



TORNAR-SE LEITORA: PERCURSOS DE PROFESSORAS

Diana Lusa





**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
ÁREA DE CONHECIMENTO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA PROCESSOS EDUCACIONAIS, LINGUAGEM,
TECNOLOGIA E INCLUSÃO**

DIANA LUSA

TORNAR-SE LEITORA: PERCURSOS DE PROFESSORAS

**CAXIAS DO SUL
2024**

DIANA LUSA

TORNAR-SE LEITORA: PERCURSOS DE PROFESSORAS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Curso de Doutorado em Educação, na Linha de Pesquisa Processos Educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Flávia Brocchetto Ramos.



**CAXIAS DO SUL
2024**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

L968t Lusa, Diana
Tornar-se leitora [recurso eletrônico] : percursos de professoras / Diana Lusa. – 2024.
Dados eletrônicos.
Tese (Doutorado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.
Pesquisa vinculada ao Grupo de Pesquisa Observatório de Leitura e Literatura (OLLI).
Orientação: Flávia Brocchetto Ramos.
Modo de acesso: World Wide Web
Disponível em: <https://repositorio.ucs.br>
1. Leitura - História. 2. Professoras. 3. Mulheres - Educação. I. Ramos, Flávia Brocchetto, orient. II. Título.
CDU 2. ed.: 028(091)

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)
Carolina Machado Quadros - CRB 10/2236

DIANA LUSA

TORNAR-SE LEITORA: PERCURSOS DE PROFESSORAS

Tese de Doutorado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Doutora em Educação. Linha de Pesquisa: Educação, Linguagem e Tecnologia.

Orientadora: Prof.^a Dra. Flávia Brocchetto Ramos.

Caxias do Sul, 5 de agosto de 2024.

Banca Examinadora:

Dra. Flávia Brocchetto Ramos
Presidente – Universidade de Caxias de Sul

Dra. Sônia Regina da Luz Matos
Universidade de Caxias de Sul

Dra. Terciane Ângela Luchese
Universidade de Caxias de Sul

Participação por videoconferência

Dra. Selma Martines Peres
Universidade Federal de Catalão

Participação por videoconferência

Dra. Alexandra Santos Pinheiro
Universidade Federal da Grande Dourados

Às pessoas que são inspiração, mesmo sem
suspeitar.

AGRADECIMENTOS

À minha família; ao Davi, por ser uma força da natureza, que me impulsiona ao movimento; ao Rudy, pela presença e por caminhar junto, por incentivar e torcer; ao meu pai e à minha mãe, pela presença e pelo auxílio diário nas questões práticas da vida. À Géssica e à Graci, por fazer parte de minha vida. Às amigas que, de perto ou longe, me inspiram, entre elas: Josi, Ana Maria, Daia, Luanda, Lidiana, Kelen...

À minha orientadora, Prof.^a Dra. Flávia Brocchetto Ramos, por dar-me a mão nesta caminhada e por me possibilitar fazer parte de um grupo de estudos e pesquisas tão lindo: o Observatório de Leitura e Literatura (OLLI). Obrigada pela generosidade em compartilhar, agregar, olhar a vida com olhos de poesia.

Às colegas e amigas do OLLI, Estella, Melina, Fabi, com quem iniciei a caminhada no Doutorado, e a tantas outras que foram chegando: Karina, Roberta, Lívia, Liliane, Marieli, Júlia, Dúlcima, Mônica, Alcione... e fortalecendo esse grupo, com discussões teóricas, compartilhamento de estudos e trabalhos, textos literários, momentos poéticos. Os finais das tardes das quintas-feiras foram mais coloridos com nossos encontros!

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – *Campus Veranópolis*, pelo afastamento integral do trabalho concedido em parte do Doutorado, o que viabilizou minha participação no curso.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade de Caxias do Sul (UCS), pelo acolhimento; e a todas as suas professoras e professores, pelo saber compartilhado.

Às professoras que aceitaram compor a banca avaliadora desta tese: Prof.^a Dra. Sônia Regina da Luz Matos, Prof.^a Dra. Terciane Ângela Luchese, Prof.^a Dra. Alexandra Santos Pinheiro e Prof.^a Dra. Selma Martines Peres, pela atenção carinhosa dada a este trabalho!

Ao desejo curioso que vive dentro de mim e que me faz buscar nas fabulações, nas teorias, nas escritas, respostas para esta vida – ou mais perguntas – e que me fez, entre outras coisas, trilhar o caminho do Doutorado.

Enfim, a leitura é algo que nos escapa. [...]. Se tantos leitores e leitoras leem à noite, ainda hoje, se ler é muitas vezes um gesto das sombras, não é apenas por uma questão de culpabilidade: eles criam assim um espaço de intimidade, um jardim preservado de olhares. Leem nas bordas, nas margens da vida, nos limites do mundo.

Michèle Petit, Leituras: do espaço íntimo ao espaço público

RESUMO

Esta pesquisa de Doutorado, vinculada ao Grupo de Pesquisa Observatório de Leitura e Literatura (OLLI) e à Linha de Pesquisa Processos Educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão da Universidade de Caxias do Sul (UCS), realizou uma interlocução com mulheres, professoras de arte e de língua portuguesa e professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental de São Domingos do Sul, município localizado no Rio Grande do Sul (RS), com o fim de conhecer suas histórias de leitura e de escrita e os processos de mediação vividos por elas, assim como os que acontecem em suas práticas docentes. Assim sendo, o estudo teve como objetivo geral: Investigar, a partir de histórias de leitura de mulheres professoras de São Domingos do Sul – RS, seus percursos de leitura, a fim de contribuir para as discussões acerca da formação leitora de mulheres no Brasil e sua relação com a mediação cultural. Os objetivos específicos foram: a) conhecer, a partir da análise do percurso formativo de um grupo de professoras de São Domingos do Sul, as suas histórias de leitura e de escrita; b) compreender as condições da mulher-professora em seu percurso formativo e os atravessamentos de gênero em cada caminho; c) identificar os processos de mediação em cada percurso – os vividos e os que se espelham nas práticas. A metodologia ancora-se na pesquisa qualitativa e a investigação efetiva-se a partir de entrevistas semiestruturadas com aberturas narrativas, realizadas com as interlocutoras empíricas, que foram posteriormente transcritas, sendo o *corpus* da pesquisa. As narrativas foram analisadas por meio da Análise Textual Discursiva (ATD) com base em Moraes e Galiazzi (2016), o que resultou, ao final da análise dos dados, em quatro categorias. Dentro dessas categorias, que foram tratadas nos capítulos quarto e quinto desta tese, os seguintes temas foram abordados: o que envolveu a escolha de ser professora das interlocutoras do local; os livros – físicos, vivos, livro-afeto; o ato de ler; a relação da escola com a leitura e a escrita; as experiências de mediação cultural e de mediação de leitura. Além desses capítulos e do primeiro e do sexto, os quais apresentam, respectivamente, a introdução e as considerações finais, esta tese ainda é composta por um capítulo teórico – o segundo –, que embasa o estudo, desenvolvendo os seguintes assuntos: conceito de gênero; breve percurso histórico do encontro das mulheres com a leitura; conceituação de leitura e discussão sobre as múltiplas leituras possíveis, sobre o ato de ler e sobre a literatura como direito fundamental do ser humano; apresentação do conceito de experiência e de experiência de leitura; e, por fim, reflexão sobre os conceitos de mediação cultural, mediação de leitura e educação estética. Para tanto, os seguintes autores foram referenciados: Barthes (2013), Beauvoir (2019b), Candido (2004), Gattai (2009), Gebara (2000), Heidegger (2003), Horellou-Lafarge e Sergé (2010), Jouve (2002), Larrosa (2019), Louro (1997, 2018), Lyons (1999), Manguel (1997, 2009), Pennac (1993), Petit (2013, 2019), Scott (1995), Woolf (2014) e Yunes (2002, 2003, 2021). O terceiro capítulo apresenta uma contextualização do local onde a pesquisa foi realizada. Os resultados da pesquisa mostram os distintos percursos formativos das professoras, os quais têm pontos de intersecção, sendo um deles a centralidade da escola na vida de cada interlocutora – a escola foi o local de contato com os livros (livro físico e, em muitos casos, com o livro-afeto e com o livro-vivo). Os inesquecíveis livros lidos na infância e na adolescência estão guardados em local especial da memória de cada professora. A pesquisa deu luz também às figuras marcantes, mediadores culturais e de leitura presentes na vida de cada uma das interlocutoras e às formas como foram e são elas mesmas mediadoras. O estudo mostrou, ainda, as leituras, no plural, que emergiram das narrativas e buscou discutir teórica e empiricamente sobre vivências e experiências de leituras literárias. O *tornar-se* – leitora, mulher, profissional, cidadã, mãe, entre outros – perpassou cada história, sendo individual e coletiva. O *tornar-se* fez e faz parte da vida enquanto há vida para viver, transformar, enquanto há caminho para andar. O *tornar-se* leitora, que teve atenção especial nesta pesquisa, favoreceu o *tornar-se* mediadora.

Palavras-chave: Histórias da leitura. Mulheres leitoras. Professoras. São Domingos do Sul. Mediação cultural. Mediação de leitura.

ABSTRACT

This Doctoral research, affiliated with the Reading and Literature Observatory Research Group (OLLI) and the Educational Processes, Language, Technology and Inclusion Research Line at the *Universidade of Caxias do Sul* (UCS), engaged in a dialog with women, art, and Portuguese language teachers as well as teachers from the initial grades of Elementary School in São Domingos do Sul, a municipality located in the state of Rio Grande do Sul (RS), Brazil, in order to delve into their reading and writing stories and the mediation processes experienced by them, as well as those occurring in their teaching practices. Thus, the main objective of the study was: to investigate, based on the reading stories of women teachers from São Domingos do Sul – RS, their reading paths, in order to contribute to discussions about women’s reading education in Brazil and their relationship with cultural mediation. The specific objectives were: a) to learn, based on the analysis of the training path of a group of teachers from São Domingos do Sul, about their reading and writing stories; b) to understand the conditions of the woman-teachers in her training path and the gender crossings in each one; c) to identify the mediation processes in each path – those experienced and those reflected in her practices. The methodology employed in this Doctoral dissertation involved semi-structured interviews with narrative openings, conducted with empirical interlocutors, which were later transcribed, forming the corpus of the research. The narratives underwent analysis using Discursive Textual Analysis (DTA) based on Moraes and Galiuzzi (2016), which resulted, at the end of data processing, in four categories. Within these categories, which were addressed in the fourth and fifth chapters of this Doctoral dissertation, the following topics were covered: what involved the choice of being a teacher for the local interlocutors; the books – physical book, living book, affection-book; the act of reading; the school’s relationship with reading and writing; the experiences of cultural mediation and reading mediation. In addition to these chapters and the first and sixth, which respectively present the introduction and final considerations, this Doctoral dissertation also consists of a theoretical chapter – the second –, which supports the study, developing the following subjects: gender and intersectionality concepts, relating them to the women’s daily lives; a brief historical path of women’s encounter with reading, with the possibility of studying and with the teaching profession; conceptualization of reading and search to understand the multiple possible readings; discussion about the act of reading and thinking about literature as a fundamental human right; presentation of the concept of experience and reading experience; and, finally, reflection on the concepts of cultural mediation, reading mediation and aesthetic education. To this end, the following authors were referenced: Barthes (2013), Beauvoir (2019b), Candido (2004), Gattai (2009), Gebara (2000), Heidegger (2003), Horellou-Lafarge and Sergé (2010), Jouve (2002), Larrosa (2019), Louro (1997, 2018), Lyons (1999), Manguel (1997, 2009), Pennac (1993), Petit (2013, 2019), Scott (1995), Woolf (2014) and Yunes (2002, 2003, 2021). The third chapter provides a contextualization of the place where the research was carried out. The findings reveal the different training paths of the teachers, which have points of intersection, one of them being the centrality of the school in the life of each interlocutor – the school was the place of contact with books (physical book and, in many cases, with the affection-book and with the living-book). The unforgettable books read in childhood and adolescence are kept in a special place in each teacher’s memory. The research also shed light on the notable individuals, cultural and reading mediators present in the lives of each of the interlocutors and the ways in which they were and are themselves mediators. The study also highlighted the readings, in the plural, that emerged from the narratives and sought to discuss theoretically and empirically about experiences of literary readings. *Becoming* – a reader, a woman, a professional, a citizen, a mother, among others – permeated each story, being individual and collective, being part of life while there is life to live, transform, while there is a path to walk.

Keywords: Reading stories. Women readers. Teachers. São Domingos do Sul. Cultural mediation. Reading mediation.

RESUMEN

Esta investigación de Doctorado, vinculada al Grupo de Pesquisa Observatorio de Lectura y Literatura (OLLI) y a la Línea de Pesquisa Procesos Educativos, Lenguaje, Tecnología e Inclusión de la Universidad de Caxias do Sul (UCS), realizó una interlocución con mujeres, profesoras de arte y de lengua portuguesa y profesoras de los años iniciales de la Enseñanza Primaria de São Domingos do Sul, municipio ubicado en Rio Grande do Sul (RS), con el fin de conocer sus historias de lectura y de escritura y los procesos de mediación vividos por ellas, así como los que ocurren en sus prácticas docentes. El estudio tuvo como objetivo general: Investigar, a partir de historias de lectura de mujeres profesoras de São Domingos do Sul – RS, sus caminos de lectura, con el fin de contribuir para las discusiones sobre la formación lectora de mujeres en Brasil y su relación con la mediación cultural. Los objetivos específicos fueron: a) conocer, a partir del análisis del transcurso formativo de un grupo de profesoras de São Domingos do Sul, sus historias de lectura y de escritura; b) comprender las condiciones de la mujer-profesora en su transcurso formativo y los cruces de género en cada camino; c) identificar los procesos de mediación en cada transcurso – los vividos y los que se espejan en las prácticas. La metodología desarrollada en esta tesis involucró entrevistas semiestructuradas con aberturas narrativas, realizadas con las interlocutoras empíricas, que fueron posteriormente transcritas, siendo el *corpus* de la investigación. Las narrativas fueron analizadas por medio del Análisis Textual Discursivo (ATD) con base en Moraes y Galiuzzi (2016), lo que resultó, al final del tratamiento de los datos, en cuatro categorías. Dentro de esas categorías, que fueron tratadas en los cuarto y quinto capítulos de esta tesis, los siguientes temas fueron abordados: lo que llevó a la elección de ser profesora de las interlocutoras del local; los libros – físicos, vivos, libro-afecto; el acto de leer; la relación de la escuela con la lectura y la escritura; las experiencias de mediación cultural y de mediación de lectura. Además de esos capítulos y del primero y del sexto, los que presentan, respectivamente, la introducción y las consideraciones finales, esta tesis aún está compuesta por un capítulo teórico – el segundo –, que fundamenta el estudio, desarrollando los siguientes asuntos: conceptos de género y de interseccionalidad, relacionándolos al cotidiano de las mujeres; breve transcurso histórico del encuentro de las mujeres con la lectura, con la posibilidad de estudiar y con la profesión docente; conceptualización de lectura y búsqueda de entender las múltiples lecturas posibles; discusión sobre el acto de leer y pensamiento de la literatura como derecho fundamental del ser humano; presentación del concepto de experiencia y de experiencia de lectura; y, por fin, reflexión sobre los conceptos de mediación cultural, mediación de lectura y educación estética. Para ello, los siguientes autores fueron referenciados: Beauvoir (2019b), Gebara (2000), Scott (1995), Louro (1997, 2018), Woolf (2014), Lyons (1999), Horellou-Lafarge y Sergé (2010), Gattai (2009), Jouve (2002), Manguel (1997, 2009), Pennac (1993), Candido (2004), Barthes (2013), Larrosa (2019), Yunes (2002, 2003, 2021), Heidegger (2003) y Petit (2013, 2019). El tercer capítulo presenta una contextualización del local donde la investigación fue realizada. Los descubrimientos de la investigación muestran los distintos cursos formativos de las profesoras, los cuales tienen puntos de intersección, siendo uno de ellos la centralidad de la escuela en la vida de cada interlocutora – la escuela fue el local de contacto con los libros (libro físico y, en muchos casos, con el libro-afecto y con el libro-vivo). Los inolvidables libros leídos en la infancia y en la adolescencia están guardados en un local especial de la memoria de cada profesora. La investigación dio luz también a las figuras marcantes, mediadores culturales y de lectura presentes en la vida de cada una de las interlocutoras y a las formas como fueron y son ellas mismas mediadoras. El estudio mostró, aún, las lecturas, en plural, que emergieron de las narrativas y buscó discutir teórica y empíricamente sobre vivencias y experiencias de lecturas literarias. El *volverse* – lectora, mujer, profesional, ciudadana, madre, entre otros – traspasó cada historia, siendo individual y colectiva, haciendo parte de la vida mientras hay vida para vivir, transformar, mientras hay camino para andar.

Palabras clave: Historias de la lectura. Mujeres lectoras. Profesoras. São Domingos do Sul. Mediación cultural. Mediación de lectura.

RIASSUNTO

Questa ricerca di dottorato, collegata al Gruppo di Ricerca Osservatorio della Lettura e della Letteratura (OLLI) e alla Linea di Ricerca Processi Educativi, Linguaggio, Tecnologia e Inclusione dell'*Universidade de Caxias do Sul* (UCS), ha condotto un'interlocuzione con le donne, insegnanti di arte e di lingua portoghese e insegnanti dei primi anni della scuola primaria di São Domingos do Sul, un comune situato nel Rio Grande do Sul (RS), per conoscere le loro storie di lettura e scrittura e i processi di mediazione da loro vissuti, oltre a quelli che si succedono nelle loro pratiche di insegnamento. Pertanto, l'obiettivo generale dello studio era: Indagare, sulla base delle storie di lettura di donne insegnanti di São Domingos do Sul - RS, i loro percorsi di lettura, al fine di contribuire alla discussione sull'educazione alla lettura delle donne in Brasile e sul suo rapporto con la mediazione culturale. Gli obiettivi specifici erano: a) conoscere, partendo da un'analisi del percorso formativo di un gruppo di insegnanti donne di São Domingos do Sul, le loro storie di lettura e scrittura; b) comprendere le condizioni della donna-insegnante nel suo percorso formativo e gli incroci di genere in ogni percorso; c) identificare i processi di mediazione in ogni percorso - quelli vissuti e quelli rispecchiati nelle pratiche. La metodologia sviluppata in questa tesi ha coinvolto interviste semi-strutturate con aperture narrative, realizzate con gli interlocutori empirici, che sono state successivamente trascritte, costituendo il *corpus* della ricerca. Le narrazioni sono state analizzate utilizzando l'Analisi Testuale Discorsiva (ATD) basata su Moraes e Galiazzi (2016), che ha portato a quattro categorie al termine dell'elaborazione dei dati. All'interno di queste categorie, che sono state trattate nel quarto e quinto capitolo di questa tesi, sono stati affrontati i seguenti temi: che cosa ha comportato la scelta di essere un'insegnante degli interlocutori locali; i libri - fisici, vivi, libro-affetto; l'atto della lettura; il rapporto della scuola con la lettura e la scrittura; le esperienze di mediazione culturale e di mediazione della lettura. Oltre a questi capitoli e al primo e al sesto, che presentano rispettivamente l'introduzione e le considerazioni finali, questa tesi si compone anche di un capitolo teorico - il secondo - che è alla base dello studio, sviluppando i seguenti argomenti: i concetti di genere e intersezionalità relazionandoli alla vita quotidiana delle donne; un breve percorso storico dell'incontro delle donne con la lettura, con la possibilità di studiare e con la professione di insegnante; la concettualizzazione della lettura e comprensione delle molteplici letture possibili; la discussione sull'atto della lettura e il pensiero della letteratura come diritto umano fondamentale; la presentazione del concetto di esperienza e dell'esperienza della lettura; e, infine, la riflessione sui concetti di mediazione culturale, mediazione della lettura ed educazione estetica. A tal fine si è fatto riferimento ai seguenti autori: Barthes (2013), Beauvoir (2019b), Candido (2004), Gattai (2009), Gebara (2000), Heidegger (2003), Horellou-Lafarge e Sergé (2010), Jouve (2002), Larrosa (2019), Louro (1997, 2018), Lyons (1999), Manguel (1997, 2009), Pennac (1993), Petit (2013, 2019), Scott (1995), Woolf (2014) e Yunes (2002, 2003, 2021). Il terzo capitolo presenta una contestualizzazione del luogo in cui è stata condotta la ricerca. I risultati della ricerca mostrano i diversi percorsi formativi degli insegnanti, che hanno punti di intersezione, uno dei quali è la centralità della scuola nella vita di ogni interlocutore - la scuola è stata il luogo di contatto con i libri (libri fisici e, in molti casi, con il libro-affetto e con il libro-vivo). I libri indimenticabili letti durante l'infanzia e l'adolescenza sono conservati in un posto speciale nella memoria di ogni insegnante. La ricerca ha fatto luce anche sulle figure chiave, sui mediatori culturali e di lettura presenti nella vita di ciascuno degli interlocutori e sui modi in cui essi stessi erano e sono mediatori. Lo studio ha anche mostrato le letture plurali che sono emerse dalle narrazioni e ha cercato di discutere teoricamente ed empiricamente su vissuti ed esperienze di letture letterarie. Il *diventare* - lettrice, donna, professionista, cittadina, madre, tra le altre cose - ha permeato ogni storia, essendo individuale e collettivo, facendo parte della vita finché c'è vita da vivere, da trasformare, finché c'è un percorso da seguire.

