As análises das entrevistas permitiram-lhe avaliar que

a reorganização de um universo simbólico, de um universo linguístico por meio da leitura, pode contribuir para que os jovens – ou os menos jovens – realizem algumas transformações, reais ou simbólicas, em diferentes campos: transformações no percurso escolar e profissional que lhes permitem ir mais longe do que a programação social poderia levá-los; transformações na representação que tem de si mesmos, na maneira de se pensar, se dizer, se situar, no tipo de relações estabelecidas com sua família, seu grupo e sua cultura de origem; transformações nos papéis que lhes foram atribuídos pelo fato de terem nascido menino ou menina; transformações nas áreas de sociabilidade

e solidariedade; transformações na maneira de morar e de perceber o bairro, o país em que vivem... A leitura contribui assim para criar um pouco de 'jogo' no tabuleiro social, para que os jovens se tornem um pouco mais atores de suas vidas, um pouco mais donos de seus destinos e não somente objetos do discurso dos outros. Ajuda-os a sair dos lugares prescritos, a se diferenciar dos rótulos estigmatizantes que os excluem, e também das expectativas dos pais e dos amigos, ou mesmo do que cada um deles acreditava, até então, que era o mais adequado para o definir (Petit, 2009, p. 99-100).

As lições extraídas de sua pesquisa também nos permitem discutir algumas experiências com a leitura de professores em formação, uma vez que seus memoriais indiciam a importância da leitura em geral e da literatura em particular nas suas trajetórias.

Dos trinta memoriais de formação produzidos no curso já referido, com média de 12 páginas, vários deles fizeram referência à leitura na infância e na escola. No entanto, quatro professores, particularmente, evidenciaram a importância da leitura e da literatura nos seus percursos pessoais e profissionais. Nesse texto eles estão sendo identificados como Catarina, Antonio, Neusa e Cláudio e seus memoriais apresentam 17 páginas, 10 páginas, 15 páginas e 9 páginas, respectivamente. O memorial de Cláudio, em especial, foi produzido tomando a leitura e a literatura como eixos de discussão e merece ser destacado desse conjunto.

Sendo assim, tomamos essas quatro narrativas como material de análise, destacando indícios dos sentidos da importância da leitura e da literatura a partir de enunciados selecionados para problematização.

A leitura nos memoriais dos professores/as em formação

Embora muitos professores em formação tenham feito referência à leitura e à literatura, não se pode ignorar o que é apontado por Cadermatori (2009, p. 25):

o Brasil ainda não é um país de leitores, situação determinada por fatores de natureza social, econômica, política, histórica, cultural [...]. Não podemos esquecer, porém, que muitos professores não tiveram as condições necessárias para se desenvolverem devidamente como leitores e, às vezes, pensam ser deficiência pessoal o que, na verdade, provém de um âmbito muito mais amplo, como a dívida social do país com seu povo. Outros, porém, tiveram a formação de leitor favorecida por circunstâncias familiares ou escolares, quando não por ambas [...]. E ainda há aqueles que se tornaram leitores apesar de todas as circunstâncias para não sê-lo.

Em meio a circunstâncias as mais diversas, as leituras e os livros também desempenham funções variadas. Para Petit (2009), o que está em jogo na leitura, hoje em dia, além do acesso ao saber e à apropriação da língua, é a construção de si próprio, a abertura para um outro lugar e um outro tempo, a possibilidade de conjugar universos culturais e ampliar círculos de pertencimento.

Para Catarina, professora de Matemática, que teve aos 11 anos o diagnóstico de lúpus, a leitura foi um refúgio. Ela enfrentou as dificuldades próprias da adolescência acompanhada da rejeição dos colegas de escola que temiam o contágio da doença. Em seu memorial ela conta que “pegar a doença que eu tinha parecia apavorante e eles, na condição de crianças ainda, acabaram se distanciando. Fiquei exatamente dois anos e meio sem nenhum amigo. Sozinha mesmo”.

Proust (1989, p. 42) confirma: “a leitura é uma amizade”. E pode ser uma companhia.

Catarina narra:

Refugiava-me nas histórias que lia, como se essas leituras possibilitassem o transporte para um novo mundo, onde ninguém me conhecia, nem me viraria as costas por não saber o que “eu tinha”, pois nessa época deixei de ser a Catarina para ser uma caso raro, a paciente da PUC [hospital universitário em Campinas].

Segundo Petit (2009), por meio da leitura, mesmo esporádica, podemos nos preparar melhor para resistir aos processos de marginalização. Através dela, é possível imaginar outras possibilidades, sonhar, encontrar um sentido para o que nos acontece. Isso porque “os escritores nos ajudam a nomear os estados pelos quais passamos, a distingui-los, a acalmá-los, a conhecê-los melhor, a compartilhá-los. Graças as suas histórias, escrevemos a nossa, por entre as linhas” (Petit, 2009, p. 38).

Talvez a experiência de leitura tenha permitido que Catarina elaborasse um espaço interior, um espaço íntimo.

Esse espaço íntimo aberto pela leitura não é apenas uma ilusão ou válvula de escape. Às vezes pode ser: nós nos consolamos da vida, dos amores que não vivemos, com as histórias dos outros. Mas é sobretudo a fuga para um lugar em que não se depende dos outros, quando tudo parece estar fechado. Isso nos dá a ideia de que é possível uma alternativa. Esse espaço íntimo é muito povoado: passam por ali fragmentos de frases, escritas ou ditas por outros, que juntamos e nos revelam essa parte oculta de nós mesmos. E esse espaço íntimo nos dá um lugar [...]. E podemos dar sentido às nossas vidas, construir um sentido (Petit, 2009, p. 40).

Já Antônio, professor de Geografia, narra suas memórias de infância apresentando-se como um garoto distraído, que “viajava” durante as aulas, desenhava, e que nunca se lembrava do que o professor estava explicando quando interpelado em sala de aula. Tinha um especial interesse por vulcões e fenômenos da natureza e era chamado na família de “homem do tempo” porque suas previsões costumavam estar sempre certas.

Seu interesse pelos livros, especialmente enciclopédias, não foi construído na escola, mas na relação com seus familiares:

Teve uma ocasião, acho que com meus sete anos de idade, minha mãe foi chamada na escola para uma conversa sobre mim, sobre uns desenhos que eu vinha fazendo. Não preciso falar que minha

mãe ficou horrorizada, as possibilidades de desenhos que provocaram espanto da escola a ponto de comunicar a mãe, geralmente, são de cunho adulto. Porém, qual foi a surpresa dela: eu vinha desenhando muito vulcão, constantemente, e só isso. A orientação da escola: procure um psicólogo para seu filho! [...] Mais tarde um pouco, comecei a transcrever enciclopédias, informações de países, atividade que meus pais deviam olhar de cabelo em pé. Pensavam, talvez: “Deveríamos ter levado ele no psicólogo naquela outra ocasião?”. Duvido que pensaram assim e nunca deram indireta que pensaram parecido. Fato é que minha diversão, pelo menos em casa, era essa. Ler enciclopédias, livros de viagens, e transcrever algumas coisas. Eu já era o “Antônio Geógrafo”.

A leitura, de acordo com Petit (2009), é esse meio de acesso ao saber e aos conhecimentos formais, portanto, uma experiência que pode contribuir com o destino escolar, profissional e social. Ler em casa ou na biblioteca complementa o aprendizado da escola, ajuda a aprofundar um tema de interesse, a encontrar opções, já que “a descoberta de si e a descoberta do mundo caminham juntas” (Petit, 2009, p. 171).