Parole-chiave: Storie di lettura. Donne lettrici. Le insegnanti. São Domingos do Sul. Mediazione culturale. Mediazione della lettura.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Localização de São Domingos do Sul – RS.....	19
Figura 2 – Esquema de categorização da ATD	40
Figura 3 – Experiência.....	72
Figura 4 – Leitura como experiência.....	73
Figura 5 – Monsenhor João Benvegnú.....	86
Figura 6 – Frederico Benvegnú	87
Figura 7 – Escola Estadual Frederico Benvegnú.....	88
Figura 8 – Fachada da sala da direção da Escola Estadual Frederico Benvegnú	88
Figura 9 – Palavras das impressões da narrativa de cada interlocutora.....	129
Figura 10 – Cena: Capitu e Bentinho na infância.....	204
Figura 11 – Cena: Capitu escrevendo seu nome junto ao nome do amado	205
Figura 12 – Bentinho e Escobar com as esposas grávidas	205
Figura 13 – Espaço de mediações: o quintal da sala de aula.....	220

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Tese principal e argumentos aglutinadores das categorias	18
Quadro 2 – O caminho para chegar às categorias	41
Quadro 3 – Professoras interlocutoras.....	92
Quadro 4 – Década de nascimento das interlocutoras.....	136
Quadro 5 – Resumo do Capítulo 4	156
Quadro 6 – Resumo do capítulo 5	211
Quadro 7 – Organização da tese	214
Quadro 8 – Pesquisa pelos termos “mulher” e “leitura” nos títulos, no Portal de Periódicos da Capes	231
Quadro 9 – Pesquisa pelo termo exato “mulher leitora” presente em qualquer parte do texto, no Portal de Periódicos da Capes	232
Quadro 10 – Pesquisa pelos termos “mulher leitora” e “professora” no resumo em português na BDTD	233

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATD	Análise Textual Discursiva
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CPERS	Centro de Professores do Estado do Rio Grande do Sul
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
GO	Goiás
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFRS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
IPL	Instituto Pró-Livro
Km	quilômetros
MS	Mato Grosso do Sul
OLLI	Observatório de Leitura e Literatura
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGL	Programa de Pós-Graduação em Letras
PPP	Plano Político Pedagógico
PUC-RS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
RS	Rio Grande do Sul
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UCS	Universidade de Caxias do Sul
UPF	Universidade de Passo Fundo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
1.1	ESCRITAS DE MIM: EU LEITORA	20
1.2	SOCIOLOGIA DA LEITURA COM PROFESSORAS: JUSTIFICATIVA ACADÊMICA.....	28
1.3	CAMINHOS METODOLÓGICOS	32
2	MULHERES, LEITURA E LITERATURA	44
2.1	RELAÇÕES DE GÊNERO.....	44
2.2	MULHERES, LEITORAS, PROFESSORAS.....	50
2.3	A LEITURA, O ATO DE LER E A LITERATURA COMO DIREITO.....	56
2.4	LEITURA COMO EXPERIÊNCIA	67
2.5	MEDIAÇÃO CULTURAL, MEDIAÇÃO DE LEITURA E EDUCAÇÃO ESTÉTICA	74
3	PERCURSO E CONTEXTOS	82
3.1	ESCOLARIZAÇÃO EM SÃO DOMINGOS DO SUL.....	82
3.2	AS INTERLOCUTORAS EMPÍRICAS.....	91
3.3	EDUCAÇÃO ONTEM E HOJE NA FALA DAS PROFESSORAS	100
4	O TEMPO, OS CAMINHOS, O LIVRO, A ESCOLA	108
4.1	TEMPO E CAMINHOS: “A MÃE ERA ESPECIAL, ESPECIAL”	109
4.2	O LIVRO E A ESCOLA: “SABE COMO É QUE É, A GENTE TRABALHAVA NA CASA DOS OUTROS, NÃO TINHA LÁ MUITO TEMPO, NÃO TINHA COMO FICAR LENDO”	136
4.2.1	O livro	138
4.2.2	A escola e as descobertas	147
5	EXPERIÊNCIAS DE LER E DE FAZER LER	157
5.1	LEITURAS: “NENHUM LIVRO NOS DEIXA VAZIO, TODO LIVRO NOS TRANSFORMA”	157
5.2	MEDIAÇÕES DE LEITURA E DOCÊNCIA: “MAS SEMPRE ANTES, TU TEM QUE CONVERSAR BASTANTE”	186
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	212
	REFERÊNCIAS	221
	APÊNDICES	229

Escrever a tese

Emocionar-se com a ideia do percurso.
Encontrar um problema de pesquisa em mim.
Caminhar. Refletir. Pensar.
Escrever a tese.
Encher-se de inspiração.
Escrever a tese.
Chorar.
Escrever a tese.
Fingir não ouvir os ruídos de casa.
Escrever a tese.
Fazer carinho na gata.
Escrever a tese.
Concluir disciplinas.
Escrever a tese.
Fazer prova de proficiência.
Escrever a tese.
Tomar café da manhã com o filho.
Escrever a tese.
Ler.
Escrever a tese.
Publicar artigos e trabalhos.
Escrever a tese.
Dar comida para o cachorro.
Escrever a tese.
Brincar.
Escrever a tese.
Fazer uma poção mágica.
Escrever a tese.
Caminhar ao ar livre para ruminar os dados.
Escrever a tese.
Responder a uma – a mil – chamadas de casa.
Escrever a tese.
Ler. Ler. Ler.
Escrever a tese.
Respirar.
Escrever.
A.
Tese.
Fingir que acabou.

Diana Lusa

1 INTRODUÇÃO

Qualquer que seja o lugar que nos viu nascer, estamos sempre atentos às ressonâncias de nossas experiências mais difíceis de exprimir, que poderia, enfim, explicitar-se e encontrar uma forma. Somos seres de linguagem sempre na captura de tiradas felizes e em busca de lembretes. Empregamos todos os recursos, frases entreouvidas no metrô, em um café ou na rua, mas também aquilo que encontramos nos reservatórios de sentido próprios às sociedades em que vivemos, lendas, crenças, ciências, bibliotecas.

Michèle Petit

Tendo como mote a epígrafe de Michèle Petit (2019, p. 53-54), desenvolvo, neste capítulo de introdução, além de apresentar o objeto desta tese, a ideia de que somos seres de linguagem, cheios de palavras. Quanto maior nosso vocabulário, mais podemos nos constituir por meio das possíveis histórias que contamos de nós mesmos, pois as palavras estão relacionadas ao nosso ser. Buscamos frases, poemas, músicas que nos ajudem a dizer-nos. Conforme Candido (2004), a literatura, por intermédio de sua estrutura organizada, ajuda-nos a organizar o que há de caótico dentro de nós, o que sentimos e nem sempre temos palavras para externar. Ao lermos, sentimos, organizamos (ou desorganizamos) sentimentos. Ao escrevermos sobre nós, constituímos-nos pela escrita, à medida que nos contamos e à medida que contamos nossa história. As palavras tendem a descrever-nos desde antes de nosso nascimento. As histórias que ouvimos, sobre nós e o mundo que nos cerca, aquelas que lemos durante a vida, os textos do mundo, tudo vai fazendo parte de nós, nos atravessando, nos transformando.

A breve reflexão inicial sobre leitura, literatura, palavras, precede a apresentação do problema do qual esta pesquisa busca dar conta: **O que dizem os percursos de leitura de mulheres professoras de São Domingos do Sul – Rio Grande do Sul?** Partindo desse problema de pesquisa, o objetivo geral que tenho com o presente estudo é: **Investigar, a partir de histórias de leitura de mulheres professoras de São Domingos do Sul – Rio Grande do Sul, seus percursos de leitura, a fim de contribuir para as discussões acerca da formação leitora de mulheres no Brasil e sua relação com a mediação cultural.**

A partir desse objetivo, os **objetivos específicos** delineados foram:

- conhecer, a partir da análise do percurso formativo de um grupo de professoras de São Domingos do Sul, as suas histórias de leitura e de escrita.
- compreender as condições da mulher-professora em seu percurso formativo e os atravessamentos de gênero em cada caminho.

- identificar os processos de mediação em cada percurso – os vividos e os que se espelham nas práticas.

Considerando os objetivos propostos, esta é uma pesquisa qualitativa. No caso deste trabalho, busco entender como se desenrolam as histórias de leitura e de escrita das interlocutoras empíricas da pesquisa e o porquê de elas acontecerem dessa forma. O procedimento metodológico planejado e realizado para a construção de dados foi a entrevista semiestruturada com aberturas narrativas. Para a análise de dados, foi utilizada a Análise Textual Discursiva (ATD), com base em Moraes e Galiazzi (2016).¹

A principal tese que defendo é a de que a escola é o local privilegiado de encontro com a leitura em São Domingos do Sul. E, sendo a escola marcante na história de leitura de todas as entrevistadas, cada mulher professora, leitora a seu modo, aqui entrevistada, doa parte de sua singularidade e de suas experiências, promovendo e mediando vivências de leituras – de leituras literárias, de leituras de mundo, de leituras técnicas. Para desenvolver esta tese, faço a descrição, a interpretação e a análise em torno dos seguintes argumentos: a) trato da valorização da educação (fato que aparece como histórico nos discursos das professoras) no município de São Domingos do Sul, contextualizando a história local e como a escola é vivida e sentida pelas professoras; b) busco mostrar como cada professora seguiu um caminho “igual, mas completamente diferente”, para estar na profissão – os ciclos da história, das histórias – para esse argumento, desenvolvo teoricamente o texto a partir das relações de gênero e o narro, a partir da empiria, as relações generificadas na vida de cada docente; c) demonstro que as leitoras não são iguais, as leituras feitas são diferentes e com objetivos diversos e, ainda assim, cada professora é uma construtora de experiências, mediando leituras, sendo uma mediadora cultural – formo teoricamente esse argumento desenvolvendo os conceitos de experiência, mediação cultural e leitura.²

No Quadro 1, a seguir, demonstro de forma mais direta a tese principal e os argumentos em torno de cada categoria. As categorias e o percurso para chegar a elas será explicitado no tópico 1.3 deste primeiro capítulo, intitulado *Caminhos metodológicos*. Além desse caminho, a metáfora que perpassa esta tese é a ideia de *tornar-se*. *Tornar-se* mulher, professora, leitora, cidadã, mediadora. O *tornar-se* passa pela minha história encontrando as histórias das interlocutoras empíricas.

¹ No item 1.3, o caminho metodológico é explicado com maior riqueza de detalhes.

² Na empiria, esse argumento é desenvolvido nos tópicos 5.1 e 5.2.

Quadro 1 – Tese principal e argumentos aglutinadores das categorias

TESE: A principal tese que defendo é a de que a escola é o local privilegiado de encontro com a leitura em São Domingos do Sul – RS. E, sendo a escola marcante na história de leitura de todas as entrevistadas, cada mulher professora, leitora a seu modo, aqui entrevistada, doa parte de sua singularidade e de suas experiências, promovendo e mediando vivências de leituras – de leituras literárias, de leituras de mundo, de leituras técnicas.	
Argumento aglutinador da categoria <i>O livro e a escola</i>	A educação é valorizada no município de São Domingos do Sul.
Argumento aglutinador da categoria <i>Tempo e caminhos</i>	Cada professora seguiu um caminho “igual, mas completamente diferente” para estar na profissão.
Argumento aglutinador das categorias <i>Leituras e mediações de leitura e docência</i>	As leitoras não são iguais, as leituras feitas são diferentes e com objetivos diversos, mudam conforme a etapa da vida, e, ainda assim, cada professora é uma construtora de experiência, mediando leituras, sendo uma mediadora cultural.

Fonte: Elaborado pela autora, abril de 2023.

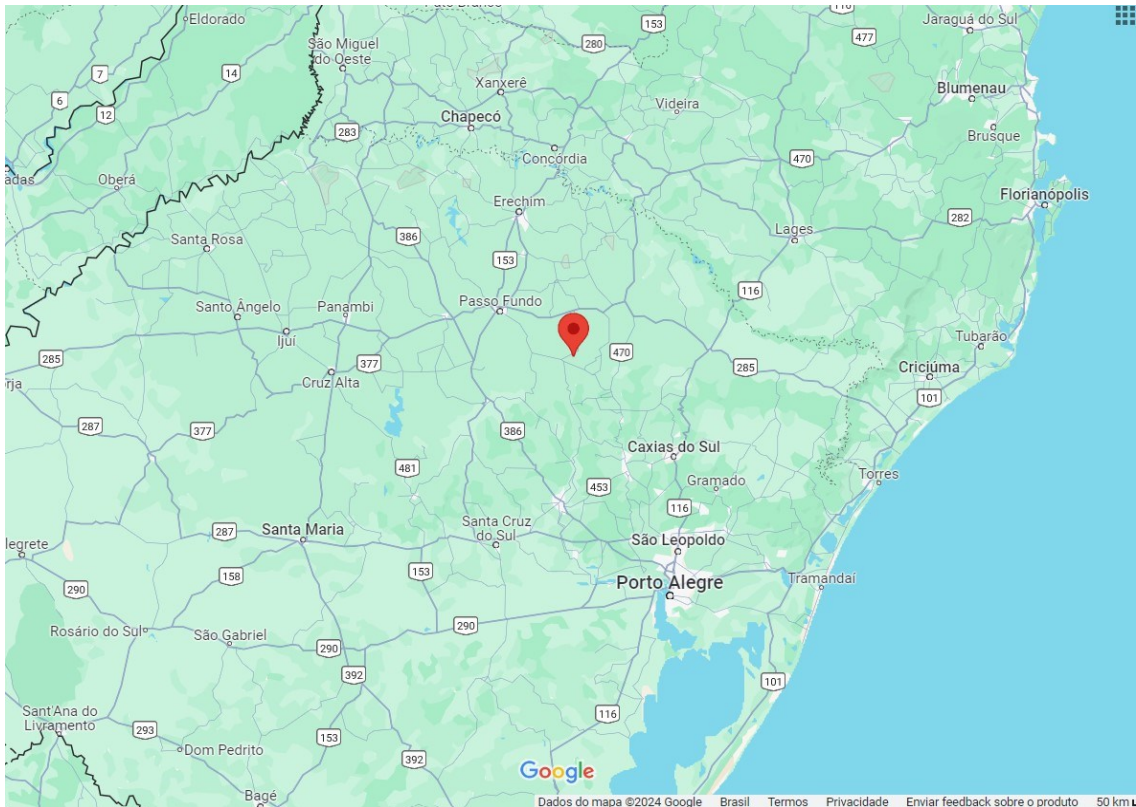
A primeira justificativa para o desenvolvimento desta proposta de tese é pessoal, está dentro de mim, em minha história como mulher e como leitora, que me fez caminhar até o atual problema de pesquisa. No item 1.1, eu me conto, falo de mim, de meus percursos e de como fui me constituindo leitora. Narro partes de minha vida, tendo em mente que “[...] a narrativa é acompanhada de um misto de realidade e de imaginação uma vez que protagoniza a produção de sentidos” (Stecanela, 2012, p. 16) – minha narrativa é também composta por outras. Clandinin e Connelly (2015, p. 165) afirmam que escrever sobre a própria experiência dá um senso pessoal de justificativa à pesquisa: “Nossos interesses de pesquisa provêm de nossas próprias histórias e dão forma ao nosso enredo de investigação narrativa”.

A segunda justificativa para este estudo, a justificativa social ou acadêmica, está ancorada no fato de ser um estudo novo, considerando o local em que foi desenvolvido, no município de São Domingos do Sul, localizado no Rio Grande do Sul (RS), conforme destaque na Figura 1 que segue. Inexistem estudos sobre mulheres e suas histórias de leitura na cidade para a qual olhei. Poucos estudos são realizados em cidades pequenas, como São Domingos do Sul, que têm, aproximadamente, três mil habitantes. Geralmente, os estudos estão localizados junto às cidades universitárias, e os sujeitos de pesquisa também são moradores ou profissionais dessas cidades. Considerando o exposto, foi uma pesquisa significativa para mim e será para minha cidade de origem, que ainda não teve um olhar voltado para ela em um estudo acadêmico no âmbito da leitura e da escrita com mulheres-professoras-leitoras.

Nesse ponto, é um estudo original, pois perpassa por olhar para o interior do Brasil, para um dos muitos Brasis que compõem o país; para um município do interior que tem seus próprios ritmos, seu relevo, seus sons e cheiros peculiares. Um interior pouco olhado, pouco estudado, pouco pensado, no qual muitas vidas e histórias acontecem. Nesse sentido, as

narrativas das interlocutoras darão luz a um local que ainda não foi observado e narrado nessa perspectiva. O estudo também contribuirá para as discussões acerca da mulher leitora no Brasil e do papel da escola nas mediações culturais.

Figura 1 – Localização de São Domingos do Sul – RS



Fonte: Extraída do *Google Maps*, 2024.³

Por que a pesquisa é desenvolvida com mulheres? Porque elas são a maioria dos profissionais que atuam na Educação Básica. As professoras, especialmente dos anos iniciais do Ensino Fundamental, das disciplinas de Artes e de Língua Portuguesa – que inclui a literatura – são mulheres. Por que escolhi professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental e professoras de Língua Portuguesa e de Artes? Porque, em minha trajetória escolar da Educação Básica, foram as que me despertaram para a leitura e para a escrita. Dessa forma, pretendo entrevistar professoras que atuam ou atuaram (que se aposentaram) trabalhando, na escola sendo professoras “de carreira” – concursadas, e que residem no município, com olhos para a realidade local e para a história que se constituiu nessa localidade em particular. Por que dez interlocutoras e qual o critério utilizado para escolhê-las? Quando comecei a desenhar este estudo, pensei inicialmente em entrevistar Estela, Ivone e Noeli (professoras de Artes, dos anos iniciais do Ensino fundamental, e de Letras, respectivamente), pelo fato de elas terem sido

³ Disponível em: <https://tinyurl.com/23kex6zb>. Acesso em: 18 mar. 2024.

professoras marcantes e mediadoras culturais em minha trajetória. Elas foram as primeiras interlocutoras requisitadas a participar. Dessa forma, olhando para a formação dessas primeiras professoras, foram convidadas outras professoras efetivas das mesmas áreas de atuação. Convidei a outra professora de Artes que atuou na escola, Greice, também aposentada (as professoras de Artes que passaram pela escola depois delas tiveram vínculo por meio de contrato). Convidei as professoras de Letras (duas) que atuam na escola com vínculo efetivo; uma delas, Letícia, aceitou o convite. Dessa área, também convidei a professora já aposentada, Lídia. As professoras de anos iniciais do Ensino Fundamental efetivas e em exercício, Damiane, Latoia e Samy, aceitaram participar; Ofélia, que também atuou nessa etapa inicial da Educação Básica e hoje está aposentada, foi convidada por ter sido por anos a professora contadora de histórias da *Hora do Conto* para as crianças das escolas do município.

Como pesquisadora, sou constituída por muitas vozes; dessa forma, a minha escrita ora está articulada com teóricos, ora com escritores de literatura, ora com textos literários. Também há articulações com as narrativas das interlocutoras empíricas, nos Capítulos 3, 4 e 5 e, a cada vez que a voz de uma delas é trazida, aparece no corpo do texto em fonte diferente, para que as vozes das professoras que compõem este estudo sejam destacadas. Na sequência, no item 1.1, eu me apresento, mostrando minha motivação pessoal, o porquê de desenvolver esta pesquisa; no tópico 1.2, abordo a justificativa acadêmica do estudo; no item 1.3, apresento os caminhos metodológicos e os capítulos que compõem esta tese.

1.1 ESCRITAS DE MIM: EU LEITORA

Para que o espaço seja habitável e representável, para que possamos nos situar, nos inscrever nele, ele deve contar histórias, ter toda uma espessura simbólica, imaginária.

Michèle Petit

Nesta seção, conto como fui me constituindo pessoa no mundo e leitora. Olho para meu percurso, que foi atravessado e enriquecido, em minha infância e adolescência, pelas falas, pelas orientações, pelas mediações de leituras, das professoras leitoras que serão, algumas delas, colaboradoras desta pesquisa. Como escreveu Petit (2019, p. 19), trazida na epígrafe, precisamos de uma “espessura simbólica” para sentirmos que fazemos parte de nosso espaço. Necessitamos poder contar histórias sobre nós mesmos e de onde viemos para nos percebermos como parte de algo, de algum lugar. Com a bagagem que construí até o final da Educação Básica, fui em busca de outros e novos lugares, nos quais a história e as referências que eu trazia comigo, aliadas à minha imaginação e a novas histórias que eu contava sobre esses novos

espaços, também me permitiram me inscrever e fazer parte deles. Trago minha história para um possível enlace com as histórias de leituras que ouvi das professoras – professoras que, em sua maioria, criaram sua bagagem primeira da vida e da formação escolar na mesma cidade que eu.

Ao rememorar minha história de leitura, em um primeiro momento, não vejo a magia que minha imaginação cria para um possível cenário de leituras na infância. Não tive lindos livros infantis em casa; nem livros infantis sem serem lindos – refiro-me aos livros físicos, impressos. Antes de ingressar na escola, recordo de ter tido contato com livros “só de letras” em todas as folhas, que eram lidos pelas minhas tias. Eu não entendia nada daquelas palavras, mas, como as via ler, algumas vezes fazia de conta que lia. Lembro-me bem de uma ocasião em que eu fazia de conta ler um livro, que eu nem imaginava do que ele tratava, enquanto dizia em voz alta “como é bom ler”, “eu adoro ler”, e de minha tia me lançando um olhar desconfiado.

Minha mãe tinha, guardados em uma das gavetas que ficava ao lado da cama dela, alguns livros e algumas revistas de ervas, de chás, de boa alimentação e de receitas medicinais. Destes, lembro-me de uma figura que me marcou, pois era o que eu conseguia ler antes de ser alfabetizada: um homem, gordo, que carregava sua barriga em um carrinho de mão. Não havia cor. O desenho era feito de traços pretos em uma página branca. Esse desenho estava dentro de um livro grosso e pesado de capa azul com o título destacado em amarelo. Era meu livro brinquedo. Eu criava histórias para esse homem que andava carregando a sua barriga. Pensava, com o pensamento que eu podia em minha infância, como era a vida dele.

Na escola, alfabetizei-me de maneira satisfatória na primeira série, em 1991. Durante a alfabetização, tenho lembrança das sílabas (do método silábico), do caderno do alfabeto – que guardo até hoje – em que, para cada letra do alfabeto, desenhávamos algo que iniciasse com a respectiva letra. Lembro-me da palavra “lua” escrita no quadro – algumas palavras eram escritas no quadro, com giz, para que copiássemos. E lembro da palavra “bolo” escrita no chão da quadra esportiva da escola – íamos à quadra com a professora para escrever, no chão, palavras que sabíamos. Eu não conhecia a palavra “bolo”. Uma colega que já estava avançada em seu processo de alfabetização a escreveu e eu passei a conhecer essa nova palavra.

A professora Ivone foi minha professora nesse período, na primeira e na segunda série, e é uma das interlocutoras empíricas desta pesquisa (que será adiante mais detalhadamente apresentada). Na entrevista, a professora mencionou de sua preocupação em alfabetizar com sentido e contou que, no início do ano letivo, passeava com a turma pela escola, para ler o espaço e, então, iniciar o aprendizado da escrita das coisas vistas, ou de elementos que surgiam na interação das crianças. A professora utilizava inicialmente o método global, de onde surge a

mim a lembrança das primeiras palavras: “lua”, “bolo” e depois ia para os sintéticos, focando especialmente no silábico.

Meus pais pouco estudaram formalmente; minha mãe completou a 5ª série do Ensino Fundamental, e meu pai, a 2ª série, também do Ensino Fundamental, tendo dificuldades em realizar uma leitura rápida de textos. À época de minha infância, ambos eram operários de costura em uma fábrica de bolas de futebol. Mesmo com o pouco estudo deles, o incentivo que eu recebia para estudar era grande. Eles acompanhavam, dentro de suas possibilidades, minha caminhada escolar e se orgulhavam de minhas conquistas. Como não tive irmãos, o olhar de meus pais, apesar do pouco tempo de que dispunham devido à rotina de trabalho, era todo para mim. Guardo um acontecimento de minha infância quando penso ter refletido, da forma que eu podia na época, sobre os estudos e a educação formal: Quando eu tinha por volta de 10 anos de idade, foi realizado um Censo. A pessoa responsável – uma mulher – passou em minha casa com o questionário. Estávamos minha mãe e eu. Ela ia realizando as perguntas, eu me sentei ao lado dela, para ir acompanhando o questionário. Lembro nitidamente sobre a pergunta do nível de escolarização dos membros da família. O nível de formação ia até o Doutorado. Eu pensei sobre que pessoas no mundo poderiam ter cursado um Doutorado, algo tão distante. Perguntava-me sobre qual seria minha formação acadêmica na vida. Minhas perguntas eram silenciosas, só aconteciam dentro de minha cabeça. O que era mesmo um Doutorado? E meus pais que quase não estudaram? Ah, minha mãe já havia respondido: “Ensino Fundamental incompleto”.

Minha mãe foi o livro vivo que tive, pois contava-me uma história infantil. Minha avó e minha bisavó paternas foram os livros vivos, pois relatavam histórias da família e outras histórias assustadoras – que se aproximavam da fantasia, mas que elas afirmavam que haviam acontecido. Recordo da história que minha mãe sempre contava: *A história da galinha e um monte de bichinhos* – esse era o título para mim, porque era assim que ela a chamava. A galinha e outros bichinhos estavam com fome, mas ninguém além da galinha queria trabalhar. Então, ela encontrou algumas sementes de trigo, plantou, colheu, foi até o moinho para transformar o trigo em farinha e fez o pão. Depois que o pão estava pronto, todos os demais bichinhos também queriam comê-lo, mesmo sem ter trabalhado, recusando todos os convites anteriormente feitos pela galinha para ajudar. Esse é um resumo da história que eu ouvia muitas vezes, com mais riqueza de detalhes. Hoje, tendo um filho pequeno, tive contato com a história da *Galinha Ruiva*, que é a história que eu ouvia da minha mãe, mas que ela intitulava com outro nome. É possível identificar na história da Galinha Ruiva um ponto forte de semelhança com os descendentes italianos: a relação com o trabalho e a forma como o trabalho está ligado à sobrevivência, ao

ter o que comer. A centralidade do trabalho imbricada às trajetórias desse povo, do qual minha mãe faz parte, a fez repetir para mim, por várias vezes, uma narrativa – que ela mesma deve ter ouvido muitas vezes – em que o clímax do enredo resultava dos louros colhidos pelo esforço do trabalho.

Da época da escola, do Ensino Fundamental, tenho lembrança especial dos livros *A panela de arroz*, de Luís Camargo e, mais tarde, *A guardadora de gansos*, dos Irmãos Grimm. Dessa época, também posso ver em minha memória os gibis da turma da Mônica que ganhei quando tinha por volta de 10 anos de idade, devido à promoção de um refrigerante – trocava-se um número de tampinhas por cada gibi. Não costumávamos tomar refrigerante em casa, mas eu saía em busca das tampinhas, pensando nos gibis.

Além das experiências de leitura, tive boas experiências de escrita na escola. Por três anos, a escola onde eu estudava participou de um concurso de poesia organizado por um editor de uma cidade próxima – de cada turma era escolhida uma poesia para ser publicada em um livro de poesias de estudantes de algumas escolas da região. Na 4ª e na 5ª séries, as minhas poesias foram escolhidas: *Chove chuva, chuva chove* e *A noite é bela, bela é a noite*, respectivamente. Também na 4ª série, em certa ocasião, a professora de Artes chegou com a proposta de que escrevêssemos uma história em quadrinhos, fazendo as ilustrações, os balões, as falas; enfim, toda a história. Por volta dos meus 10 anos de idade, com essas primeiras experiências de escrita, eu comecei a sentir que podia escrever, que havia outra forma de comunicação, além da fala, que era tão difícil para mim.

Eu me organizava escrevendo. Minhas experiências de leitura e de escrita começavam a organizar os pensamentos, por vezes caóticos do meu eu-criança. Minhas vivências e experiências estavam em conformidade com as palavras de Antonio Candido (2004, p. 177), de que a literatura nos organiza: “Quer percebamos claramente ou não, o caráter da coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e, em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo”.

Em sentido contrário à correnteza, eu escrevia mais palavras do que as lia. Eu lia algumas histórias, lia o entorno, lia um pouco das pessoas e dos seus discursos, lia bastante das expectativas alheias e conseguia traduzir bem o que eu via e sentia em palavras escritas. Não em palavras faladas, porque na fala, me perdia, mas na escrita, me encontrava. Dispunha de tempo para planejar o que seria dito e de que forma. Essa minha simpatia com as palavras e com a escrita foi intensificada pela escola, que, desde muito cedo – o que poderá ser visto

também nas falas das professoras entrevistadas –, tinha como proposta a escrita semanal de textos (que poderiam ser redações narrativas ou dissertativas, histórias em quadrinhos, relatos etc., conforme a proposta da semana).

Assim segui escrevendo pela vida – muitas escritas foram e são para mim mesma. Quando eu estava na 7ª série do Ensino Fundamental, em 1997, para comemorar o aniversário de 10 anos de emancipação de São Domingos do Sul, os alunos da escola escreveram uma redação sobre a emancipação do município com o objetivo de contar a história local por meio da fala de estudantes. Uma redação de cada série seria escolhida para ser publicada nos murais da escola e da Prefeitura, e, em cerimônia de comemoração, o aluno ganhador seria premiado com uma placa, sendo chamado, individualmente, para recebê-la. Nesse dia, eu pude ver mais nitidamente a emoção de meus pais, que ia muito além da minha, pois minha redação havia sido selecionada. Eu não tinha um entendimento muito claro aos meus 13 anos de idade sobre o significado de receber ou não uma homenagem, mas sabia, olhando para eles, que precisava continuar estudando, escrevendo e que isso devia ser muito importante para mim porque era para eles.

Outros fatos marcantes em minha relação com a leitura aconteceram entre meus 12 e 14 anos de idade, na escola. A professora de Artes, a mesma professora que, na 4ª série do Ensino Fundamental, trouxe a proposta da escrita da história em quadrinhos, montou um grupo de teatro em turno extraclasse, que acontecia uma vez ou duas por semana. Realizávamos técnicas de relaxamento e de meditação, líamos e decorávamos textos para as peças, montávamos cenários e figurinos. Participei de muitas peças – todo o grupo, em torno de 20 estudantes, de uma forma ou de outra, participava de todas as peças. Lembro, de maneira especial, da peça *O macaco e a velha*, quando interpretei Dona Doninha. Em busca de informações sobre o texto, encontrei que foi escrito por Ivo Bender, em 1978, sendo apresentado como trabalho de conclusão do Curso de Pós-Graduação em Lazer e Recreação, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS).

Outra atividade diferenciada da maioria das que acontecia no ambiente escolar daquela época, para mim, foi a proposta da professora de língua portuguesa da 7ª série, que solicitava, periodicamente, a leitura de livros – que poderíamos escolher na biblioteca – e, depois, ela propunha diferentes atividades: contar a narrativa lida aos colegas da turma e realizar fichas de leitura sobre o livro, destacando o enredo, partes impactantes como o clímax do texto e o desfecho, conversar com colegas e professoras sobre as leituras etc. Li vários livros literários naquele ano, inspirada pelas propostas trazidas pela professora.

Preciso também mencionar um livro daquela época que nunca esqueci, a autobiografia *Eu Christiane F., 13 anos, drogada e prostituída* (Herman; Rieck, 1994), um livro muito conhecido na década de 1980, que conta a história de vida e das desventuras de uma adolescente alemã. Foi uma história que li no início de minha adolescência e da qual lembro de passagens, de falas e de acontecimentos, de forma bem presente. Um livro forte, intenso, verdadeiro. Foi assim que o senti quando li. Penso que talvez esse livro pudesse ser tabu para muitos pais que fossem leitores. Contudo, como meus pais não conheciam em profundidade os livros que eu lia, eu tinha acesso a muitas histórias, que possivelmente seriam consideradas impróprias para adolescentes. Eu não conversava em casa sobre o que lia, tinha acesso a algumas revistas e livros, lidos por minhas tias e meus tios mais jovens. E lia, sem saber que não deveria ser lido por mim. Quando li *A última página*, de Alberto Manguel, identifiquei-me como leitora-adolescente, ainda que os textos que chegassem a mim nem sempre fossem tão nobres como os de uma enciclopédia. Manguel (1997, p. 25) conta:

Eu tinha doze ou treze anos; estava enrodilhado em uma daquelas enormes poltronas, absorto em um artigo sobre os efeitos catastróficos da gonorreia, quando meu pai entrou e sentou-se na escrivaninha. Por um instante fiquei aterrorizado com a possibilidade de ele perceber o que eu estava lendo, mas então me dei conta que ninguém – nem mesmo meu pai, sentado a alguns metros de distância – poderia entrar em meu espaço de leitura, de que ninguém poderia decifrar o que está sendo lascivamente contado pelo livro que eu tinha nas mãos e que nada, exceto minha própria vontade, poderia permitir que alguém ficasse sabendo. O pequeno milagre foi silencioso, e conhecido apenas por mim. Terminei o artigo sobre gonorreia mais eufórico do que chocado.

A fala de Manguel, sobre estar enroladinho na poltrona, também me despertou para o local em que eu mais lia: a cama. Até meus 15 anos, morei com meus pais em uma casa de madeira, que era muito aconchegante. Depois, mudamos para a casa de “tijolos”, como na história dos três porquinhos. Menciono a casa de madeira, porque a lembrança dela chega envolta de carinho e de calor; a casa nos abraçava. Naquela casa, meu lugar para leitura era a cama de meus pais. Eles trabalhavam fora de casa o dia inteiro, e eu me deitava de bruços naquela cama grande e lia durante as tardes, com o sol entrando pela janela.

No primeiro ano do Ensino Médio, comecei a trabalhar durante o dia e a estudar no período da noite. O tempo para leitura literária em minha adolescência era pouco, pois precisava estudar para trabalhos e provas, realizar leitura técnica no tempo em que eu tinha disponível. Mesmo assim, lembro que li diversos livros entre a 8ª série do Ensino Fundamental e o 1º ano do Ensino Médio. Os livros de Erico Verissimo encantaram-me fortemente nesse período. Havia a coleção inteira na biblioteca da escola. Os livros eram de cor cinza, de capa dura e novinhos. Cada obra continha ilustração diferente na capa, mas, de maneira geral, os livros eram bem

parecidos em seu exterior. Comecei lendo o *Continente I* e o *Continente II*. Depois, li *Clarissa, Um lugar ao sol, Caminhos cruzados, Olhai os lírios do campo*. Passei a admirar o trabalho e a pessoa de Erico Verissimo e, volta e meia, me perguntava: Como ele poderia saber tanto da vida, do mundo, dos sentimentos das pessoas, para escrever livros que falassem tanto? Também li outros autores, mas Verissimo representava, para mim, o escritor dentre os escritores.

Eu adorava a biblioteca da minha escola. Não era grande, mas era acolhedora. Era clara e tinha duas mesas redondas para nos sentarmos. Seu espaço era menor do que o espaço de uma sala de aula. Tinha janelas ao leste e ao oeste e estantes ao norte e ao sul. Ao sul, também ficava a porta de entrada. Eu não passava uma semana sem ir à biblioteca. No Ensino Médio, todos os meses eu retirava a revista *Pequenas empresas, grandes negócios* assim que chegasse. As histórias das pessoas, de suas ideias e de suas criações para viver, para realizar, me encantavam. Talvez eu precisasse de uma ideia dessas algum dia; imaginava como poderia concretizá-las.

Ao expor minha história de leitura, falo um pouco sobre a relação entre mim e minha pesquisa. Olhar para mim me ajuda a compreender o porquê de minha pesquisa. Como escreveu António Nóvoa em carta-conselho a jovens pesquisadores, “[...] a escrita académica [...] é sobretudo uma forma de expressão pessoal e até de criação artística” (Nóvoa, 2015, p. 17). Assim, busco fazer falar minha voz, a minha pessoalidade, por meio de meu estudo de Doutorado. Também procuro criar um relato escrito, que conte a história e que seja um pouco de história, a partir de minha caminhada e do recorte observado em conjunto com minhas interlocutoras empíricas. As lembranças de minhas experiências de leitura e de escrita, principalmente as escolares, durante a Educação Básica, são especiais para mim. Uma das professoras entrevistadas, Letícia, relatou que leu e continua lendo muitos livros, mas os que mais a marcaram e dos que ela não esquece foram os lidos na infância e na adolescência: são os primeiros que vêm à mente e são as histórias das quais é possível lembrar mais detalhes.

Ao ler *Eu, Christiane F.*, aos 13 anos de idade, senti-me um tanto observadora da história. Alguém que olha de fora, que ouve a história de uma amiga próxima, que a compara à sua vida, que pensa o quão distante e o quão próxima pode ser de si a história ouvida. Os livros de Erico Verissimo que li, nessa época, me mostraram facetas sobre mim, sobre o ser mulher, que eu ainda não havia pensado, para as quais ainda não havia sido conscientemente desperta. Quando li *O continente* (Verissimo, 1997a), senti-me Ana Terra em algumas passagens; injustiçada, sofredora da perda injusta de um amor – o amor que eu ainda não havia tido aos 15 anos, quando li o romance – mas que eu podia sentir, chegando e partindo, de forma trágica e injusta, associando-o provavelmente a facetas injustas e de desamparo de minha própria

existência. Senti-me Ana Terra, querendo algo simples, como um espelho, para conseguir enxergar melhor a mim mesma e, na falta de algo que mostre nitidamente o que sou, sigo a vida buscando perceber meu reflexo em outras superfícies nas quais seja possível, ainda que o reflexo não seja tão nítido igual ao de um espelho. Ao ler *Clarissa* (Verissimo, 1997b), também me senti Clarissa, com toda sua habilidade, mas, igualmente, com toda a sua falta de coragem para discutir questões políticas relevantes com seus estudantes, com o medo que a fazia corar quando percebia que estava reproduzindo um civismo encomendado, mas estava paralisada e, apesar de compreender a situação social em que vivia – ditadura – não conseguia fazer diferente das ordens recebidas.

Quando li *A hora da estrela*, de Clarice Lispector (1998), tive profunda identificação com Macabéa. Vi-me Macabéa. Senti-me Macabéa. Desarrumada; desajeitada; sem voz. Contada por visão que não era a sua – haveria uma visão própria sobre si? Vi-me Macabéa andando pelas ruas de Porto Alegre, logo depois de terminar o Ensino Médio, quando morei lá por dois meses, tentando fazer um cursinho pré-vestibular popular. Não dei conta dessa experiência real. Voltei para minha cidade onde passei mais alguns meses, antes de ir para Pelotas, onde morei por sete anos (lá cursei Graduação e Mestrado). Eu não havia chegado do Nordeste, mas era Macabéa, vinda de pequena cidade e andando pelas ruas da capital do estado, sem saber muito para onde ir, qual multidão seguir. Permanecia em silêncio. Andava de ônibus. Não tinha turma. Estava sozinha. Morava em um pensionato e dividia um quarto com outras moças, as quais tinham as mais diversas atividades de trabalho na cidade. Eu era Macabéa em Porto Alegre. Tenho seguido um longo caminho, para me perceber Macabéa, para mudar a Macabéa em mim, ter voz e conseguir contar a mim mesma como mulher-viajante-estudante-profissional.

Estudei em escola estadual que me proporcionou um espaço de aprendizagem e de crescimento com materiais e livros que eu não tinha em casa, com a convivência com diferentes pessoas que me apresentaram diferentes ideias e outras possibilidades. Nisto talvez se encontre a riqueza da escola: os mundos novos que ela pode apresentar e o convite que pode fazer às crianças e aos adolescentes para que conheçam esses mundos e façam parte deles, se assim o quiserem. Vejo viva, em minha história, a presença dos transmissores culturais (Petit, 2019). Para crescermos – não somente em tamanho –, é preciso conhecermos as histórias de nossas gentes, os sentidos dados a cada coisa, as histórias contadas acerca do mundo, do nosso mundo. A família é a grande responsável pela transmissão cultural, mas nem sempre dá conta de contar todas as histórias, de ajudar as crianças a acessarem sentidos que podem ser indispensáveis em

suas vidas, a ver e a sentir espaços do dia a dia, a se apropriarem de suas realidades. Nesse aspecto, a escola atua – ou deveria atuar – como importante espaço de transmissão cultural. “Transmissores culturais [...] lançam passarelas para crianças que não tiveram acesso a uma transmissão cultural, por uma razão ou por outra” (Petit, 2019, p. 32-32). Para mim, a escola e, mais tarde, o meio acadêmico, lançaram muitas passarelas, às quais eu dificilmente teria tido acesso fora do espaço formal de educação.

Para encerrar meu relato como leitora que escreve, preciso mencionar o diário que comecei a escrever por volta dos 14 anos e segui na adolescência, para registrar os acontecimentos de minha vida. Hoje, não tenho um diário, mas tenho caixinhas, nas quais guardo anotações soltas ou ideias que escrevo e que considero relevantes. Tenho cadernos que recebem, por meio de histórias que conto a eles, crônicas, poemas, emoções que preciso externar. O registro escrito há tempos me oferece suporte para organizar em palavras o medo, as dúvidas, as alegrias, o desconhecido.

Uma leitora ou um leitor pode nascer em qualquer fase da vida, mas a infância e a adolescência são momentos especiais para descobrimentos, para sensações e para emoções – o que percebo olhando para minha história e para as histórias das professoras interlocutoras. Hoje, como em minha infância, meu local preferido para leitura é o quarto, que me oferece silêncio e aconchego. Hoje, como na infância, aposto na escola como local de encontro com a leitura. Encontro com a leitura que faça sentido. Penso nela como um local que possibilite encontros com a leitura e com a escrita, sem perder o encanto, o sentido, a força criadora. Inspirada em Paulo Freire (2000), acredito em uma escola que seja de possibilidades, de oportunidades, de descobertas. Um local a partir do qual é possível também sonhar e transformar. Segundo o autor:

O que não é porém possível é sequer pensar em transformar o mundo sem sonho, sem utopia ou sem projeto. [...] A transformação do mundo necessita do sonho quanto a indispensável autenticidade deste depende da lealdade de quem sonha às condições históricas, materiais [...] do sonhador (Freire, 2000, p. 26).