Neusa, professora de Filosofia, descreve sua alegria quando entrou no 1º ano e se alfabetizou:

Nesse meio tempo descobri o caminho da biblioteca! Foi como se eu tivesse descoberto o caminho do arco-íris, esperando ansiosa chegar ao pote de ouro (legal foi que quando cresci pude observar pela introdução de minhas leituras que não cheguei de fato a um pote de ouro mas... às inquietações e perturbações existenciais!). Lia inúmeros livros por semana, sempre que eu podia me recolhia nas leituras e depois contava tudo pra minha mãe [...]. Bom, passei minha infância envolta por James Joyce, Shakespeare (sujeitinho pelo qual me apaixonei), Augusto dos Anjos, até Adelaide Carraro e Paulo Coelho.

A metáfora do pote de ouro e a reflexão de que as muitas leituras mobilizaram inquietações e perturbações confirmam a importância da leitura como elemento para o desenvolvimento do espírito crítico e como “chave de uma cidadania ativa” (Petit, 2009, p. 78).

Para a autora,

Não é um luxo poder pensar a própria vida com a ajuda de obras de ficção ou de testemunhos que tocam no mais profundo da experiência humana. De obras que nos ensinam muito de nós mesmos e muito sobre outras vidas, outros países e outras épocas. Parece-me inclusive que seja um direito elementar, uma questão de dignidade (Petit, 2009, p.78).

Os memoriais nos revelam que nas atividades de formação de professores introduzir no grupo a prática da leitura da literatura e da produção de memoriais de formação institui possibilidades de mudança de estado ou condição dos sujeitos, uma vez que a linguagem amplia-se e passa a ser o próprio lugar de constituição de subjetividades.

Um memorial, em especial, enfatiza a importância da leitura e da literatura no percurso de formação, isto é, narra a leitura como formação e a formação como leitura (Larrosa *in* Veiga-Neto, 1996) e é sobre ele que nos de-

bruçamos com mais atenção a fim de problematizarmos a formação de professores mediada pela leitura e literatura.

A leitura mediadora e o leitor mediador

Cláudio é um professor de Filosofia no Ensino Médio da rede estadual paulista que, quando provocado a refletir sobre seu percurso de formação e registrá-lo na forma de um memorial reconhece, de início que

minha memória do que teria sido minha formação mostra que as referências estão dispersas em um autodidatismo claudicante e interdisciplinar, diversificado à exaustão, e com muito mais referências à literatura em geral que consultei, além da experiência vivencial no mundo e no cotidiano de um outro exercício profissional.

A apresentação de Cláudio nos exige considerar que quando falamos de “formação de professores” não podemos nos referir exclusivamente à formação inicial, ou seja, ao ingresso no curso de formação profissional ou à formação continuada, extensão desta. A formação, como ele mesmo reconhece, vai muito além da formação profissional orientada por uma instituição responsável.

A formação é o conjunto de experiências que corresponde a um processo que acontece em muitos espaços, em instâncias formais e informais, mediada por práticas relacionais, que mobilizam conhecimentos teóricos e experienciais e se constituem como possibilidade de desenvolvimento profissional e pessoal.

A leitura, para Cláudio, teve um peso importante nesse percurso. Aliás, pergunta Calvino (2003, p.138), “quem somos nós senão uma combinação de experiências, de informações, de leituras, de imaginações? Cada vida é uma enciclopédia, uma biblioteca”. Manguel (2011, p. 1) reforça a mesma ideia: “Toda biblioteca é uma autobiografia”.

A opção pelo curso de Filosofia, segundo Cláudio, tem relação com suas experiências de leitura no Ensino Médio e com a igreja que frequentava:

No Ensino Médio, ao frequentar a biblioteca do colégio onde estudava, encontrei o livro “História da Filosofia”, de Will Durant. Fiquei encantado com a descrição do pensamento de Platão que o autor fazia em suas páginas. Sua ideia de uma república perfeita, com a política toda organizada e os filósofos no governo foi muito interessante. Mas as buscas pela biblioteca do colegial seguiram adiante e me deparei com “O capital – uma leitura popular”, de Carlo Cafiero. Ali tomei contato com uma filosofia bem distante do ideal platônico. Algo mais ‘pés no chão’, que dizia respeito à realidade que vivemos em nossa época. Logo percebi que a filosofia era bem mais ampla do que supunha minha vã primeira impressão... E o materialismo histórico e dialético foi aquilo que, entre outras coisas, moldou também minha formação, de modo que não posso hoje ver desvinculada a profissão de educador da atividade política (entenda-se aqui política pelo seu sentido original, dentro do entendimento institucional que ela deve possuir na sociedade, e não como ela é tratada no senso comum, muito mais como um negócio ou atividade de membros de um partido).

Cláudio evidencia, inicialmente, a importância do espaço da biblioteca em sua formação: “No Ensino Médio, ao frequentar a biblioteca do colégio onde estudava”, ou, ainda, “Mas as buscas pela biblioteca do colegial seguiram adiante”. Segundo Petit (2009), as experiências com a leitura originam-se das relações dos sujeitos em ambientes que proporcionam essas interações. Para a autora, as bibliotecas estão no cerne da transmissão cultural sendo um lugar propício para que o sujeito se experimente na relação com os livros. Vejamos o que diz a autora:

Ali, podemos experimentar uma relação com o livro que não se funda somente nas perspectivas utilitaristas da instrução, e nos abandonar a esses tempos de devaneio em que não se deve prestar contas a ninguém, nos quais se forja o sujeito e que, tanto quanto os aprendizados, ajudam a crescer e a viver (Petit, 2009, p. 273).

Ou seja, a possibilidade de Cláudio rememorar o passado, retomando suas histórias de leitura, durante a produção do memorial, foi possibilitando que, do lugar de autoria, ele pudesse rememorar experiências vividas percebendo o contexto em que foi se constituindo professor ao analisar a emergência, a articulação e a significação de múltiplas vozes. É o que faz na continuidade de seu texto.

Os textos citados por Cláudio evidenciam concepções de ordem diversa que constituíram sua formação - políticas, ao evidenciar a leitura que realizou de Platão explanando sobre a organização política de uma república perfeita, “com a política toda organizada” e também ao tentar definir o que entende por política, já explicitando o que para ele, Cláudio, não é política: “entenda-se aqui política pelo seu sentido original, dentro do entendimento institucional que ela deve possuir na sociedade, e não como ela é tratada no senso comum, muito mais como um negócio ou atividade de membros de um partido”; pedagógicas, ao reportar-se à “realidade de sua época”, evidenciando perceber a possibilidade de uma transposição didática, “algo mais ‘pés no chão’, que dizia respeito à realidade que vivemos em nossa época”, bem como ao explicar explicitamente sobre um referencial teórico de base que sustenta sua profissão de educador: “o materialismo histórico e dialético foi aquilo que, entre outras coisas, moldou também minha formação” e a forma como encara o que vem a ser educador, “de modo que não posso hoje ver desvinculada a profissão de educador da atividade política”; linguísticas e discursivas, ao reportar-se ao modo como Will Durant organizou seu texto: “Fiquei encantado com a descrição do pensamento de Platão que o autor fazia em suas páginas”.

Este trecho de seu memorial, acerca da leitura, ocupa uma posição na esfera de comunicação sobre ela, focalizando desde seu alcance social, pessoal e profissional às habilidades requeridas ao processo de formação

profissional, ao processamento cognitivo, linguístico ou discursivo daquilo que se lê.

Vejamos a continuidade do memorial de Cláudio.