Uma escola que oportunize ler, com calma, com atenção, sem pressa, em profundidade. Aprender a ler em profundidade demanda tempo e disposição (Manguel, 2009). Hoje, a aceleração e a pressa do ritmo do mundo dificultam reconhecer os méritos da lentidão, do dar-se e permitir-se tempo.

1.2 SOCIOLOGIA DA LEITURA COM PROFESSORAS: JUSTIFICATIVA ACADÊMICA

A fragilidade das ciências ditas humanas decorre talvez disto: são ciências da *imprevisão*.

Roland Barthes

A quantidade de pesquisas e de publicações na área de educação é vasta. Não consigo acompanhar e nem tenho a pretensão de ler todas elas. Na área de alfabetização ou de literatura ou, ainda, de formação continuada de professores, por exemplo, há muitos estudos partindo de diferentes bases teóricas. Ainda que muitos mantenham um fio condutor em comum, outros destoam completamente. Alguns causam-me estranhamento, por mais que eu consiga compreendê-los. Alguns convidam, outros afastam, dependendo de quem os lê e com que objetivos. Bernard Charlot (2006) traz perguntas em busca de discutir o que de fato pesquisa a educação, o que é esta disciplina chamada “Educação”. O autor tece algumas definições, entre elas, de que a educação

[...] é um campo de saber fundamentalmente mestiço, em que se cruzam, se interpelam e, por vezes, se fecundam, de um lado, conhecimentos, conceitos e métodos originários de campos disciplinares múltiplos, e, de outro lado, saberes, práticas, fins éticos e políticos. O que define a especificidade da disciplina é essa mestiçagem, essa circulação. Portanto, por definição, é uma disciplina epistemologicamente fraca: mal definida, de fronteiras tênues, de conceitos fluidos. Ela não tem e jamais terá a pureza e clareza da sociologia ou da psicologia. Quem desenvolve pesquisas na área da educação é sempre um pouco suspeito, e com frequência obrigado a justificar-se. [...]. Mas, também por definição, é uma disciplina capaz de afrontar a complexidade e as contradições características da contemporaneidade. Quem deseja estudar um fenômeno complexo, não pode ter um discurso simples, unidimensional (Charlot, 2006, p. 9).

Dentro desse campo mestiço que é a educação, lembrando que as Ciências Humanas são “ciências da *imprevisão*” (Barthes, 2013, p. 30), desenvolverei minha pesquisa sobre mulheres, leitoras e professoras de São Domingos do Sul. A partir do problema e dos objetivos, expostos anteriormente, realizei a construção de dados. Categorias emergiram das narrativas. A escrita foi resultante do olhar para cada objetivo específico – todo o caminho metodológico é explanado no tópico 1.3 –; ainda assim, tenho em mente a imprevisão deste campo mestiço.

No tópico anterior, expus a justificativa pessoal para este estudo. Apresento, agora, a segunda justificativa, a acadêmica, que diz respeito à inexistência de estudos similares ao proposto nesta tese, feitos no lugar geográfico para o qual vou olhar: São Domingos do Sul – RS. Em consulta à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e ao Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), no final de maio de 2022, pude verificar que não há estudos sobre leitura envolvendo professoras em São Domingos do Sul – RS.

Encontrei, na BDTD, duas dissertações que envolveram a cidade, sendo de outras áreas: Contabilidade e Gestão Ambiental. No Portal de Periódicos da Capes, não foram encontrados resultados para o termo descritor “São Domingos do Sul”. As buscas pelo município foram feitas sem filtro temporal, pelo termo exato em qualquer parte do texto.

Além da busca pelo local geográfico, realizei, no Portal de Periódicos da Capes, uma investigação sobre o tema que me mobiliza para esta pesquisa: mulher e leitura. Ao utilizar as duas palavras como termos buscadores em títulos, sem filtro temporal, encontrei 65 estudos. Muitos desses estudos pesquisaram a presença da mulher em obras literárias. Em outros, o termo “leitura” diz respeito à leitura de uma determinada realidade, por exemplo “mulheres e enfermagem”, ou “a leitura da imprensa brasileira”, entre outros. Foquei, aqui, nos estudos com viés sociológico, de preferência que contassem com sujeitos de pesquisa para a construção dos dados e que se aproximassem da leitura no sentido tratado neste texto, de construção de sociologia da leitura com mulheres leitoras ou, ainda, estudos que mais se aproximassem do objetivo. Para tanto, os resumos e as palavras-chave dos trabalhos foram analisados. Dos 65 estudos iniciais, restaram oito, descritos conforme o Apêndice A. Chamo atenção para as autorias dos estudos sobre leitura e mulheres: são mulheres. Ainda no Portal de Periódicos da Capes, realizei uma busca pelo termo exato “mulher leitora” em qualquer campo do texto e sem filtro temporal. Para essa busca, tive 39 resultados, dos quais, após leituras dos resumos em língua portuguesa, trago seis que se aproximam deste estudo, conforme o Apêndice B.

Na BDTD, além das duas dissertações de áreas distintas mencionadas, não encontrei outros estudos, dissertação ou tese, com a temática “leitura” no município em questão. Como havia conhecimento de dissertação realizada, em 2016, no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), da Universidade de Passo Fundo (UPF), sobre leitura de jovens do 3º ano do Ensino Médio da escola estadual de São Domingos do Sul, procurei informações na própria página da instituição na qual a dissertação foi defendida. Concluí que a instituição não fazia parte da BDTD, pois busquei por outras autorias que defenderam dissertação na referida instituição e não encontrei. Não foi possível verificar essa informação na página da BDTD, pois o carregamento das 130 instituições participantes não foi concluído nas muitas tentativas realizadas, mesmo após longo tempo de espera. Dessa forma, a dissertação de Frigo (2016) não consta na BDTD e no Quadro 10 do Apêndice C, mas a menciono por ser uma pesquisa na área da leitura realizada em São Domingos do Sul – RS. Assim, os estudos constantes no Apêndice C estão relacionados à segunda busca, pelos termos “mulher leitora” e “professora” no resumo em português (inicialmente 46 resultados). Os resumos das pesquisas foram lidos e as teses e

as dissertações selecionadas de acordo com a proximidade desse objeto, restando oito trabalhos; nos demais, o foco era, em muitos deles, representações da imprensa sobre a mulher de um determinado período ou memórias relacionadas a outros objetos que não a leitura.

Das pesquisas realizadas encontradas nas duas plataformas – BDTD e Portal de Periódicos da Capes –, converso, inicialmente, com a tese de Selma Martins Peres (2006), que realizou uma cartografia a partir da narrativa de cinco professoras de Educação Infantil, sobre como elas se constituíram e vêm se constituindo leitoras. Entre muitos aspectos relevantes na constituição das professoras-mulheres-leitoras, Peres (2006) destaca intensidades presentes em todas as narrativas, como o tempo raro para leitura, tempo de quem precisa estar sempre ocupada, tempo ocupado conforme um aprendizado-obediência desde a infância até os dias atuais.

Nesse cenário, não há muito espaço para a leitura, pois outras ocupações se põem à frente de um possível tempo livre. Assim, a leitura segue a lógica da necessidade, da leitura-investimento, que está associada ao trabalho, não ao ócio. Outra relação das professoras com o ato de ler se dá por meio das leituras religiosas, que também trazem um fim em si. Quando a leitura exige profundidade, muitas vezes acaba sendo superficial por não dispor do tempo necessário para a entrega. As narrativas das professoras de Catalão, Goiás (GO), deixam perceber que elas “[...] vão se constituindo leitoras em movimentos irregulares, ora de centramento, ora de devir” (Peres, 2006, p. 144). A leitura não é tomada por elas como possibilidade de burlar regras, de devaneio, de ir além do que devem ler. Com a pesquisa, são apresentadas as muitas leitoras que compõem cada uma das professoras e é destacada, também, a ideia de leitura como experiência ligada à infância. A cartografia potencializa os devires das professoras leitoras: “devir-professora, devir-mulher, devir-leitora, devir-infância” (Peres, 2006, p. 146).

De forma parecida, mas com outro enfoque teórico, Márcia Prenda Teixeira (2011) defendeu sua dissertação a partir das memórias de leitura de cinco professoras que atuaram entre 1963 e 1973 na cidade de Dourados, Mato Grosso do Sul (MS). As práticas de leitura, os materiais disponíveis à época, as possíveis proibições de que as mulheres lessem alguns materiais, foram pensados a partir da história oral e analisados sob a luz da história cultural. A pesquisa teve como ponto principal contribuir para a história da mulher leitora na cidade de Dourados – MS. Outra dissertação que aborda a temática é a de Liliane Cremonese Salomé (2010). A autora aprofundou-se nas práticas de leitura de professoras dos anos iniciais do Ensino

Fundamental no Estado de São Paulo. Não é possível saber mais detalhes sobre esse estudo, pois somente o resumo do estudo está disponível, de forma pública, para consulta.

Em 2010, Ana Maria Esteves Bortolanza defendeu sua tese sobre leitura, práticas de leitura entre mães, professoras e crianças com Síndrome de Down. Trago esta tese para a discussão por ela se aprofundar nas práticas e nos propósitos de leitura de mulheres leitoras. A autora realiza uma reflexão entre as relações da oralidade e da escrita com o desenvolvimento das práticas de ler. Por meio de estudo etnográfico, Bortolanza (2010) fez uma fotografia das práticas de leitura das mães, das professoras e das meninas de um Centro de Referência Down localizado no Estado do Paraná. Essa pesquisa, como outras de Mestrado e de Doutorado, deram origem a artigos, que estão elencados nos Apêndices A e B.

Feita essa busca inicial e interlocução com alguns dos estudos já realizados, reforço a justificativa acadêmica para esta pesquisa: o fato de não existir outros trabalhos acadêmicos sobre mulheres leitoras em São Domingos do Sul – RS e, também, porque os estudos envolvendo mulheres-leitoras-professoras são pontuais. Com vistas aos objetivos e às justificativas da tese proposta, a seguir, no tópico 1.3, apresento o método adotado nesta pesquisa. Pontuo, também, que a presente pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade de Caxias do Sul (UCS), colegiado interdisciplinar e independente, criado para aprovar ética e cientificamente as pesquisas envolvendo seres humanos, bem como acompanhar e contribuir com o seu desenvolvimento. Foi aprovada pelo CEP/UCS em 19 de setembro de 2022, conforme o Parecer Consubstanciado número 5.650.960.

1.3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

O que, realmente, “é real”, se toda a realidade é relacional ou sob descrição, variável conforme os tantos mundos possíveis?

Sandra Mara Coraza

Abro este tópico com a frase de Coraza (2002, p. 123), extraída do texto *Labirintos de pesquisa, diante dos ferrolhos*, em que a autora questiona o que, de fato, constitui um problema de pesquisa e o caminho proposto para dar conta da questão posta. Entre as várias realidades possíveis no caminho do pesquisar e o rigor metodológico proposto por alguns autores, buscarei descrever por onde percorri, do início ao fim da tese, para que, quem leia este estudo, talvez vislumbre a trajetória de sua construção. Dadas as características desta pesquisa, é um estudo de caráter qualitativo. De acordo com Marli André (2013, p. 96), o rigor metodológico de uma pesquisa pode ser mensurado “[...] por uma descrição clara e detalhada do caminho percorrido

e das decisões tomadas pelo pesquisador ao conduzir seu estudo”. A descrição detalhada do percurso e os pontos de vista do pesquisador são expostos e dão, também, a oportunidade ao leitor de julgar os valores e as atitudes tomadas.

De acordo com Zago (2003, p. 292), “[...] a construção de um trabalho de campo é sempre uma experiência singular e esta escapa frequentemente à racionalidade descrita nos manuais de metodologia”. Os princípios, sendo genéricos, não consideram variações de contexto, peculiaridades. Dessa forma, cada pesquisador precisará construir seu caminho entendendo qual instrumento metodológico favorecerá aproximar-se dos objetivos de seu estudo, entendendo também que o trabalho de campo é um processo de construção constante. A escolha do tipo de entrevista, assim como dos demais instrumentos de produção de dados, não é neutra.

Para a construção de dados, foram realizadas entrevistas com as professoras leitoras. Gostei muito da proposta da entrevista narrativa, porém, eu pensava em ir para a entrevista com questões mais estruturadas, não com o intuito de interromper uma narrativa que estivesse fluindo e nem para repetir perguntas que pudessem já ter sido respondidas pela narrativa, mas como “uma carta na manga” para auxiliar um processo narrativo que pudesse vir a ficar estagnado, ou que não trouxesse elementos suficientes sobre os tópicos da pesquisa – elementos que possibilitassem pensar a história de cada mulher-professora-leitora. Desse modo, chamo as entrevistas realizadas de **entrevistas semiestruturadas com aberturas narrativas**. Lüdke e André (1986, p. 34) definem a entrevista semiestruturada como uma entrevista que se “[...] desenrola a partir de um esquema básico, porém não totalmente rígido” e defendem, também, que “[...] o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação aproxima-se mais dos esquemas mais livres, menos estruturados” (Lüdke; André, 1986, p. 34).

A entrevista narrativa (Jovchelovitch; Bauer, 2002) não permite perguntas durante a narração central do sujeito entrevistado, sugere que se apresente o tópico da entrevista, mas a narração central não deve ser interrompida; somente ao final são possíveis perguntas imanentes, que emergem do relato do entrevistado. O que eu “peguei emprestado” da entrevista narrativa foi, especialmente, o princípio de não interromper uma narração que estivesse fluindo e expondo elementos, mesmo que estes não estivessem previamente previstos em meu esquema semiestruturado. Penso ser importante em uma entrevista o deixar contar histórias, dar a liberdade para que a pessoa entrevistada narre sua trajetória com todos os detalhes que considere relevantes. Quando a entrevista, mesmo com questões prévias, se abre para a possibilidade de

narrar e a entrevistadora se põe no papel de ouvinte atenta, as histórias poderão ser contadas com mais sentimento, com mais intensidade, pois “[...] não há experiência humana que não possa ser expressa na forma de uma narrativa” (Jovchelovitch; Bauer, 2002, p. 96). O percurso das entrevistas narrativas foi acompanhado por registros no Diário de Campo.

Com olhos no presente estudo, as aberturas narrativas propostas nas entrevistas buscaram possibilitar conexões das interlocutoras com a leitura, considerando o que diziam, os silêncios, os esquecimentos – que também compõem a narrativa. Demartini (1992, p. 42) lembra que, quando se recorre aos relatos orais, seja em pesquisas históricas ou sociológicas, “[...] não há fórmulas prontas, caminhos pré-determinados ou únicos a serem seguidos [...]. É preciso conhecer as várias alternativas e propostas, levando em conta as problemáticas pesquisadas e os resultados obtidos”, aprofundando, assim, “[...] a discussão sobre as possibilidades e limitação pertinente a cada estudo”. No caso da entrevista, instrumento utilizado nesta tese, ela foi conduzida de modo que melhor se ajustasse às preocupações do estudo em questão.

Para pensar e realizar as entrevistas, também tomei como base os tópicos abordados por Zago (2003, p. 301-305), nos quais a autora descreve a entrevista como uma relação singular de confiança, que é construída em uma relação social. Como pesquisadora, busquei a interação com minhas interlocutoras – algumas, minhas antigas professoras, outras, conhecidas da época da infância e adolescência, que estudaram na mesma escola em que estudei e na mesma época. Durante a realização das entrevistas – cada qual foi única –, não me senti paralisada por um ideal de neutralidade, me permitindo interagir, conversar, tirar dúvidas sobre o estudo e outras questões. Busquei apurar minha capacidade de escuta, olhando para cada professora e para o mundo que apresentava por meio de sua narrativa.

A flexibilidade da entrevista esteve organizada pelo roteiro que, mesmo sem ser rígido, estava presente para me lembrar dos pontos que eu gostaria de abordar, dos objetivos que eu tinha com a entrevista. Zago (2003, p. 305) pontua que, “[...] quando o quadro formal da entrevista é como que esquecido, se aproximando de uma conversação, podemos dizer que o nível de profundidade foi atingido”. A autora também reforça que se aproximar do estilo de conversação não significa que a entrevista será uma conversação; o roteiro bem conhecido pelo pesquisador poderá ser um suporte que dará ritmo à narrativa.

Ancorada nos estudos de Sandra Mara Corazza (2002), percebo que, para além de conhecer as práticas já formalizadas, também me faço responsável pela minha prática de pesquisa, conhecendo-me como pesquisadora, sabendo de meus afetos, conhecendo o porquê

de meu problema, que não é somente da ordem intelectual, mas nasce de uma insatisfação com o já conhecido. “O processo metodológico é o de alquimia mesmo, resultando daí, uma bricolagem diferenciada, estratégica e subvertedora das misturas homogêneas típicas da modernidade” (Corazza, 2002, p. 121). Assim como o problema, minha prática de pesquisa está implicada na minha vida, na forma como me constituí. Eu, como pessoa, necessito ver desenhado o passo a passo do que vou fazer, o roteiro, ter presente de antemão o que quero saber – mesmo que venha a saber muito mais do que havia imaginado. Assim, mesmo querendo ouvir as narrativas das professoras em seus percursos como leitoras, quis ter à mão perguntas preparadas, que poderiam ou não ser utilizadas em sua totalidade, dependendo do andamento da entrevista. Em algumas entrevistas, o roteiro (Apêndice D) foi útil, em outras, foi acompanhado com os olhos em alguns momentos, de forma silenciosa, para me mostrar que a narrativa que eu ouvia estava me contando, um a um, os tópicos pensados por mim de antemão, ainda que eu não os tivesse mencionado.

Para a análise de dados, inspirada com a leitura do texto de Nilda Stecanela (2012), em que a autora articula a ATD com seu percurso de pesquisadora e com a pesquisa sobre o cotidiano, percebi que o método proposto pela ATD atendia à proposta dos objetivos desta pesquisa. As “tempestades de luz” abordadas por Moraes e Galiuzzi (2016), que surgem a partir do *corpus* construído, parecem-me que se aproximam de maneira mais flexível à análise de dados que tem em vista a construção de uma sociologia, ainda que de uma sociologia local, de um grupo específico, de um “retrato sociológico” de uma “paisagem social” (Pais, 2013, p. 119) específica: as professoras leitoras de São Domingos do Sul.

Trago uma citação de Pais (2013, p. 119-120) que tenho em mente enquanto escrevo sobre método:

É suspeitosa a Sociologia que olha para o social como um espectador indiferente, de uma indiferença marcada por “frialidade”, bem evocada por Adorno (1995) quando identificava a passividade que procede de uma pretensa neutralidade axiológica. Isto não significa que a Sociologia se deva transformar num ensaísmo superficial e especulativo, alheio ao rigor metodológico.

Com esse “conselho” em mente, tentei um caminho que me envolvesse, que não me deixasse de fora da análise – se é que isso é possível –, observando, ao mesmo tempo, os passos do caminho metodológico adotado, em todos os momentos. “Os relâmpagos apenas dão uma visão rápida da paisagem” (Moraes; Galiuzzi, 2016, p. 208); é preciso analisar a partir das teorias, construir validade em todo o processo, seguindo os passos propostos na análise.

Entendo o ser humano como ser social que constrói sua realidade, também como indivíduo que tem uma subjetividade que é afetada/criada/alimentada pelo seu entorno. Um ser

humano social que responde às questões que estão ao seu entorno de acordo com sua capacidade de compreensão – que é diferente entre indivíduos de um mesmo grupo – e, também, de acordo com as possibilidades que tem – há graus diferentes de privilégios no mundo, de acesso aos bens culturais, de possibilidades de viajar, de oportunidade de se desenvolver estando em contato com outros contextos, diferentes do seu próprio. Assim, entendo a sociedade como dinâmica e contraditória – dinâmica, por evoluir, dispor de tecnologias para desenvolver projetos impensáveis há dez anos; e contraditória, porque algumas pessoas ainda são expropriadas de suas terras, de sua cultura, de seus bens simbólicos ou estão privadas da dignidade básica, como alimento, possibilidade de ter e manter hábitos de higiene. De acordo com as definições apresentadas por Gamboa (2012, p. 155-166), é possível dizer que esta pesquisa se desenvolveu mais em uma perspectiva fenomenológica-hermenêutica, que tem considerado o homem – e a mulher – como “ser-no-mundo”, “ser-com-os-outros” e “ser-inacabado”. O ser humano é ou está sendo, de acordo, também, com suas possibilidades.