Nesta bibliografia encontraremos Wilhelm Reich (Escuta, Zé Ninguém), Roberto Kertesz (Análise transacional), José Gaiarsa (Tratado Geral sobre a Fofoca, A família de que se fala e a Família de que se sofre etc.), e outras fontes sobre psicologia e psicanálise, que irão nortear um certo conhecimento sobre essas áreas e que numa busca pessoal pelo entendimento de minha personalidade, fizeram com que procurasse pesquisar o assunto. Mas encontraremos assuntos tão dispares, tal como um estudo sobre o idioma japonês e os alfabetos orientais (chinês e japoneses), interessado que estava na forma de escrita que estes povos possuem (escrita ideogramática). Porém, isto foi em decorrência das leituras em poesia concreta que fiz (Décio Pignatari) e uma busca também por formas de entendimento alternativos ao ocidental. Rapidamente juntei a tudo isto a leitura de poesia e prosa literária e, assim, fui grandemente influenciado por Fernando Pessoa, Drummond de Andrade, Manoel Bandeira, Gabriel Garcia Marquez, Millor Fernandes e outros que não conseguirei recordar senão num memorial mais demoradamente elaborado. E tinha também o teatro. A atuação no teatro, atividade de que desempenhei desde a graduação, se juntou às leituras de vários autores de dramaturgia: Shakespeare, Eurípedes, Sófocles, Brecht, Plínio Marcos, Nelson Rodrigues, entre outros.

Tal excerto revela que a escolha de um texto e das condições em que pretendemos que seja lido nunca é exclusivamente nossa, nem é solitária, visto que os escolhemos em interlocução com e em resposta a outros textos, em relação a expectativas e experiências anteriores, em relação àquilo que já conhecemos ou imaginamos sobre o que desejamos conhecer. As escolhas que fazemos são ideológicas, porque inscritas em condições específicas de produção e na grande história, e também são singulares.

Nos diferentes textos citados por Cláudio, a palavra, conforme destaque feito por Bakhtin (2002), preenche distintas funções ideológicas. Na literatura, ela materializa efeitos estéticos configurando enunciados concretos, que revelam nuances em termos de posições e valores e possibilitam elaborações de dimensões distintas da relação do leitor com o texto. A palavra, na sua plasticidade, permite ao leitor experimentar paixões, emoções, posicionar-se com juízos de valor, elaborar relações lógicas, em face de experiências pessoais, familiares, cotidianas, inusitadas, estranhas, repulsivas, das quais a palavra o aproxima. A palavra tanto emociona como convoca à racionalidade, dispersa os sentidos, como os reúne dentro de sistemas lógicos, internamente coerentes.

Sobre o acesso aos livros, Cláudio nos revela que as reais condições de produção do vivido podem nos aproximar ou distanciar das práticas de leitura:

Além de ter interesse em leitura desde o início de minha alfabetização e o acesso aos livros ser facilitado pela existência dos mesmos no cotidiano de minha infância, neste período que compreende a saída da graduação e a entrada na atuação docente, trabalhei na Biblioteca Municipal, ou seja, era um

“rato de biblioteca” que usava crachá da mesma! Assim, essa facilidade de estar trabalhando com obras literárias, sem dúvida, acelerou o processo de aquisição de conhecimentos via leitura.

Rememora seu processo de inserção no mundo da escrita ao remeter-se ao período da alfabetização: “Além de ter interesse em leitura desde o início de minha alfabetização”. Ao evocar esse período da vida, evidencia a leitura como um ato político capaz de libertar, transformar e modificar o sujeito visto que ela é constitutiva de um modo de ser e estar no mundo. Ainda nesse sentido, Petit (2009) nos chama a atenção para o fato de que é possível redescobrir o papel da leitura na contribuição única da literatura e da arte para a atividade psíquica, para a vida.

Ao rememorar que “o acesso aos livros fora [ser] facilitado pela existência dos mesmos no cotidiano de minha infância”, o autor caminha no sentido de explicitar que

apropriar-se efetivamente de um texto pressupõe que a pessoa tenha tido contato com alguém - uma pessoa próxima para quem os livros são familiares, ou um professor, um bibliotecário, um fomentador de leitura, um amigo - que já fez com contos, romances, poemas, palavras agrupadas de maneira estética, inabitual, entrassem na sua própria experiência e que soube apresentar esses objetos sem esquecer isso (Petit, 2009, p. 48).