Nessa perspectiva, olho para as mulheres como um grupo, entendendo, porém, que cada uma é atravessada pelo seu tempo e pelo seu contexto na produção da própria identidade. O fazer-se, o produzir-se a si mesmo (a identidade) não segue um fluxo contínuo, pois, apesar de contraditório, é um processo que não termina. Constituir-se mulher está diretamente relacionado às histórias pessoais de cada uma e, também, à história das mulheres (ou à negação da história das mulheres, à invisibilidade em que vivemos por longo período e que ainda está presente). Cada história reflete, também, a organização social, como escreveu Guacira Lopes Louro (1997, p. 9) lembrando de sua trajetória: “[...] não era mais apenas uma história pessoal, eu já aprendera, de algum modo, que ‘o pessoal é político’ e reconhecia em minha trajetória as tramas sociais, via-me constituída pelo social e também sua constituidora, percebia-me como pertencendo a grupos”.

Voltando ao caminho para responder à minha questão de pesquisa, as entrevistas – que foram gravadas com gravador de áudio e, posteriormente, transcritas – foram a fonte principal de construção de dados. Também utilizei anotações de Diário de Campo: após cada entrevista realizada, ao chegar em casa, eu escrevia impressões, sensações, destaques da narrativa, relações com os objetivos, tópicos importantes; palavras para a narrativa ouvida. Realizei uma pré-entrevista, conforme define Meihy (2002, p. 168), contatando e convidando pessoalmente a maior parte das interlocutoras para participarem da entrevista, marcando, nesse primeiro encontro, dia, horário e local – quatro foram convidadas por contato telefônico.

No dia da entrevista, cada interlocutora tomou ciência de que a entrevista seria gravada em áudio, para posterior transcrição e utilização do texto transcrito da narrativa na composição desta tese e em posteriores publicações vinculadas ao estudo original, ainda, que seu nome seria mantido em sigilo e que nomes fictícios seriam usados publicamente, conforme o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice E). Todas as professoras convidadas para a entrevista trabalharam ou trabalham na mesma escola: a Escola Estadual de Ensino Médio Frederico Benvegnú. Essa escola é estadual, de Ensino Fundamental e de Ensino Médio (apesar de somente mencionar o Ensino Médio em seu nome), e atendia, no ano de 2022, a 260 alunos, entre as duas etapas da Educação Básica. Há outra escola estadual somente de Ensino Fundamental em um distrito, distante 7 quilômetros (km) do centro, que atendia, também em 2022, em torno de 70 estudantes. Além dessas, o município conta com mais uma escola municipal de Educação Infantil, que atende a 140 alunos, do Berçário à Pré-escola.

Encerrei o trabalho com as entrevistas e as transcrições, no dia 16 de março de 2023. Optei por realizar sozinha o trabalho de transcrições para que o processo de envolvimento e impregnação com o *corpus* (Moraes; Galiazzi, 2016, p. 42-43) fosse intenso, como propõe a ATD. Retomar cada momento dos encontros, de forma pausada, permitiu-me (re)conhecer, pensar, destacar pontos não aprofundados no Diário de Campo, na primeira escrita. Realizei as dez entrevistas entre o final do mês de novembro de 2022 e o início do mês de janeiro de 2023. Após as entrevistas, foram em torno de três meses transcrevendo de forma lenta, retomando o Diário de Campo, escrevendo nele a cada dia de trabalho de transcrição, refletindo sobre possíveis convergências e divergências nas histórias, pensando em referências de apoio para assuntos que surgiam. Dessa impregnação dos materiais empíricos, os textos foram *desorganizados* em unidades menores; dessa maneira, as frações significativas tornaram-se unidades de análise. Para Moraes e Galiazzi (2016, p. 44), “a desordem é condição para a formação de novas ordens”.

Na transcrição, observei as recomendações de Meihy (2002, p. 170-173), iniciando pela primeira questão que se põe na transcrição: Quem transcreve a entrevista? Para o autor, é recomendado que, sendo possível, a entrevista seja transcrita por quem a realizou, o que aconteceu no percurso de construção de dados desta tese. O autor defende uma transcrição sem o peso da posição positivista – que consideraria todo e qualquer ruído do ambiente da entrevista, como latidos, som de telefone etc., assim como erros e vícios de linguagem. Para Meihy (2002), a transcrição “palavra por palavra”, absoluta – como se fosse possível registrar o momento

como ele realmente aconteceu –, ancora-se em uma posição conservadora e até retrógrada. O autor defende ainda que

[...] a transcrição destina-se, na moderna história oral, a dar visibilidade ao caso tematizado ou à história narrada. [...]. O que deve vir a público é um texto trabalhado, no qual a interferência do autor seja clara, dirigida para a melhoria do texto. Trabalhar uma entrevista equivale a tirar os andaimes de uma construção quando esta fica pronta. Com isso, a primeira tradição quebrada é a do mito de que a tradução palavra por palavra corresponderia à realidade da narrativa. Porque uma transcrição não abriga lágrimas, pausas significativas, gestos, o contexto do ambiente, é impossível pensar que a mera transcrição abrigue tudo o que se passou na situação do encontro. [...]. Por esse conjunto de detalhes, assume-se que a entrevista deve ser “corrigida” e que o ideal é a manutenção do sentido intencional dado pelo narrador que articula seu raciocínio com as palavras (Meihy, 2002, p. 171-172).

Quando refere que a entrevista deve ser “corrigida”, Meihy (2002) enfatiza que expressões repetidas, como “né”, “então”, “sabe”, entre outras, devem ser mantidas em número suficiente para que o leitor sinta o ritmo da narrativa, o sotaque, mas não devem tornar-se o centro da transcrição – o que transformaria a transcrição em um texto cansativo. Na transcrição deste estudo, quando senti ser necessário, indiquei, entre colchetes, silêncios mais prolongados, gestos que se destacaram ao meu olhar, risos, posturas mais abertas ou menos receptivas; não com intensão de explicitá-las no texto final da tese, mas como guia que me auxiliasse a compreender a narrativa para compor o texto final. Também não me ative muito às expressões repetidas; assim, menciono-as na primeira transcrição, trabalhando o texto depois dessa primeira etapa para, caso o trecho fosse utilizado como citação na tese, aparecesse sem as repetições, que, de uma maneira geral, utilizamos na fala. Para Meihy (2002), o trabalho de melhorar a entrevista deve ser feito pelo narrador; isso ocorre na etapa da textualização, em que o texto passa “[...] a ser dominado pelo narrador, que surge como figura única por assumir o exclusivismo da primeira pessoa” (Meihy, 2002, p. 173). Dessa forma, busquei, neste estudo, a partir do texto trabalhado das transcrições, dar foco à história narrada, às lembranças.

Conforme Alberti (1996, p.1), a peculiaridade da fonte oral e da história oral como um todo “[...] decorre de toda uma postura com relação à história e às configurações sócio-culturais, que privilegia a recuperação do vivido conforme concebido por quem viveu”. Nesse sentido, é relevante ter presente a multiplicidade de memórias em disputa, considerando que os grupos são complexos e diversos, e as memórias também são diversas. Para Pierre Nora (1993), a memória não é espontânea, é preciso criar arquivos, manter ritos, organizar celebrações etc., para recordar. Em muitas famílias, tem-se o álbum de fotografias que ajuda a recordar. Minhas interlocutoras aposentadas guardam materiais da época em que atuavam em sala de aula: portfólios, certificados de cursos feitos, diários de classe, assim como todas contam memórias

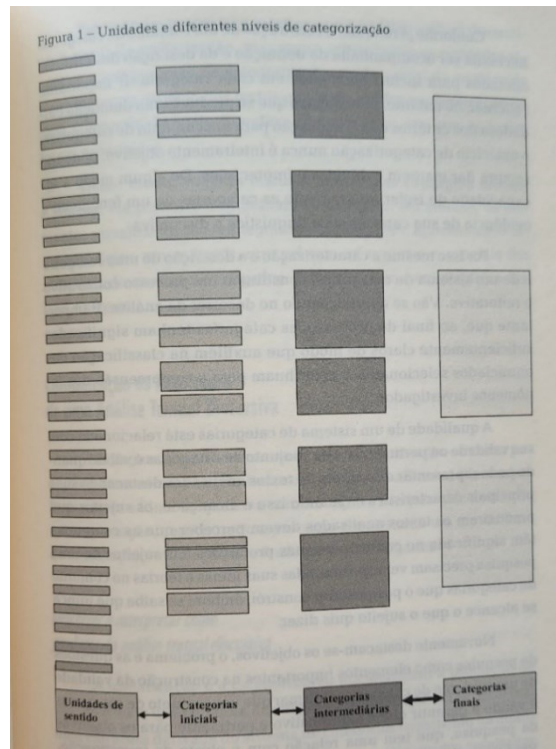
ligadas a objetos concretos: o almofadão da sala de leitura, algum livro lido ou indicado a algum estudante do qual ainda é possível lembrar da capa. “Os lugares de memória são, antes de tudo, restos. A forma extrema onde subsiste uma consciência comemorativa numa história que a chama [...]” (Nora, 1993, p. 12). A memória é viva, ligada a quem recorda. Nesse sentido, o autor destaca que:

A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inocente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, sucessível de longas latências e de repentinas revitalizações. [...]. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente, a história, uma representação do passado (Nora, 1993, p. 9).

Com esse entendimento de que a memória carrega em si a dialética da lembrança e do esquecimento, desenvolvi um estudo a partir de *corpus* composto pelo que foi narrado pelas interlocutoras – e, em alguns momentos, pelos silêncios. Essas lembranças individuais, quando tocam em alguns fatos, como, por exemplo, a sala de leitura do passado, o projeto de leitura do presente, tornam-se memórias do grupo, coletivas do grupo entrevistado. Cada qual lembrará de uma forma, enfocando alguns detalhes, mas fatos gerais e lembranças de materiais concretos específicas mostram que as lembranças individuais se encontraram e também se tornaram lembranças do grupo de interlocutoras.

Concluída a etapa de transcrição, iniciei o processo de categorização, no dia seguinte do término das transcrições. Os discursos e as histórias estavam presentes e recentes em minha memória, e, com a ajuda do Diário do Campo, busquei, considerando o instrumento de análise escolhido, a ATD, identificar as unidades de sentido que o *Corpus* construído – transcrições e Diário de Campo – me apresentava para, a partir delas, chegar às categorias finais. Moraes e Galiuzzi (2016, p. 133) argumentam que a ATD “[...] é um mergulho em processos discursivos, visando a atingir compreensões reconstruídas dos discursos, conduzindo a uma comunicação do aprendido e desta forma assumindo-se o pesquisador como sujeito histórico, capaz de participar na interpretação e na constituição de novos discursos”. Os autores assumem que toda a leitura de um texto é uma interpretação e que não há possibilidade de leitura neutra ou objetiva. Os enunciados do *corpus* deram origem às categorias, as quais encaminharam a produção dos metatextos. O *metatexto* é o produto da ATD “[...] que organiza e apresenta as principais interpretações e compreensões construídas a partir do conjunto de textos submetidos à análise” (Moraes; Galiuzzi, 2016, p. 135), ou seja, do *corpus*. O primeiro passo para chegar às categorias, como já dito, é a partir das unidades de sentido. Moraes e Galiuzzi (2016, p.141) propõem o esquema representado na Figura 2 que segue.

Figura 2 – Esquema de categorização da ATD



Fonte: Extraída de Moraes e Galiazzi (2016, p. 141).

No Quadro 2, a seguir, inspirada no esquema proposto por Moraes e Galiazzi (2016), apresento o caminho que segui, desde as unidades de sentido extraídas das narrativas ouvidas. Nele, também demonstro o refinamento das categorias até chegar às finais e qual objetivo específico é atendido em cada categoria. As unidades de sentido emergiram do Diário de Campo e das narrativas das professoras. O critério que utilizei para percebê-las/elencá-las foi de que pudessem ser vistas dentro de algum dos eixos em torno dos quais a entrevista se desenvolveu, a fim de dar conta dos objetivos: contexto familiar; primeiros encontros com a leitura; recordações de alfabetização; leitura na infância e na adolescência; leitura na escola; espaços de leitura e momentos de leitura; experiência marcantes como professoras que envolvam a leitura; leitura como experiência. Das 37 unidades de sentido apreendidas a partir do *corpus*, as 12 categorias iniciais – as cores iguais das unidades de sentido e das categorias iniciais – mostram o local pensado para cada unidade de sentido. Refinando as categorias iniciais de acordo com os objetivos da pesquisa, cheguei a seis categorias intermediárias e quatro categorias finais. Para fins de organização da escrita posterior à categorização, elenquei, abaixo das categorias intermediárias, conforme o Quadro 2, tópicos que deveriam ser abordados nos metatextos, o que possibilitou também juntar algumas delas para chegar às categorias finais.

Quadro 2 – O caminho para chegar às categorias

Unidades de sentido (37)	Categorias iniciais (12)	Categorias intermediárias (6)	Categorias finais (4)	Que objetivo específico a categoria atende?
<p>*Alfabetizar com sentido</p> <p>*Alfabetização entravada, medo</p> <p>*Mãe provedora de leituras (livros)</p> <p>*Leitura como possibilidade de crescimento</p> <p>*Incentivo que acolhe, escuta, compreende, impulsiona</p> <p>*Ser-professora entranhado ao ser-pessoa</p> <p>*Leitura como possibilidade do global-local, dentro-fora, eu-outro</p> <p>*Livro-afeto</p> <p>*Faculdade singular e difícil de estar (Artes)</p> <p>*As filhas: as joias do pai</p> <p>*Estudo constante</p> <p>*Diferença entre gerações</p> <p>*Ser professora</p> <p>*Leitura-prática</p> <p>*Leitura-passatempo</p> <p>*História de São Domingos do Sul: a primeira escola de segundo grau em um distrito</p> <p>*Monsenhor João Benvegnú</p> <p>*Ser professora e ser mulher: demora, em alguns casos, de seguir os estudos formais</p> <p>*Leitura-tempo</p> <p>*Leitura de mundo</p> <p>*As muitas leituras possíveis</p> <p>*A escola como lugar primeiro de encontro com os livros e com a leitura</p> <p>*Livro-afeto-cotidiano</p> <p>*Momento de leitura</p> <p>*Leitura inserida na vida</p> <p>*Aquilo que falta (alimentos, escolas próximas...) - dificuldades para estudar</p> <p>*O mundo fora daqui (possibilidades de vivenciar através de</p>	Leituras possíveis	<p>Caminhos</p> <p>Histórias de infância e famílias</p> <p>Alfabetização</p> <p>Ser professoras</p> <p>Ser mulher e ser professora</p>	Tempo e caminhos: <i>A mãe era especial, especial</i> (Ivone).	Compreender as condições da mulher-professora em seu percurso formativo e os atravessamentos de gênero em cada caminho.
	Livro	<p>Escola</p> <p>História da escola de São Domingos</p> <p>Educação ontem e hoje</p> <p>Aquisição de livros hoje por projetos</p> <p>Escola como o local primeiro de encontro com a leitura</p>	<p>O livro e a escola: <i>Sabe como é que é, a gente trabalhava na casa dos outros, não tinha lá muito tempo de ler</i> (Noeli).</p> <p><i>Eu nunca li o livro. Mas eu tinha um amor muito grande por aquele livro</i> (Estela).</p>	Conhecer, a partir da análise do percurso formativo de um grupo de professoras de São Domingos do Sul, as suas histórias de leitura e de escrita.
	Diferença entre gerações	<p>Tempo</p> <p>Diferenças entre gerações</p>		
	Ser professora – caminhos, o porquê	<p>Leituras</p> <p>Experiências, vivências e usos</p> <p>Leituras possíveis</p> <p>Experiências de leitura</p>	Leituras: <i>Nenhum livro nos deixa vazio, todo livro nos transforma.</i> (Leticia).	Identificar os processos de mediação em cada percurso – os vividos e os que se espelham nas práticas.
	Alfabetização e primeiras leituras	<p>Livro</p> <p>Livro-afeto</p> <p>Objeto livro</p>	Mediações de leitura e docência: <i>Mas sempre antes, tu tem que conversar bastante</i> (Latoia).	Identificar os processos de mediação em cada percurso – os vividos e os que se espelham nas práticas.
	Escola – ontem e hoje (história)	<p>Mediações de leitura e docência</p> <p>A sala de leitura</p> <p>Projeto leitura</p> <p>Ler literatura na escola</p> <p>Compra de livros por meio de projetos alternativos</p> <p>Mediações de leitura e escrita</p>		
	Experiências docentes: mediações de leitura			
Experiências de leitura				
A escola que possibilita ler				

Unidades de sentido (37)	Categorias iniciais (12)	Categorias intermediárias (6)	Categorias finais (4)	Que objetivo específico a categoria atende?
experiências alheias, outros mundos) *Rádio: a mídia principal de uma época *Ser professora como a única opção de algo diferente, melhor *Projeto leitura (hoje) *Leitura de textos e livros literários na escola *Mediação de leitura e escrita *Compra de livros na escola por meio de projetos alternativas *Precarização da educação estadual: o último concurso *Literatura-transformação *Experiências: escolha do livro literário de acordo com o momento da leitora *A sala de leitura	literatura Ser mulher e ser professora Escola como possibilidade de encontro com a leitura Educação (história)			

Fonte: Elaborado pela autora, março de 2023.

Após chegar às categorias finais, realizei o primeiro exercício de escrita da tese deste estudo, para, seguindo o método de análise escolhido, construir os argumentos aglutinadores para defender a tese – já apresentados no Quadro 1, na abertura deste capítulo de Introdução. Com a tese e os argumentos centrais pensados, voltei ao Diário de Campo e ouvi novamente as entrevistas, para identificar impressões, falas, silêncios, trechos na narrativa de cada professora, que pudessem estar em cada uma das quatro categorias, atendendo aos objetivos do estudo, para então iniciar o processo de costura, de síntese, de narração, de escrita, de reorganização dos textos. Metatextos foram construídos para cada categoria, a fim de defender os argumentos aglutinadores, trazendo as vozes das interlocutoras empíricas e dos interlocutores teóricos para a composição.

A partir da interlocução empírica e teórica, construí um texto narrativo. As narrativas são de histórias de outras pessoas, mas são atravessadas pelo olhar do narrador. Como afirma Walter Benjamin (2012, p. 221): “A narrativa [...] é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. [...]. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim, imprime-se na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso”. Pensando em constituir-me narradora neste momento especial de escrita que foi a tese, tocada pelas palavras de Benjamin (2012), busquei perceber-me e sentir-me como camponesa

sedentária e, também, como artífice viajante, lembrando da metáfora utilizada pelo autor de que as duas figuras trabalhavam junto na oficina, para que o duplo olhar fosse possível: o olhar de quem vem de longe, de quem conhece o mundo e tem histórias para contar; e o olhar de quem tem raízes em um local, conhecendo costumes e tradições. Para Benjamin (2012, p. 217), “[...] o narrador retira o que ele conta da experiência: de sua própria experiência ou de outros. E incorpora, por sua vez, as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes”. Pretendi contar aqui e no desenrolar dos próximos capítulos um pouco de uma *história surpreendente*, como também descreve Benjamin (2012, p. 219), que seja o contrário de uma informação pronta e carregada de explicações, pois o “[...] episódio narrado atinge uma amplitude que falta à informação”. Busquei escrever, como resultado da tese, um texto narrativo que possibilite, de alguma forma, a experiência, como define Larrosa (2019, p. 25), como “[...] possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque”. Ainda que eu não realize uma pesquisa narrativa, a escrita desta tese acontece na forma de uma narração; é uma narrativa, mesmo que não tenha um clímax, que apresenta e discute os ensinamentos das trajetórias de vida abordadas.

Fecho, então, este capítulo, com a apresentação do caminho metodológico deste estudo. O primeiro capítulo, da Introdução, além da metodologia, apresentou o problema, os objetivos e as justificativas – pessoal e acadêmica – desta tese. Na sequência, o segundo capítulo, de caráter teórico e dividido em cinco tópicos, aborda: a) relações de gênero; b) o encontro das mulheres com a leitura e com a educação e, conseqüentemente, com a docência; c) a leitura, o ato de ler e a literatura como direito; d) mediação cultural, mediação de leitura e educação estética; e) leitura como experiência. O terceiro capítulo apresenta uma contextualização do campo de estudo, da cidade de São Domingos do Sul e da educação no local. O quarto capítulo, dividido em duas partes, trata de duas categorias – do total de quatro – desta tese. Nele, abordo os percursos de educação das professoras e seus primeiros encontros com a leitura na escola, por meio da alfabetização e do contato com os livros físicos. No quinto capítulo, são tratadas as outras duas categorias deste estudo, com ênfase para as histórias de leituras e experiências de leitura das interlocutoras e, na segunda parte do capítulo, para algumas mediações de leituras propostas pelas docentes na escola. O sexto capítulo é destinado às Considerações finais da tese. A escrita é a construção final da busca e é, também, “[...] uma produção artesanal” (Pais, 2003, p. 115). Desse modo, como produção artesanal, será um trabalho único, pois nenhuma artesã produz um trabalho igual ao de outra artesã, ou, até mesmo, igual a algum outro trabalho que já tenha realizado.



2 MULHERES, LEITURA E LITERATURA

O vento apaga as pegadas das gaivotas. As chuvas apagam as pegadas dos passos humanos. O sol apaga as pegadas do tempo. Os contadores de história procuram as pegadas da memória perdida, do amor e da dor, que não são vistas, mas que não se apagam.