Imediatamente, na sequência, procura estabelecer uma relação dessa forte vivência com sua entrada na atuação docente, no que diz respeito ao fato de tornar-se um mediador de leitura, fundamental no processo de constituição dos sujeitos: “neste período que compreende a saída da graduação e a entrada na atuação docente, trabalhei na Biblioteca Municipal, ou seja, era um “rato de biblioteca” que usava crachá da mesma!”.

Segundo Petit (2009, p. 179)

Alguns bibliotecários sabem realmente se desprender da imagem empoeirada do antigo conservador de livros, e retiram os livros de seu pedestal, de modo que a biblioteca seja como deseja uma jovem, que nos disse: “A biblioteca ideal? É aquela em que a pessoa entra, procura alguma coisa, um livro, e logo descobre outro”. Esses jovens sonham com os livros mais bem expostos, [...] que haja cada vez mais novidades e que se dê vida aos acervos existentes. Que alguém os puxe pela manga para lhes mostrar uma ou outra obra.

Talvez a experiência vivida por Cláudio na passagem do ensino médio para a graduação - explanada anteriormente - tenha lhe indiciado modos de mediação ao tornar-se um “bibliotecário” no início de sua atuação docente.

Ele também ressalta que “essa facilidade de estar trabalhando com obras literárias, sem dúvida acelerou o processo de aquisição de conhecimentos via leitura”. Ou seja,

penso que a cultura geral que adquirir é de importância vital para minha atuação como docente, ainda que vivamos na realidade de um sistema escolar e de uma sociedade que possuem como prioridade o preparo de pessoas para desempenhar funções técnicas, e não exatamente pessoas com formação geral e humanística.

Considerações finais

Como já apontado ao longo do texto, a leitura, especialmente a leitura literária, como forma de conhecimento de si e do mundo, enriquece o pensamento, a simbolização, a interioridade e as trocas entre sujeitos autores/leitores. É um pré-requisito e uma via de acesso, segundo Petit (2009, p. 148), a um verdadeiro direito de cidadania porque permite “a apropriação da língua, o acesso ao conhecimento, como também a tomada de distância, a elaboração de um mundo próprio, de uma reflexão própria”.

E admitindo essas contribuições cabe refazermos a pergunta posta por Cândido (2002, p. 83): “A literatura tem uma função formativa de tipo educacional?”

Como formadoras de professores, concordamos com o autor que sua ação formativa não pode ser confundida como veículo que eleva e edifica (ou corrompe...), pois o leitor elabora os significados de modo particular e incorpora a leitura à sua experiência humana. Mas pode, como destacado por Petit (2010, p. 285), funcionar como um suporte, “uma reserva da qual se lança mão para criar ou preservar intervalos onde respirar, dar sentido à vida, sonhá-la, pensá-la”. Como sujeitos, os professores precisam dessa experiência.

Como suporte e como reserva, deve estar presente ao longo das práticas de formação inicial e continuada de professores em nome da democratização cultural e humana.

A exclusão dos livros, como já destacado por Cadermatori (2009), é determinada por fatores de natureza social, econômica, política, histórica, cultural. No entanto, como enfatizado por Soares (2004, p. 32),

reconhecendo que a distribuição equitativa desse bem simbólico que é a leitura é condição para uma plena democracia cultural, é preciso reconhecer também que os obstáculos a essa distribuição, isto é, à democratização da leitura, são fundamentalmente de natureza estrutural e econômica, ultrapassando, assim, os limites de nossas possibilidades como educadores, mas, por outro lado, obrigando-nos, como cidadãos, à luta contra a desigual distribuição dos bens simbólicos, entre eles, a leitura. A responsabilidade é que, reconhecendo que a leitura, particularmente a leitura literária, além de dever ser democratizada, é também democratizante, nós, os educadores comprometidos com a formação de leitores, devemos assumir essa formação não apenas como desenvolvimento de habilidades leitoras e de atitudes positivas em relação à leitura, mas também, talvez sobretudo, conscientes de que, em grande parte, somos o que lemos, e que não apenas lemos os livros, mas também somos lidos por eles.