Eduardo Galeano

As palavras de Galeano (2019, p. 13) foram escolhidas para abrir este capítulo teórico, o qual embasa este estudo que narra “pegadas da memória”. É um estudo científico, mas também é uma história contada a partir de memórias de amor, de dor que não foram apagadas. Este capítulo encontra-se dividido em cinco tópicos: o 2.1 pensa sobre os conceitos de gênero e interseccionalidade, relacionando-os ao cotidiano das mulheres; o 2.2 traça um breve percurso histórico do encontro das mulheres com a leitura, com a possibilidade de estudar e com a docência; o 2.3 conceitua leitura e busca entender as múltiplas leituras possíveis, discute sobre o ato de ler e pensa a literatura como direito fundamental do ser humano; o 2.4 apresenta o conceito de experiência e de experiência de leitura; e por fim, o 2.5 reflete sobre os conceitos de mediação cultural, mediação de leitura e educação estética. Essa base teórica foi escolhida para dar conta de aspectos do *tornar-se* que serão, nos Capítulos 3, 4 e 5, tratados nos percursos das interlocutoras.

2.1 RELAÇÕES DE GÊNERO

... desde o começo
de tecido variado
era feito tudinho,
o cosmos, os viventes, a gente.
As forças e as fraquezas
as finuras e as asperezas
os claros e os escuros
os afagos e os murros
circulavam por todas as veias
de todas as veias.
... E o curso das misturas
flui e flui, flui, flui
em suas múltiplas desembocaduras.
As afirmações e as contradições não anulam os desejos,
o pensar, o poetar, o cozinhar...
... E as estradas ficam abertas
em procuras, na peregrinação.
Entre flores e dores pode haver “viração”!
Agostinha Vieira de Mello

O poema de Agostinha Vieira de Mello (2000, p. 13-14) permite-nos refletir sobre as contradições do ser mulher, entre padrões e desejos que podem ser divergentes do que está posto. A autora inspira a olhar para a frente, para as estradas abertas e acreditar na “viração”, não sem dores. No entanto, a possibilidade de mudança de realidades está presente em suas palavras. Ainda que com a esperança de um mundo melhor para nós, mulheres, alguns questionamentos me acompanham: O que são as “estradas abertas” para nós, mulheres? Possibilidade de estudo? A garantia de acesso à educação e as decisões sobre a própria vida isentarão as necessárias lutas diárias, cotidianas – a jornada dupla ou tripla para a maioria de nós? A “viração” chegou e nos chega todos os dias, mas exige constantemente diferentes e desafiadoras travessias. A luta por igualdade, equidade de condições, de valorização do lugar de fala, é constante e diária. O embate acontece cotidianamente com a mídia, com os familiares. A “briga” contra os parâmetros do patriarcado, do colonialismo – somos colonizadas como mulheres –, contra o capitalismo (consumimos padrões), parece não ter fim. Trago estes três elementos – patriarcado, colonialismo e capitalismo – chamados de “os três unicórnios”, por Boaventura de Sousa Santos (2020) – porque percebo relações recorrentes sobre eles e as mulheres.

Nesta década em curso, dos anos 2020 em diante, tenho a impressão de que muita coisa mudou no que diz respeito às escolhas e à liberdade das mulheres, em relação, por exemplo, ao ano 2000, quando eu estava no Ensino Médio. No entanto, tenho a certeza também de que muitas amarras se mantêm, de que o lugar de fala de uma mulher ainda é um lugar de fala de um grupo subalternizado e, muitas vezes, visto com desconfiança. Nossas travessias cotidianas; uma construção-desconstrução diária que fazemos em nossas casas, em nossos locais de trabalho, com nossas amigas e nossos amigos. Tornamo-nos mulheres aos poucos e reconstruímos esse ser, sendo ainda mulheres, mas outras, conforme andamos na vida. O *tornar-se mulher* inspirou o título desta tese: *tornar-se leitora*.

O título proposto para esta tese inicia com *Tornar-se leitora*, lembrando as palavras de Simone de Beauvoir de que não nascemos mulheres, nos tornamos. A frase célebre – “Ninguém nasce mulher: torna-se mulher” (Beauvoir, 2019a, p. 11) – abre o texto do segundo volume da obra *O Segundo Sexo*. Na introdução do primeiro volume, a autora esclarece que hesitou, por muito tempo, em escrever um livro sobre mulheres, pois o “[...] tema é irritante, principalmente para as mulheres” (Beauvoir, 2019b, p. 9). A indignação de Beauvoir – que ainda podemos sentir hoje, pois o tema “mulheres” ainda é atual – mostra-se contra as tentativas de

classificação do *que é uma mulher* ou de *quem é a mulher*, muitas vezes descrita e idealizada por homens.

No final da década de 1940, quando a obra foi publicada, as discussões sobre a mulher já eram intensas, com as afirmações correntes de que algumas eram mais mulheres do que outras e de que *outras*, apesar de terem útero, não eram mulheres. Havia um apelo social, pois a feminilidade corria perigo. Segundo Beauvoir (2019b, p. 9-10), “[...] exortam-nos: ‘Sejam mulheres, permaneçam mulheres, tornem-se mulheres’. Todo ser humano do sexo feminino não é, portanto, necessariamente mulher; cumpre-lhe participar dessa realidade misteriosa e ameaçada que é a feminilidade”. Sobre a feminilidade, a autora, usando de ironia, tenta encontrá-la no mundo biológico ou concreto: “Será esta secretada pelos ovários? Ou estará congelada no fundo de um céu platônico? E bastará uma saia fru-fru para fazê-la descer à Terra?” (Beauvoir, 2019b, p. 10).

A obra de Simone de Beauvoir, publicada em 1949, foi um marco – polêmico – à época e, hoje, podemos dizer que continua atual, pois os temas tocados por ela – ordem sexual dominante, liberação da contracepção e do aborto, homossexualidade feminina, violência das relações entre os gêneros – estão longe de um consenso ou de uma resolução justa para o “segundo sexo”. Para Mary Del Priore (2019, p. 13), o livro de Beauvoir “[...] é uma obra revolucionária porque Simone foi a primeira feminista a justificar suas posições por meio de teses filosóficas e interpretações históricas”. Desde Beauvoir, muitas feministas brancas e negras, estudiosas, escreveram e defenderam suas teses, por meio de livros, de manifestos, de movimentos políticos, de movimentos sociais. Algumas dessas autoras integrarão a interlocução sobre mulheres, gênero, relações sociais, interseccionalidade, que buscarei desenvolver a seguir. Inicialmente, abordarei o conceito de gênero.

O conceito de gênero foi inicialmente utilizado pelas feministas anglo-saxãs (Louro, 1997), visando a rejeitar o determinismo biológico. Elas não pretendiam, com isso, negar a biologia, mas frisar, por meio da linguagem, que o gênero é uma construção social produzida sobre as características biológicas. Desde muito cedo, o universo simbólico em que estamos inseridos nos faz compreender e lançar palavras e explicações sobre, por exemplo, os termos “feminino” e “masculino”. Tendemos a classificar em polos, em oposição. De acordo com Ivone Gebara (2000, p. 111):

A mediação do GÊNERO nos situa numa dimensão de construção social ou de construção social biologizada. A criança que nasce já encontra um modo cultural de ser esperada ou acolhida como menino ou como menina. Há uma cultura no biológico e uma biologia na cultura, onde as oposições, os modos de ser e os valores já estão presentes.

Quando falamos em “mulher” ou em “homem”, já supomos um modo de ser, de estar no mundo. Esse “[...] modo de ser é fruto de uma teia complexa de relações culturais” (Gebara, 2000, p. 111). Essa divisão, para além dos papéis sociais, também estabelece as redes das relações de poder. *Gênero* não deve ser compreendido como o desempenho de papéis sociais, mas, ao contrário, é um conceito que possibilita a discussão, o questionamento, a reflexão dessa construção, que é social.

Ao definir “gênero”, Joan Scott (1995, p. 86) afirma que “[...] (1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder”. Sobre as diferenças percebidas entre os sexos, é possível fazermos um exercício de pensamento sobre as representações de mulher que temos na sociedade e, conseqüentemente, em nosso imaginário – ainda que caminhemos no esforço e no aprendizado constante da desconstrução. Há representações simbólicas de mulheres – Maria, Eva – que são reforçadas por instituições em muitas ocasiões – pela escola, pelas igrejas. Ao internalizarmos as representações normalizadas, temos a impressão de que são fixas, de que sempre foram assim e de que assim sempre serão. Para Scott (1995, p. 87), o desafio da pesquisa histórica é “explodir a noção de fixidez” e descobrir de onde surge o debate ou a repressão que sugere “[...] uma permanência intemporal na representação binária do gênero” (Scott, 1995, p. 87).

Louro (1997) e Gebara (2000) defendem a superação do dualismo. “Desconstruir a polaridade rígida dos gêneros [...] significa problematizar tanto a oposição entre eles quanto a unidade interna de cada um” (Louro, 1997, p. 31-32). Para tanto, é necessário desconstruir, também, outras oposições, muitas vezes entendidas como naturais, mas que são de um tempo e de um espaço determinado. É importante “[...] demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas” (Louro, 1997, p. 21), que constrói o que se entende por “masculino” ou “feminino”, isso em cada local geográfico e em cada momento da história. *Gênero* passa a exigir que se pense de uma maneira mais variada e diversificada, entendendo que as representações sobre homens e mulheres podem ser – e são – diversas. Conforme Louro (1997, p. 24), gênero é parte constituinte da identidade dos sujeitos e as identidades não são estáticas, pois “[...] compreendemos os sujeitos como tendo identidades plurais, múltiplas; identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditórias”.

Gebara (2000, p. 117) argumenta em favor da superação do dualismo na ciência ocidental, que, muitas vezes, se manifesta sob a forma de oposições, pressupondo a negatividade ou “o valor inferior de um polo sobre o outro”. A autora afirma que o dualismo não é apenas epistemológico, é também ético e que nosso pensamento tem a tendência de dividir entre bem e mal. “O lado feminino sempre foi considerado como obscuro, inferior, menos dotado ou como o mais próximo da matéria. O lado masculino foi considerado como superior, claro e portanto mais próximo ao espírito, em última análise mais apto a representar Deus” (Gebara, 2000, p. 117). A autora desenvolve a ideia de que um conhecimento que despreza a contribuição das mulheres é um conhecimento parcial, que exclui.

Com as representações binárias, um dos polos⁴ – o masculino – tem acesso diferenciado aos bens culturais, o que dá início à complexa teia de relações de poder. Nesse ponto da discussão, é necessário pensarmos em outro conceito: o de “interseccionalidade”. De maneira geral, os homens tiveram, ao longo da história, mais acesso aos bens culturais, ao estudo formal, a cargos de emprego mais bem remunerados. No entanto, é preciso considerarmos outros fatores, conforme aponta a interseccionalidade: classe, raça, orientação sexual etc. Se a discussão for pautada apenas no *gênero*, é possível correr o risco de falar apenas de homens e de mulheres brancos, heterossexuais, de classe média, a quem as discussões feministas – do feminismo branco – tocou primeiro. Já *interseccionalidade* é um conceito desenvolvido dentro do feminismo negro. Segundo Collins e Bilge (2021, p. 17):

Nas décadas de 1960 e 1970, as ativistas negras estadunidenses enfrentaram o quebra-cabeça que fazia suas necessidades relativas a trabalho, educação, emprego e acesso à saúde simplesmente fracassarem nos movimentos sociais antirracistas, no feminismo e nos sindicatos que defendiam os direitos da classe trabalhadora. Cada um desses movimentos sociais privilegiou apenas uma categoria de análise e ação em detrimento de outras: por exemplo, raça no movimento em favor dos direitos civis, gênero no movimento feminista; classe no movimento sindical.

A interseccionalidade, como ferramenta analítica, “[...] considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária – entre outras – são inter-relacionadas e moldam-se mutuamente” (Collins; Bilge, 2021, p. 15-16). Ainda que essa seja, de acordo com as autoras, uma definição prática, descreve o principal entendimento desse conceito heterogêneo em seus entendimentos, que começou a ser amplamente adotado nos primeiros anos do século XXI por acadêmicos, ativistas de diversos

⁴ Destaco que a discussão sobre gênero, aqui realizada, não tem a intenção de aprisionar as identidades femininas, compreendendo que as identidades são múltiplas. A “condição mulher” é parte de um conjunto de inscrições sociais que tematizam as múltiplas possibilidades de “nos tornarmos”. Quando se trata de questões de gênero, hoje, há estudos que indicam a possibilidade de romper com toda e qualquer classificação, trabalhando, por exemplo, com *dissidências*.

locais. Dessa forma, o principal entendimento do conceito é de que “[...] em determinada sociedade, em determinado período, as relações que envolvem raça, classe e gênero, por exemplo, não se manifestam como entidades distintas e mutuamente excludentes” (Collins; Bilge, 2021, p. 16).

A pesquisadora e ativista bell hooks (2017) conta, na obra *Ensinando a transgredir*, que, na década de 1960, quando era adolescente, ela tinha uma vida repleta de dramas patriarcais, em que a dominação masculina era visível. Ela e as irmãs entenderam, desde cedo, que o pai era mais importante do que a mãe, por ser homem, e esse conhecimento era reforçado pelo fato de que qualquer decisão tomada pela mãe poderia ser revertida pelo pai, se ele desejasse. Mais tarde, na faculdade, ficou surpresa ao deparar-se com ideias sobre os negros que divergiam de sua prática de vida. No meio acadêmico, falava-se que os homens negros haviam sido “castrados”, não puderam viver sua masculinidade ao passo que a experiência de bell hooks havia lhe mostrado homens negros exercendo poder masculino e se apoiando no sexismo institucionalizado. Como mulher negra, sentia-se sem lugar no mundo acadêmico – os estudos que falavam sobre a experiência negra se referiam a homens negros, e os estudos feministas, quando se referiam à experiência das mulheres, tomavam a realidade da mulher branca como ponto, ignorando outras vivências. Uma das primeiras obras de bell hooks, *Ain't I a Woman*, surgiu dessa lacuna acadêmica vivenciada por ela entre a experiência vivida e a realidade das pesquisas encontradas – ou não encontradas – sobre a mulher negra.

O conceito de *interseccionalidade* é trazido para esta pesquisa para auxiliar na reflexão e na problematização dos percursos das mulheres-professoras-leitoras, que envolve, pensando nas professoras que serão participantes do estudo, gênero e classe. Ainda assim, desenvolvo também o conceito de *gênero*, por mais que ele faça parte do conceito de interseccionalidade. Para Gebara (2000), a partir da questão de gênero, o cotidiano, no sentido das vivências diárias, aparecerá como elemento chave na historiografia das mulheres. O cotidiano põe-se como tudo o que se faz para viver hoje: encontrar trabalho, garantir alimento para os seus, cozinhar, lavar roupas, demonstrar amor, “[...] encontrar um sentido imediato para a vida” (Gebara, 2000, p. 121-122).

Nossas histórias pessoais e nossos sentimentos diante dos acontecimentos são o cotidiano. O cotidiano das mulheres começa a aparecer como um local em que a história se faz, “[...] é exatamente o que estava oculto que aparece, graças ao feminismo, e especialmente ao desenvolvimento da teoria do GÊNERO” (Gebara, 2000, p. 122). O cotidiano, vivido, pensado teoricamente, refletido pela possibilidade de, nas últimas décadas, ter acesso à educação,

começa a mostrar outras possibilidades para as mulheres. No contexto do cotidiano que flui, as identidades – incluindo a de gênero – estão em construção. Nessa perspectiva, no próximo tópico, abordarei uma parte da identidade em construção: a leitura como um dos processos de vida das mulheres, em especial das mulheres participantes deste estudo.

2.2 MULHERES, LEITORAS, PROFESSORAS

Os limites entre ficção e realidade não estão claramente explicitados neste ensaio porque o tema mulheres e ficção é, em si mesmo, uma espécie de ficção.

Noemi Jaffe

Abro este tópico com a frase de Noemi Jaffe (2014, p. 165) que compõe o posfácio da obra *Um teto todo seu*, de Virginia Woolf, publicado originalmente em 1929. A distância das mulheres da escrita literária era, e pode-se dizer que ainda é, tanta que, tanto Woolf, em 1929, quando Jaffe, em 2014, tratam o fato como algo próximo da ficção. O caminho, antes de saber ler e, mais tarde, de saber escrever e da escolarização para as primeiras mulheres que tiveram acesso à educação, foi longo, foi intenso em debates, em disputas para que pudessem ter acesso ao básico da educação.

Pode-se dizer que, até o século XIX, poucas pessoas sabiam ler. As que sabiam ler eram em geral homens, ligados à Igreja ou às poucas atividades que exigiam o conhecimento da leitura. O analfabetismo era comum entre as mulheres e, das pessoas que liam, muitas eram, como denomina Frago (1993), “semianalfabetas”, visto que liam alguns tipos de letras e outros não e não sabiam escrever. No século XIX, houve a alfabetização em massa na Europa, considerando que as pessoas das capitais eram mais alfabetizadas do que as do campo. No final daquele século, na França e na Inglaterra, segundo Lyons (1999), praticamente não havia mais diferenças – existentes até então – nas taxas de alfabetização entre homens e mulheres. Os historiadores da época utilizavam como recurso o teste de assinatura para verificar a taxa de alfabetização, método que provavelmente não traduzia o número de pessoas que sabiam ler, pois ensinava-se a ler sem dar ênfase ao processo da escrita, fato que resultava em um grande grupo de pessoas que sabiam ler, mas que não eram capazes de assinar os próprios nomes. Nesse sentido, a “[...] Igreja católica tinha se esforçado ao máximo para incentivar as pessoas a ler, mas não escrever” (Lyons, 1999, p. 166). A habilidade de escrever poderia significar um grau de autonomia perigoso que teriam as pessoas comuns, do povo.

Em meio a esse contexto da Europa nos fins do século XIX, a figura da mulher com pretensões literárias surge mais fortemente – aquela não buscava somente ser uma leitora, mas também escrever. “A mulher de letras havia chegado para ficar”, como afirmou Martyn Lyons (1999), apesar de todas as críticas, ataques satíricos de jornais e de jornalistas da época, ridicularizações e ameaças. A escrita, como lugar de direito à palavra, era reservada aos homens, ainda que fossem de classes sociais consideradas inferiores. Havia, por exemplo, entre os operários da época, homens que, mesmo sem conseguir estudar regularmente, buscaram, de forma autodidata, sua instrução por meio da leitura e da escrita e, muitos deles, escreveram suas autobiografias; escritos que, embora demonstrassem a baixa escolaridade formal, significaram o direito à palavra. Isso não aconteceu no meio feminino. As mulheres também começaram a interessar-se por outros tipos de leituras além das leituras religiosas; começaram a ser publicados livros de cozinha, revistas destinadas ao público feminino e as tiragens das publicações de romances aumentaram.

Entre as leitoras francesas do final do século XIX, a leitura de romances era a favorita nas províncias. A razão de ser dos romances estava em divertir as pessoas que tinham tempo sobrando. Por tratar da intimidade da vida, das relações entre as pessoas, e ser entendida à época como uma leitura para a qual não se fazia necessário o uso da razão, as mulheres eram entendidas como o público ideal para essa leitura, uma vez que eram consideradas emotivas, seres que não se valiam da racionalidade em sua vida e em suas decisões. Entretanto, o romance poderia ser uma ameaça aos bons costumes e à manutenção da ordem, por incitar expectativas românticas nas mulheres (Lyons, 1999).

Ao tratar da figura dessa nova leitora, Lyons (1999) traz exemplos de mulheres, em especial de duas, que tiveram suas vidas marcadas pela leitura de romances e que, sendo de família de religiosos, as famílias tentaram resgatá-las da perdição romântica. Charlotte Elizabeth Browne é descrita como uma menina redimida que, tendo lido muito cedo *O mercador de Veneza*, passou a desprezar tudo o que representava a vida que ela deveria ter, como uma mulher honrada da época: as outras mulheres, as crianças, os afazeres domésticos. Em certa altura da vida, Charlotte redimiou-se, dando seu relato de quanto tempo perdeu com sentimentos mesquinhos em relação à vida e aos demais; sentimentos causados pela leitura do romance. Provavelmente, até chegar ao ponto de sua remissão, tenha passado por uma série de pressões familiares e sociais para dar-se conta de seu *erro*. Outro exemplo trazido é o de Hilda, filha de um pastor, acusada pelo pai de não aceitar seu destino devido às leituras realizadas.

As leituras que as mulheres poderiam realizar ainda eram bastante demarcadas pela Igreja e pelas famílias. Nas famílias católicas, as mulheres não liam jornal; a leitura era realizada, em voz alta, pelos maridos, homens, que poderiam, dessa forma, escolher o que era adequado para os ouvidos femininos e o que não era. As mulheres das classes médias ou baixas encontravam menos restrições às leituras e podiam contar com as bibliotecas circulantes para conseguir livros, caso soubessem ler e dispusessem de tempo. A figura da mulher leitora estava chegando para ficar, e essa demanda de leitura merecia reconhecimento, pois também influenciaria o mercado editorial. Ainda que houvesse resistência ao fato de as mulheres lerem e *se perderem* na leitura de romances, essa leitura literária ligada à imaginação era entendida como leitura feminina, visto que as mulheres eram vistas como seres de capacidade intelectual inferior.