Formadores, em vários contextos, podem agir como mediadores de leitura promovendo “encontros” entre professores e livros. Petit (2009, p. 174) afirma que o papel dos mediadores é exatamente o de “construir pontes” entre os sujeitos e os universos culturais mais amplos.

Há também que se considerar o fato de que a leitura da literatura na formação de professores não é apenas mediadora do acesso aos conhecimentos relativos ao ensino,

à organização da escola e às práticas profissionais, mas uma prática constitutiva de uma identidade como leitor e como professor, que é mediada, também, pelos gestos de leitura do formador.

Para Bakhtin (2003), ler é colocar-se como participante do diálogo que se estabelece em torno de um determinado texto. Nessa perspectiva, se compreensão é réplica, é responsividade ativa, “compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra” (Bakhtin, 2002, p. 132), em um movimento de adesões, recusas ou acordos, de aprovação, reprovação ou polemização, de reprodução ou de re-significações, de explicitação ou de apagamentos de sentido, numa dada condição social.

Nessa perspectiva, a produção dos memoriais possibilitou que os professores em formação fossem nos revelando os sentidos por eles elaborados, indiciando-nos diferentes formas de elaboração acerca da própria profissão docente. Esses indícios de suas elaborações, traduzidos em suposições, guiaram nossas análises.

Fomos percebendo que a leitura e o cotejamento dos textos literários, evidenciados nos memoriais, possibilitaram que os professores em formação vivessem um movimento ativo responsivo, ou seja, os memoriais de formação nos indicaram suposições, possibilidades e aprendizados que foram sendo mediados pela leitura da literatura, consolidados, descartados, articulados, transformados ao longo da vida desses sujeitos.

Esse movimento de elaboração vivido pelos alunos enfocou a produção e circulação de sentidos - acerca da vida e da profissão docente - em uma investigação sobre o processo de leitura e de formação pela leitura. Nessa perspectiva é que a leitura dos memoriais desses professores confirma a importância da leitura e de seus mediadores em seus percursos formativos e a tese de Pennac (1993, p. 145): “se podemos admitir que um indivíduo rejeite a literatura, é intolerável que ele seja rejeitado por ela. É uma tristeza imensa, uma solidão dentro da solidão, ser excluído dos livros – inclusive daqueles que não nos interessam”.