Embora as mulheres não fossem as únicas leitoras de romances, elas eram consideradas o principal alvo da ficção romântica e popular. A feminização do público leitor de romances parecia confirmar os preconceitos dominantes sobre o papel da mulher e sua inteligência. Romances eram tidos como adequados para as mulheres por serem elas vistas como criaturas em que prevalecia a imaginação, com capacidade intelectual limitada, frívolas e emotivas (Lyons, 1999, p. 171).

Virginia Woolf (2014) apresenta reflexões, na narrativa *Um teto todo seu*, sobre as diferenças que observa entre homens e mulheres, especialmente no meio acadêmico e na produção literária. Um ponto para o qual a autora põe luz é o luxo conhecido pelos homens e desconhecido às mulheres: sentarem-se em poltronas confortáveis, beber vinho no jantar, degustar refeições diferenciadas. Woolf (2014, p. 38) pensava “[...] na urbanização, na genialidade e na dignidade que são filhas do luxo, da privacidade e do espaço”, das quais as mulheres de seu meio estavam privadas, enquanto os homens do mesmo meio desfrutavam desses prazeres e privilégios. Sobre as mulheres serem privadas de entrar em bibliotecas da universidade, não terem acesso aos mesmos espaços frequentados pelos homens, a autora escreve: “[...] pensei em como é desagradável ficar presa do lado de fora; e pensei em como talvez seja desagradável ficar presa do lado de dentro” (Woolf, 2014, p. 39). Estar no polo de cada um dos sexos e não poder se mover muito talvez represente para ambos os sexos uma prisão, cada qual em suas prisões. A questão, como também apresenta Woolf, é que, ainda que preso, um tem a chance de ser próspero e seguro, enquanto outro acaba sendo pobre e desprotegido, sem dispor para si de tempo, de um espaço só seu, de recursos que lhe garantam poder estudar e desfrutar de um ócio criativo, de direito de escrever e dizer a sua palavra, do direito de frequentar todos os espaços intelectuais de universidades no século XIX.

Conforme Horellou-Lafarge e Sergé (2010, p. 91-115), tomando como referência a França, se foram necessários séculos para que a alfabetização se estendesse pelo país, menos de meio século foi suficiente para que a leitura fosse praticada por toda a população, por todas as camadas sociais, tornando-se o escrito o meio privilegiado de comunicação. As leituras variam em tipo, de acordo com o meio social e em quantidade, conforme o local de nascimento; os jovens da cidade costumavam ler mais do que aqueles provenientes dos meios agrícolas, rurais. Até 1970, entende-se *ler* como *ler livros*. O livro é o símbolo da leitura. A partir da metade do século XIX, os objetos de leitura passaram a aumentar e a diversificar-se, em especial pela publicação de jornais diários e revistas. Cabe destacar das pesquisas histórico-sociológicas, sobre as preferências de leitura, que, na idade adulta, homens e mulheres não leem a mesma quantidade e nem o mesmo gênero, e, a partir de 1960, a leitura intensificou-se entre as mulheres – até mesmo entre as não escolarizadas –, e elas se tornaram, de forma progressiva, mais leitoras do que os homens.

Os homens são mais frequentemente leitores fracos e, no mesmo nível de formação, as mulheres sempre leem mais que os homens. Homens e mulheres não têm o mesmo interesse. Os romances sentimentais, os romances psicológicos, os documentários, as experiências vividas são preferidos das mulheres. Estejam em atividade ou não, permanecem dedicadas ao espaço de dentro, à interioridade, à casa. [...]. Quando as mulheres chegam a um nível de instrução superior, as normas tradicionais que pesam sobre suas práticas culturais se esvaem. Mulheres e homens têm, então os mesmos gostos pela leitura de romances cultos, clássicos, ensaios (Horellou-Lafarge; Sergé, 2010, p. 109).

No exercício de atividade profissional ou não, as mulheres “permanecem dedicadas ao espaço de dentro”, continuam observando e sendo as principais cuidadoras de suas famílias. Esse fato é abordado por Horellou-Lafarge e Sergé (2010) em sua obra e também aparece nesta pesquisa, conforme está explicitado nos Capítulos 4 e 5: estar voltada à interioridade e desempenhar o papel social esperado das mulheres junto às famílias, é uma das facetas das interlocutoras empíricas deste estudo, mesmo que também desempenhem atividade profissional. Outro aspecto que parece permanecer é o de que as mulheres leem mais dos que os homens, ou tornaram-se mais leitoras; do grupo de dez, três interlocutoras empíricas mencionaram os maridos como pessoas que leem atualmente, já os pais, especialmente das interlocutoras já aposentadas, pareciam ter mais acesso ao mundo letrado da época do que as mães. Em uma geração, no caso das professoras entrevistadas neste estudo, as mulheres passaram a ler mais, se comparadas aos homens de suas famílias.

Na metade do século XIX, no Brasil, Nísia Floresta, professora autodidata, reivindicava a emancipação das mulheres e denunciava a condição de submetimento na qual

viviam. Nesses meados do século XIX, o Brasil queria afastar a imagem de um país atrasado e colonial – ainda que os jogos de poder garantissem o lugar de privilégio às mesmas pessoas, aos mesmos homens (Louro, 2018). A educação formal começou a difundir-se no país sob o pretexto de construção de nova imagem local que acompanhasse a modernização. Havia determinação de instalar “escolas de primeiras letras” em todos os vilarejos mais populosos do país – ainda que, na prática, não tenha se cumprido a determinação legal.

Existia a possibilidade de as meninas estudarem também, mesmo sendo poucas as escolas destinadas a elas – as escolas eram separadas por sexos; nas classes de meninos, um professor ministrava as aulas, e, nas classes de meninas, uma professora. O currículo também era diferenciado; ambos os sexos aprendiam a ler, a escrever e a fazer uso das quatro operações básicas da Matemática, porém, avançados nos estudos, para os meninos estava previsto conhecimentos de Geometria, ao passo que, para as meninas, o currículo previa aprender costura e bordado (Louro, 2018). Em narrativa de sua vida, das memórias de sua infância e adolescência, publicada em primeira edição em 1979, Zélia Gattai (2009) ilustra, por meio de suas lembranças, a realidade educacional para meninas brancas de classe média, no Brasil, no início do século XX. Para as meninas brancas, de classe social mais privilegiada, como era o caso de Gattai, previa-se uma educação que garantisse que seriam boas cuidadoras do lar, boas mães e, algumas, poderiam almejar serem professoras.

A educação não aconteceu como processo universal para todas as meninas e para todos os meninos, pois as divisões de classe, de etnia, de raça, de religião, tornaram diferentes tanto as oportunidades quanto a instrução e o entendimento de educação que cada família tinha e poderia desejar como o melhor caminho para suas crianças. Até o final do século XIX, as crianças negras não tiveram oportunidade de estudar em escolas, visto que a escravização “[...] significava uma negação de acesso a qualquer forma de escolarização” (Louro, 2018, p. 445). A “educação” dessas crianças acontecia por meio da violência, do trabalho e da luta pela sobrevivência. Os indígenas também não tinham direito de acessar as escolas. Os chamados “trabalhadores livres”, de origem alemã, italiana e outras, tinham suas próprias propostas educativas, e alguns grupos construíam escolas com auxílio de seus países de origem. Muitas das meninas brancas, de classes populares, descendem desses grupos de “trabalhadores livres” – operários fabris, lavradores.

Não se pode esquecer que, de um modo geral, as meninas das camadas populares estavam, desde muito cedo, envolvidas nas tarefas domésticas, no trabalho da roça, no cuidado dos irmãos menores, e que algumas atribuições tinham prioridade sobre qualquer forma de educação escolarizada para elas (Louro, 2018, p. 445).

Chego, assim, às mulheres-professoras-leitoras participantes desta pesquisa, que, embora tenham vivido o período da escolarização após a metade do século XX – a partir de 1960 –, viveram nessa realidade de meninas de camadas populares com atribuições domésticas. As seis professoras já aposentadas, entrevistadas para este estudo, ajudavam com os trabalhos domésticos desde muito cedo, assim como o cuidado com familiares e irmãos menores. Esta pesquisa mostra a necessidade que a maior parte das interlocutoras deste grupo composto por dez professoras, entre ativas e aposentadas, teve de trabalhar, desde jovens. Mostra também como *ser professora* foi a forma de continuar estudando para nove delas. A opção, mesmo para as professoras mais jovens, também representou cursar uma Graduação que permitisse trabalhar concomitantemente e que fosse viável de custear. As professoras que compõem o grupo que constituiu o *corpus* desta pesquisa foram meninas de classes populares ou filhas de pais e mães oriundos/as das classes populares, sendo de descendência italiana ou tendo ao menos um dos pais com essa descendência. No capítulo 3, serão apresentadas. Trago, antes, trecho do Diário de Campo, com reflexão sobre essas mulheres:

Hoje de manhã saí para caminhar. No caminho cruzei com uma professora da cidade. A partir desta passada pela professora e lembrando das outras professoras com quem já conversei tive um ímpeto de generalização – sei que generalizações não dão conta do mundo, mas há fatos que se repetem... Pensei nas mulheres, nestas que estão próximas a mim e em outras, como há mundos possíveis de explorar em suas lembranças, em suas falas, em suas histórias! Ao contrário dos homens, de muitos maridos, que também têm suas histórias, suas lembranças, mas não são tão secretas. Por serem seres mais públicos, suas histórias vêm primeiro, seus feitos, seus possíveis medos, suas aventuras, suas desventuras... muita coisa, muita vida dos homens é dita, é exposta, é conhecida. Talvez as mulheres – muitas das pessoas ‘mulheres’ que fazem parte deste grupo – vivam uma vida sem contar, muitos de seus medos, de como sobreviveu ao cotidiano, de como se movimentou nos movimentos possíveis que suas amarras permitiam. Nesse jogo da vida, tenho a impressão de que as mulheres ainda não são livros completamente abertos (Diário de Campo, 26 de novembro de 2022).

Em *podcast*, Márcia Ondina Vieira Ferreira (O que o gênero [...], 2023, 4 m 5 s) destaca que “[...] o desenvolvimento da docência, do ponto de vista histórico se dá em função do tema gênero. É uma ocupação, um ofício que começa masculino, se transforma paulatinamente em feminino, quanto mais nos aproximamos do século passado”. Assim, compreender as relações de gênero é fundamental para compreender a carreira docente. Ferreira (O que o gênero [...], 2023) destaca ainda que, considerando a América Latina, no Brasil, houve uma pressão, a partir da segunda metade do século XIX, das mulheres para entrar na escola, para terem acesso à educação. Almejavam inicialmente a oportunidade de ser estudantes; mais tarde, começaram a pleitear o espaço da carreira docente. Isso ocorreu com um grupo de mulheres brancas, de classe média, pois a maior parte das mulheres brasileiras, pobres, não tinham acesso à educação ou, se tinham, era por poucos anos. Esse grupo de mulheres que podia acessar a educação começou

a buscar a docência inicialmente como forma de continuar os estudos e sair do âmbito privado, ter acesso a espaços públicos.

Esse movimento não foi isento de tensões, e muitos debates políticos e midiáticos aconteceram para que as concepções sobre que espaços poderiam ser ocupados pelas mulheres comesçassem a mudar e, com isso, as mulheres pudessem ingressar na carreira do Magistério. Com o tempo, a representação de quem poderia ensinar também mudou; a docência tornou-se um *trabalho de mulher*, pois o ensinar passou a ser compreendido como cuidado, especialmente nos primeiros anos escolares. O cuidado também foi associado à ideia de que a professora-mulher não seria o suporte econômico da família – seus ganhos seriam uma renda extra, uma segunda renda. O entendimento de docência passou a ser sinônimo de *vocação* feminina, o que acabou lhe retirando seu caráter profissional, facilitando a desvalorização da profissão.

Na continuação deste capítulo teórico, abordo, no tópico 2.3, a leitura, buscando uma definição para esse conceito a partir de Jouve (2002), e também olho para as muitas possibilidades de ler, embasando-me em Horellou-Lafarge e Sergé (2010). Penso no ato de ler em interlocução com Manguel (1997), Pennac (1993) e outros autores. Discuto a leitura literária como direito, apoiada em Candido (2004) e Barthes (2013). Neste segundo capítulo, construo as bases que sustentarão os próximos capítulos da tese, por esse motivo abordo temas que, talvez em um primeiro olhar, pareçam tão variados – relações de gênero, mulheres, docência, leituras, literatura, o ato de ler, experiência de leitura, mediação cultural, educação estética –; contudo, no decorrer do estudo, eles serão costurados com a pesquisa empírica, compondo a unicidade da tese.

2.3 A LEITURA, O ATO DE LER E A LITERATURA COMO DIREITO

A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.

Antonio Candido

“Eu queria viver entre livros”, disse Alberto Manguel (1997, p. 28) em sua explanação sobre a leitura e o ato de ler. As pessoas próximas lhe diziam “vá viver”, referindo-se a brincar, a levantar os olhos postos, na maior parte do tempo, nos livros; para o escritor, a aventura de viver, em sua infância e adolescência, estava relacionada às histórias que os livros lhe apresentavam. Em concordância com as palavras de Candido (2004, p. 180), que abrem este tópico, Manguel já experienciava a *quota de humanidade* que as aventuras literárias lhe ofereciam. Diferentes autores e autoras têm abordado a temática da leitura, repleta de pesquisas

e de análises, sob diferentes pontos e perspectivas: mediação, formação, deleite, experiência, entre outros. Nesta tese, a fim de também contribuir para as produções da área, serão abordados, teórica e empiricamente, alguns pontos desta atividade complexa que é a leitura. Este tópico olha para a leitura como prática sociocultural e para o ato de ler a partir de alguns estudiosos da área: Horellou-Lafarge e Sergé (2010), Jouve (2002), Manguel (1997) e Pennac (1993); e olha para a leitura literária e para a literatura como direito a partir de Barthes (2013) e Candido (2004).

A leitura, que já foi considerada apenas uma atividade mecânica de decodificação de palavras, hoje é entendida como uma atividade complexa em que “[...] o leitor produz sentidos a partir das relações que estabelece entre as informações do texto e seus conhecimentos” (Bicalho, 2014). A decodificação é uma parte da leitura; estar alfabetizado – saber decodificar os códigos – é condição para ler, mas a leitura não termina nesse processo inicial: é preciso construir sentidos a partir do texto, estabelecer relações. Conforme Bicalho (2014), a leitura é tanto uma atividade cognitiva – em que o leitor executa uma série de operações mentais e utiliza estratégias para ler de forma eficiente –, quanto uma atividade social – que pressupõe a interação entre um escritor e um leitor, que têm objetivos, expectativas e conhecimento de mundo distintos.

Conforme Vincent Jouve (2002), a leitura é uma atividade com muitas facetas; “[...] a leitura é uma atividade complexa, plural, que se desenvolve em várias direções” (Jouve, 2002, p. 17). O autor expõe cinco diferentes facetas da leitura, as quais exponho a seguir, a fim de elaborar a visão geral desse ato complexo:

- 1) Um processo neurofisiológico: “A leitura é antes de mais nada um ato concreto, observável, que recorre a faculdades definidas do ser humano. Ler é [...] uma operação de percepção, de identificação e de memorização de signos” (Jouve, 2002, p. 17).
- 2) Um processo cognitivo: Depois de entender e interpretar os signos, o leitor busca entender do que se trata o texto. Conforme há progressão na leitura, há compreensão. A progressão dependerá do tipo de texto: no texto literário, é possível progredir rapidamente; em um texto técnico, a progressão poderá ser mais lenta. Para Jouve (2002, p. 19), as duas variáveis, progressão e compreensão, “[...] podem se combinar em proporções diversas. Em todos os casos, contudo, a leitura solicita uma competência”. Há um saber mínimo que o leitor deve possuir para prosseguir a leitura.
- 3) Um processo afetivo: A leitura suscita emoções e as emoções geram a identificação, essencial na leitura de ficção. “O papel das emoções na leitura é fácil de entender:

prender-se a uma personagem é interessar-se pelo que lhe acontece, isto é, pela narrativa que se coloca em cena” (Jouve, 2002, p. 20). A emoção está ligada à experiência estética da leitura literária. Para Jouve (2002, p. 21), há uma relação estreita entre identificação e emoção; “[...] mais do que um modo de leitura peculiar, parece que o engajamento afetivo é de fato um componente essencial da leitura em geral”.

- 4) Um processo argumentativo: “A intenção de convencer está, de um modo ou de outro, presente em toda a narrativa” (Jouve, 2002, p. 21). O leitor será sempre interpelado pelo texto e caberá a ele assumir ou não, para si, a argumentação desenvolvida.
- 5) Um processo simbólico: “O sentido que se tira da leitura [...] vai se instalar imediatamente no contexto cultural onde cada leitor evolui. Toda leitura interage com a cultura e os esquemas dominantes de um meio e de uma época. A leitura afirma sua dimensão simbólica agindo nos modelos do imaginário coletivo quer os recuse quer os aceite” (Jouve, 2002, p. 22).

Na atividade leitora, “[...] autor e o leitor estão – pelo menos na grande maioria dos casos – afastados um do outro no espaço e no tempo” (Jouve, 2002, p. 23). A relação entre emissor e receptor é assimétrica. O texto que se apresenta para o leitor está fora de seu contexto de origem; a referência entre escritor e leitor não é a mesma, assim, “[...] fundamentando-se na estrutura do texto, isto é, no jogo de suas relações internas, que o leitor vai reconstruir o contexto necessário à compreensão da obra” (Jouve, 2002, p. 23). Conforme exposto, o leitor criará seu próprio sistema de referência para compreender a obra. Isso não é um problema para os textos estéticos, cuja função não é informar, diferentemente de outros discursos, mas possibilitar ao leitor uma organização – ou desorganização – de sentimentos, uma confirmação – ou confronto – de certezas, um aprimorar-se em si mesmo, nas relações com os demais e com o mundo. O livro abre-se para uma pluralidade de interpretações, pois cada leitor carrega consigo a sua experiência, os valores de sua época. Ainda assim, o texto resiste ao tempo, carrega em si, de certa forma, o desejo da imortalidade.

Horellou-Lafarge e Sergé (2010, p. 115-122) explanam que os leitores têm interesses específicos com as leituras que realizam e distinguem tipos de leitura de acordo com o conteúdo do que é lido e com o nível escolar e cultural dos leitores. Destaco, em negrito, na sequência do texto, as diferentes leituras que as autoras citadas elencam em seu estudo. As **leituras “comuns”** correspondem a interesses e inquietações dos leitores diante de situações reais de suas vidas em diferentes períodos; buscam a narrativa para compreender e organizar suas próprias experiências. As **leituras de documentação** e **leituras práticas** têm uma utilidade mais direta,

mostram modos de fazer, conhecimentos de práticas que eram transmitidas dentro das famílias ou na vizinhança. São leituras feitas de maneira pontual para dar conta de necessidades imediatas. As **leituras de livros práticos** são as de textos que se destinam a serem convertidos em práticas – receitas, decoração, exercícios físicos. Seu uso é com vistas a uma prática imediata, é um “como fazer” que não requer nível aprofundado de interpretação. As **leituras profissionais** são aquelas de obras ou revistas de divulgação técnica ou científica. As **leituras autodidáticas** são aquelas praticadas por pessoas que buscam para si e por meio de suas interpretações apropriar-se da cultura que foram, por algum motivo, excluídas. As **leituras de distração, de entretenimento**, correspondem às leituras feitas com o fim de distanciar-se das preocupações com a vida cotidiana. Essas são as leituras e os usos mencionados pelas autoras, que afirmam ainda que os leitores se distinguem pelos conteúdos lidos, mas devido à divulgação ou às indicações, os interesses das diversas categorias sociais podem se assemelhar em muitos momentos, tendo, o mesmo texto, significados distintos para cada público. A leitura, independentemente do tipo, é algo que parte do leitor, de suas necessidades, de seus desejos e anseios.

Em texto sobre a complexidade da leitura, Yunes (2002, p. 15) questiona: De que forma a leitura, “[...] este portal extraordinário para um mundo novo, sendo a princípio tão sedutor, pode se transformar no pesadelo de muitos, vida afora?”. A autora argumenta, ainda, que, hoje, todo o relato registrado sobre o mundo pode ser encontrado em diferentes suportes, mas a leitura do mundo parece estar se perdendo, “[...] nos perdemos da nossa própria história” (Yunes, 2003, p. 9), o que dificulta a leitura e a compreensão do código escrito. Essa dificuldade poderia ser amenizada com o resgate da relação entre a leitura e a vida. De maneira geral, parece haver uma indiferença dos leitores em relação às práticas de leitura, e a leitura é “[...] tornada instrumental pela ação utilitarista da escola” (Yunes, 2003, p. 7-8). A leitura é um recurso civilizatório, “[...] antecede a escrita e é sua matéria-prima, se concordarmos que decifrar o código é insuficiente para dizermos o que é um texto” (Yunes, 2003, p. 7-8). Nesse entendimento de leitura como leitura de mundo em primeiro lugar, Manguel (1997, p. 20) diz que “[...] 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”.