Referências

- BAKHTIN, M. 2002. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo, Hucitec, 196 p.
- BAKHTIN, M. 2003. *Estética da criação verbal*. 4ª ed., São Paulo, Martins Fontes, 476 p.
- BRAGANÇA, I.F.S. 2008. Histórias de vida e formação de professores/as: um olhar dirigido à literatura educacional. In: E.C. SOUZA; A.C.V. MIGNOT (orgs.), *Histórias de vida e formação de professores*. Rio de Janeiro, Quartet/FAPERJ, p. 65-88.
- BRANDÃO, H.N. 1997. Escrita, leitura, dialogicidade. In: B. BRAIT (org.), *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas, Unicamp, p. 281-288.
- CADERMATORI, L. 2009. *O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes*. Belo Horizonte, Autêntica, 127 p.
- CALVINO, I. 2003. *Seis propostas para o próximo milênio*. São Paulo, Companhia das Letras, 141 p.
- CANDIDO, A. 2002. *Textos de intervenção*. São Paulo, Editora 34, 392 p.
- CUNHA, R.C.O.B. 2010. Literatura, humanização e democratização cultural na formação de professores. In: R. DIAS (org.), *Formação continuada: diálogos entre educadores*. Jaboticabal, Funep, p. 103-122.
- FIORIN, J.L. 2006. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo, Ática, 144 p.
- GERALDI, J.W. 1997. *Portos de passagem*. 4ª ed., São Paulo, Martins Fontes, 252 p.
- LARROSA, J. 2001. Os paradoxos da autoconsciência. In: J. LARROSA, *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. 4ª ed., Belo Horizonte, Autêntica, p. 21-43.
- MANGUEL, A. 1997. *Uma História da Leitura*. São Paulo, Companhia das Letras, 405 p.
- MANGUEL, A. 2000. *No bosque do espelho: ensaios sobre as palavras e o mundo*. São Paulo, Companhia das Letras, 295 p.
- MANGUEL, A. 2011. Toda biblioteca é uma autobiografia. *Revista Educação*, 165:1-4. Disponível em: <http://revistaeducacao.localweb.com.br/textos.asp?codigo=13065>. Acesso em: 15/12/2011.
- NOGUEIRA, E.G.D.; PRADO, G.V.T.; CUNHA, R.C.O.B.; SOLIGO, R. 2008. A escrita de memoriais a favor da pesquisa e da formação. In: E.C. SOUZA; A.C.V. MIGNOT (orgs.), *Histórias de vida e formação de professores*. Rio de Janeiro, Quartet/FAPERJ, p. 169-196.
- NÓVOA, A. 2010. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: A. NÓVOA; M. FINGER (orgs.), *O Método (auto)biográfico e a Formação*. Natal/São Paulo, EDUFRN/Paulus, p. 155-188.
- OMETTO, C.B.C.N. 2010. *A leitura no processo de formação de professores: um estudo de como o conceito de letramento foi lido e significado no contexto imediato da disciplina Fundamentos Teórico-Metodológicos de Língua Portuguesa, do curso de Pedagogia*. Campinas, SP. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, 175 p.
- PACHECO, P.S. 2004. A linguagem literária: sua especificidade e seu papel. In: A. PAIVA; A.A. MARTINS; G. PAULINO; Z. VERSIANI (orgs.), *Democratizando a leitura: pesquisas e práticas*. Belo Horizonte, CEALE, Autêntica, p. 207-218.
- PENNAC, D. 1993. *Como um romance*. Rio de Janeiro, Rocco, 167 p.
- PETIT, M. 2009. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. 2ª ed., São Paulo, Editora 34, 189 p.
- PETIT, M. 2010. *A arte de ler: ou como resistir à adversidade*. São Paulo, Editora 34, 299 p.
- PRADO, G.V.T.; SOLIGO, R. 2007. Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação... In: G.V.T. PRADO; R. SOLIGO (orgs.), *Porque escrever é fazer história*. Campinas, Alínea, p. 45-60.
- PRADO, G.V.T.; CUNHA, R.C.O.B.; FERREIRA, C.R. 2011. Narrativas docentes e saberes cotidianos no espaço escolar. In: M.L. SUSSEKIND; A. GARCIA (orgs.), *Universidade-Escola: diálogo e formação de professores*. Petrópolis/Rio de Janeiro, De Petrus et alii/FAPERJ, p. 135-154.
- PROUST, M. 1989. *Sobre a leitura*. Campinas, Pontes, 60 p.
- SOARES, M. 2004. Leitura e democracia cultural. In: A. PAIVA; A.A. MARTINS; G. PAULINO; Z. VERSIANI (orgs.), *Democratizando a leitura: pesquisas e práticas*. Belo Horizonte, CEALE/Autêntica, p. 17-32.
- VEIGA-NETO, A. 1996. Literatura, experiência e formação (entrevista com Jorge Larrosa). In: M.V. COSTA (org.), *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre, Mediação, p. 133-161.

Submissão: 08/02/2012
Aceite: 26/03/2012

Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha

Universidade Metodista de Piracicaba
Rodovia do Açúcar, km 156, Taquaral
13400-911, Piracicaba, SP, Brasil

Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto

Universidade Metodista de Piracicaba
Rodovia do Açúcar, km 156, Taquaral
13400-911, Piracicaba, SP, Brasil