Ler não é um ato possível de acontecer por meio de uma ordem. “O verbo ler não suporta o imperativo” (Pennac, 1993, p. 13). Para o autor, a aversão ao imperativo é compartilhada com outros verbos, como amar e sonhar, por exemplo; não é possível exigir que

outra pessoa ame ou sonhe. Ler, amar, sonhar precisam partir de um desejo, de um despertar, de um interesse, de uma vontade do ato. Quando uma criança aprende a ler, há uma emoção nesse processo, há um esforço empreendido, e, em toda parte, onde houver palavras – embalagens de alimentos, placas na rua, cartazes informativos nos diferentes locais públicos etc. –, a criança estará olhando atenta, decodificando o mistério e construindo os sentidos das primeiras leituras da língua escrita, de forma independente. Pennac (1993) pontua que, no momento em que aprende a ler as primeiras palavras, caso a criança tivesse o privilégio de ouvir histórias lidas por alguém da família, ela seria *abandonada* às próprias leituras, pois *já sabe ler*. Contudo, o encanto da descoberta inicial da leitura fica embaçado, os anos passam e a maior parte dos adolescentes afirma não gostar de ler, ainda que já tenha sido uma criança maravilhada com as histórias que ouvia.

Ninguém se cura dessa metamorfose. Não se retorna ileso de uma viagem dessas. A toda leitura preside, mesmo que seja inibido, o *prazer de ler*; e, por sua natureza mesma – essa fruição de alquimista –, o prazer de ler não teme imagem, mesmo televisual e mesmo sob a forma de avalanches cotidianas. Se, entretanto, o prazer de ler ficou perdido [...], ele não se perdeu assim tão completamente. Desgarrou-se, apenas. Fácil de ser reencontrado (Pennac, 1993, p. 43).

Daniel Pennac é escritor, francês, e escreveu, em 1993, o ensaio *Como um romance*, citado nesta reflexão. O ensaio ficcional questiona as razões pelas quais os adolescentes não gostam de ler, não como uma “caça às bruxas”, aos culpados pela não leitura, mas como reflexão sobre o que nós, adultos, pais e professores, deixamos de fazer pelas crianças e pelos/as adolescentes quando acreditamos que elas/eles já podem fazer sozinhas/os. Pennac refere muitas vezes, em seu livro, a leitura noturna feita às crianças pelas famílias; no Brasil, considerando a realidade social da maior parte da população, talvez a reflexão recaia mais sobre a escola – com as possibilidades de letramento emergente e de suscitar o desejo pela leitura por meio de leituras em voz alta para os alunos, por meio de convites sinceros e gratuitos para ler – do que sobre as famílias. As referências do autor, independentemente do meio em que ocorra o encantamento das crianças por ouvir histórias – família ou escola –, são fundamentais para visualizar como as crianças são leitoras natas, são encantadas por ouvir histórias, por saber dos finais, por ouvir novamente, e outra vez, e outra... a mesma história.

[...] não é, de modo algum, sob o aspecto do vocabulário e da sintaxe que a Literatura começa a nos seduzir. Lembrai-vos simplesmente de como as letras se introduzem em nossas vidas. Na idade mais terna, mal cessam de nos cantar a cantiga que faz o recém-nascido sorrir e adormecer, abre-se a era dos contos. A criança os bebe como bebia seu leite. Ela exige a sequência e a repetição das maravilhas; ela é um público implacável e excelente. Sabe Deus as horas que perdi em alimentar de mágicos e monstros, piratas e fadas, os pequeninos que gritavam: Mais! A seu pai fatigado (Valery *apud* Pennac, 1993, p. 54).

Quando cobramos de uma criança que leia somente por si, *o gesto do ato* pode vir antes do ato – a criança aprende o ato de como se lê, ainda que não esteja lendo – para agradar. Agora que a criança pode ler, por que ler para ela? Por que seguir com a magia da leitura noturna ou da leitura em voz alta na sala de aula, daquele momento gratuito? Já podemos deixá-la às próprias leituras, talvez seja o raciocínio errôneo que fazemos, quando esquecemos que nós, adultos, também gostamos de ouvir uma história, um conto, um poema, pela voz de outra pessoa.

Para um adolescente, na maior parte das vezes, “[...] um livro é um objeto contundente e um bloco de eternidade. É a materialização do tédio” (Pennac, 1993, p. 23), pois ele, o adolescente – e nós, adultos! – não suporta o imperativo “Leia!”. A arte, que é a literatura, deveria ser mediada para ser acessada pelo que é: uma arte. Sem cobrança, sem exigências posteriores à leitura. Para a escola, pelo seu modo de funcionar, poderá ser difícil pensar em mediação sem tomar a lição depois, sem verificar o entendimento acerca da leitura. A gratuidade é a melhor forma de mediar: despertar o interesse, levar à leitura sem o peso da preocupação do trabalho que virá quando a leitura terminar. Gratuita é a leitura que algumas crianças têm o privilégio de ouvir em casa, durante o dia ou à noite, antes de dormir; poder ouvir e imaginar, sonhar com a história, ter essa companhia durante a madrugada, durante o próximo dia até, novamente, chegar a hora de ouvir a história. Gratuita é a história que muitas professoras e professores leem antes de iniciar suas aulas, só pela leitura, pelo compartilhamento. Daniel Pennac (1993, p. 34) reflete sobre o adolescente, resistente à leitura, mas que um dia, criança, foi leitor, foi ouvinte, foi espectador, foi cocriador das histórias ouvidas.

Gratuito. Era assim que ele entendia. Um presente. Um momento fora dos momentos. Apesar de tudo. A história noturna o libertava do peso do dia. Largávamos as armas. Ele ia com o vento, imensamente leve, e o vento era a nossa voz. Como preço dessa viagem, não se exigia nada dela, nem um tostão, não se pedia a menor compensação. E não era nem mesmo uma recompensa. (Ah! as recompensas – como era preciso se mostrar digno de ter sido recompensado!) Aqui, tudo se passava no país da gratuidade. A gratuidade, que é a única moeda da arte.

A gratuidade da leitura permite o prazer de ouvir uma história; o prazer que abre portas para a leitura. O prazer de que fala o autor está na leitura literária, que é a primeira leitura com a qual, geralmente, crianças e jovens têm contato e por meio da qual a leitura de outros gêneros poderá, quem sabe, tornar-se mais próxima, mais leve, mais amiga. Se esse prazer de ler estiver perdido, Pennac (1993, p. 56) afirma que é fácil chegar até ele novamente: “Ora, esse prazer está bem próximo. Fácil de reencontrar. Basta não deixar os anos passarem. Basta esperar o cair da noite, abrir de novo a porta do seu quarto, nos sentarmos à sua cabeceira e retomarmos nossa leitura comum. Ler. Em voz alta. Gratuitamente. Suas histórias preferidas”.

O prazer em ouvir e em ler muitas vezes se esvai por conta do dogma: *é preciso ler!* Existe unanimidade em torno da necessidade de ler. Todos – famílias, escolas, sociedade, meios de comunicação – afirmam e reafirmam que é preciso ler. Ainda que nem todos sejam assíduos leitores. Buscam-se culpados pela não leitura – televisão, jogos interativos – e o dogma, conforme chama Pennac (1993), é repetido e repetido.

Tem aqueles que nunca leram e têm vergonha, os que não têm mais tempo de ler e cultivam o remorso, há os que não lêem romances, só livros *úteis*, ensaios, obras técnicas, biografias, livros de história, há os que lêem tudo e não importa o quê, os que “devoram” e têm olhos que brilham, há os que só lêem os clássicos, meu senhor, “porque não há melhor crítica do que a peneira do tempo”, os que passam a sua maturidade a “reler” e aqueles que leram o último livro tal e o último tal outro, porque é preciso, o senhor sabe, estar atualizado... (Pennac, 1993, p. 68).

Muitos, em nome da necessidade de ler, afirmamos a necessidade da leitura, esquecendo, algumas vezes, do prazer das histórias – que ainda que nos desacomodem, nos afetam, nos inquietam, nos despertam para seus enredos. Pennac (1993) fala das famílias, que, no interior delas, o prazer em ler pode ser retomado; aqui, no Brasil, penso que convém falar da escola, que é a possibilidade de leitura para muitas crianças. O local que pode contribuir para que o interesse genuíno da leitura nasça e cresça. Ainda que, para o escritor, seja difícil escola e deleite encontrarem-se, conviverem: “Parece estabelecido por toda a eternidade, em todas as latitudes, que o prazer não deve figurar nos programas das escolas e que o conhecimento não pode ser outra coisa senão fruto de um sofrimento bem comportado” (Pennac, 1993, p. 78). Ainda assim, no Brasil, a escola foi, é e será, para a maior parte das crianças e dos/as adolescentes, a possibilidade de encontro – e, quem sabe, de prazer – com a leitura literária. Conforme Horellou-Lafarge e Sergé (2010), a escola é o local da língua escrita, por excelência:

A escola é por excelência o lugar do livro, o lugar da língua escrita. [...]. Além do imperativo escolar de aprender a ler, de fazer que a criança adquira a capacidade de ler, torna-se necessário que o texto esteja inserido no universo familiar da criança desde a mais terna idade. A iniciação à leitura é um longo processo que pressupõe, antes da iniciação escolar, o contato precoce da criança com o mundo escrito (Horellou-Lafarge; Sergé, 2010, p. 80-81).

As autoras afirmam que, ainda que haja escola, é importante que a leitura aconteça no interior das famílias. A afirmação vai ao encontro da ideia de uma sociedade ideal ou com justiça social, na qual todas as pessoas têm direito aos acessos: à leitura, à literatura, à arte – argumento também defendido por Antonio Candido (2004), o direito à literatura, à fruição artística. Entretanto, no Brasil, a maior parte das crianças não têm o contato inicial com a leitura literária em casa; assim, cabe à escola – ou espera-se que a escola possibilite esse encontro com a arte. Horellou-Lafarge e Sergé (2010) pontuam que a leitura e a escrita se tornarão cada vez

mais próximas das crianças, serão práticas comuns se houver familiarização com o texto escrito e se ele estiver integrado à vida das crianças. Defendem, ainda, citando Jean Foucambert, sobre a relevância de “descolonizar o texto”, de fazer deixá-lo – o texto – de ser algo distante e inatingível para ser algo cotidiano na vida. No Brasil, a escola – especialmente a pública –, responsável por tantas frentes, entre elas até o acesso à alimentação de qualidade para muitos alunos, tem papel, por vezes, ambíguo, quando dela se espera – ou se atribuiu – tantas funções. A leitura entra também na complexidade do jogo:

A relação entre instituição escolar e atividade de leitura é complexa: varia conforme os indivíduos e seu meio social de origem e, conforme suas representações de instituição escolar e dos professores. A escola dá condições de adquirir as aptidões necessárias para ler, é a instância essencial que dá legitimidade às leituras, mas, devido às normas que transmite, às coerções diretas e indiretas que exerce, corre o risco, ao mesmo tempo, de criar entraves a uma necessidade de leitura ainda frágil (Horellou-Lafarge; Sergé, 2010, p. 89).

A escola possibilita o encontro e pode aproximar estudantes de livros e do hábito de ler como pode provocar emoções contraditórias, por ser um meio de regras e até de coerção. Como escreveu Pennac (1993), o prazer parece não fazer parte dos currículos. É nesse meio contraditório e potente que muitas e muitos estudantes de nosso país têm suas aproximações com a cultura vigente e com algumas formas de arte apresentadas, entre elas, a literatura.

No texto *Ler, verbo transitivo*, escrito em 2002, Magda Soares afirma ser um bom sinal que a questão de o brasileiro “ler pouco” ou “ler mal” esteja saindo dos muros da escola para uma discussão mais ampla, em sociedade. O texto foi escrito como uma reflexão do resultado do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), do ano de 2000, e traz alguns apontamentos também abordados por Pennac (1993) em seu ensaio, e por Horellou-Lafarge e Sergé (2010): a discussão da mídia no Brasil, após o PISA 2000 foi de denúncia, de encontrar culpados pela não leitura: os pais que não leem, os professores, que não são leitores, a televisão, os jogos eletrônicos.

Para Soares (2014b), o problema de focar na “caça às bruxas” é esquecer-se de caracterizar e interpretar o problema: “quando se diz que o brasileiro lê pouco ou lê mal, o que se está entendendo por *ler*? Lê pouco *o quê*? Lê mal *o quê*?” (Soares, 2014b, p. 30). A estudiosa defende que ler só é verbo transitivo, sem complemento, quando se refere às habilidades básicas de decodificar; quando se diz que alguém sabe ler se pretende dizer se este alguém é alfabetizado ou analfabeto. “Ler, verbo transitivo, é um processo complexo e multifacetado: depende da natureza, do tipo, do gênero daquilo que se lê, e depende do objetivo que se tem ao ler” (Soares, 2014b, p. 30-31). A autora conclui que é preciso dar complemento ao verbo ler

quando se fala em ler pouco, ler bem, ler mal. O PISA 2000 avaliou as habilidades leitoras de textos informativos; assim, de acordo com a avaliação, pode-se concluir que os brasileiros leem mal esse tipo de texto e que a escola não está desenvolvendo adequadamente habilidades leitoras para esse tipo de texto, mas não se pode, com isso, concluir que a escola e os professores não estão formando leitores. Soares (2014b) enfatiza, em seu texto, o papel da escola e dos professores, contrapondo-se aos ataques da mídia, na época, pois as críticas divulgadas pela mídia após a avaliação responsabilizavam professores e escola pela precariedade dos resultados.

É muito difícil apontar culpados por ler mal textos informativos, por não ler literatura, entre outros tantos “*pors*” que poderiam ser citados. Certamente, há muita justiça social para ser conquistada antes dos louros da boa leitura de qualquer gênero textual. É preciso mencionar também que a escola não piorou – em resultados –, mas tornou-se escola de todos (o que é parte da justiça social, mas não é por si a garantia de que acontecerá). Até há algumas décadas, poucos frequentavam a escola e concluíam a Educação Básica. Hoje, há necessidade de estar no meio escolar – além da obrigação legal –, é preciso saber ler, pois a vida acontece em meio a palavras, textos escritos; a sociedade é letrada, repleta de práticas cotidianas de leitura. “Não se trata mais de um livro de referência, mas de toda uma sociedade feita texto, feita escritura da lei anônima da produção” (Certeau, 2014, p. 49). Nesse sentido, é possível afirmar que se lê mais textos escritos do que em outros tempos; as práticas sociais de leitura e escrita são exigidas de todos os cidadãos e cidadãs, não somente de um pequeno grupo.

A leitura, aqui entendida como uma prática sociocultural, constitui-se a partir das interações do sujeito com seu contexto, com seu meio social, com seu tempo, com sua cultura. É interiorizada em cada sujeito, e as representações desse processo são compartilhadas com as demais pessoas de alguma forma. De acordo com Chartier (2001, p. 139), “[...] o hábito social é o que um grupo humano compartilha em termos de um sistema de representações que fundamenta suas maneiras de classificar, de se situar no mundo social, de atuar”. Somos e constituímos-nos como seres de linguagem. Entre todas as leituras que fazemos – textos informativos, receitas, embalagens, revistas... – uma, especialmente, pode nos desacomodar: a leitura literária. Com a experiência da leitura literária, podemos sentir-nos acolhidos, desacomodados, reorganizados – o caos de nosso interior pode organizar-se a partir das palavras organizadas lidas na literatura, que expressam sentimentos e sensações que nem sempre conseguimos nomear. Ou podemos nos desorganizar mais e abalar certezas.

A literatura tem um papel formador da personalidade sem seguir padrões ou normalizações, mas, sim, um papel que possibilita experimentar, viver, sentir. Toca-nos e

forma-nos porque faz-nos viver, organiza-nos. A literatura também pode nos tornar mais sensíveis às diferenças, ao outro, a nossos próprios sentimentos. Mostra-nos aspectos caóticos do mundo e de nosso interior que nos são apresentados em forma de linguagem organizada, permitindo-nos compreender nossas angústias e reconhecer o que nem sempre sabemos dizer, mas que sabemos sentir. Dessa forma, a literatura é entendida como algo que compreende “[...] todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura” (Candido, 2004, p. 174), transforma e é um direito de todas as pessoas. Não há povo que viva sem a literatura, “[...] sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação”, declara Candido (2004, p. 174).

A literatura é uma necessidade universal em todas as sociedades, pois a criação ficcional nos integra e passa a ser componente de nossa visão de mundo. Se é uma necessidade fundamental, é um direito de todas e de todos. Segundo Candido (2004), o direito à literatura faz parte da justiça social, é um direito humano. Para pensarmos em direitos humanos, precisamos partir do pressuposto de que o que é indispensável para mim é também para o outro – isso vale para o acesso à arte, ao tempo de ócio, à fruição. O escritor apresenta a distinção entre bens incompressíveis – aqueles que não podem ser negados a ninguém: alimento, casa, roupa – e bens compressíveis – por exemplo, um perfume, roupas supérfluas –, e salienta que a fronteira entre bens incompressíveis e bens compressíveis é muito difícil de fixar. Cada tempo, cada sociedade fixará critérios do que é incompressível – e isso estará ligado às divisões de classes quando há a crença de que algo é indispensável para uma camada social e não para a outra. Os bens incompressíveis, indispensáveis, “não apenas [...] asseguram a sobrevivência física em níveis decentes, mas [...] garantem a integridade espiritual” (Candido, 2004, p. 174). Dessa forma, a literatura é entendida como imprescindível pois satisfaz as necessidades básicas do ser humano, desenvolvendo em nós uma “[...] quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (Candido, 2004, p. 180).

A literatura “é o sonho acordado das civilizações” (Candido, 2004 p. 175). Possibilita que se viva os problemas de forma dialética, pois pode confirmar e negar, propor e denunciar, não sendo para o leitor uma experiência inofensiva e tendo um papel formador na personalidade, sem seguir convenções, mas “[...] segundo a força indiscriminada e poderosa da própria realidade” (Candido, 2004, p. 176). Barthes (2013, 2015) e Candido (2004) têm algo em comum no modo de conceituar a literatura como algo que escapa à norma, às convenções. Para Barthes (2013), na língua, poder e servidão se confundem. O autor afirma que a língua é fascista pois

nos obriga a dizer, é uma expressão obrigatória. Dentro desse sistema de asserção, de repetição, de alienação, há a possibilidade de trapacear a língua; uma esquiva fora do poder que o autor chama de *literatura*.

Entendo por *literatura* não um corpo ou uma sequência de obras, nem mesmo um setor do comércio ou do ensino, mas o grafo complexo das pegadas de uma prática: a prática de escrever. Nela viso portanto, essencialmente, ao texto, isto é, ao tecido dos significantes que constitui a obra, porque o texto é próprio aflorar da língua, e porque é no interior da língua que a língua deve ser combatida, desviada: não pela mensagem de que ela é instrumento, mas pelo jogo de palavras de que ela é teatro. Posso portanto dizer, indiferentemente: literatura, escritura ou texto (Barthes, 2013, p. 17).

Três forças da literatura são indicadas por Barthes: *Mathesis*, *Mimesis* e *Semiosis*; respectivamente: Realidade, Representação e Semiótica. Considerando a primeira das forças citadas, Barthes (2013, p. 18-19) afirma que “[...] a literatura assume muitos saberes. [...]. Todas as ciências estão presentes no monumento literário. É nesse sentido que se pode dizer que a literatura [...] é absolutamente, categoricamente realista”. A escritura – Barthes cita *literatura*, *escritura* e *texto* ao longo de sua exposição, indistintamente – faz os demais saberes girarem, não se apropria de um ou de outro, não tem preferências, permite imaginar, criar, pensar em outros saberes do passado e do presente – “[...] trabalha nos interstícios da ciência: está sempre atrasada ou adiantada com relação a esta” (Barthes, 2013, p. 19). “A ciência é grosseira, a vida é sutil, e é para corrigir essa distância que a literatura nos importa. [...]. A literatura não diz que sabe alguma coisa, mas ela sabe que sabe *de* alguma coisa; ou melhor; que ela sabe algo das coisas – que sabe muito sobre os homens” (Barthes, 2013, p. 19).

Nesse sentido, *mathesis* são saberes que a literatura traz de todas as áreas. Barthes não visa, com o paradigma por ele proposto, a colocar cientistas e escritores em lados opostos; ao contrário, sugere que “[...] a escritura se encontra em toda parte onde as palavras têm sabor” (Barthes, 2013, p. 22). A literatura é a festa das palavras que têm gosto, é a linguagem trapaceira, que nos permite sentir por meio da experiência com ela. “A escritura é isto: a ciência das fruições da linguagem” (Barthes, 2015, p. 11). Não é linguagem dura, comportada, metódica que vem nos moldar; o texto, da forma que Barthes aborda, liberta – o que não significa que a liberdade seja sempre serena. “A escritura faz do saber uma festa” (Barthes, 2013, p. 21).

A segunda força abordada por Barthes (2013) é *Mimesis*, a força da representação. É impossível representar o real – é possível demonstrá-lo; a literatura não se rende à impossibilidade: há nela a função utópica. A escritura é levada a deslocar-se, é um método de jogo. “Que haja paralelismo entre o real e a linguagem, com isso os homens não se conformam, e é essa recusa, talvez tão velha quanto à própria linguagem, que produz, numa faina incessante,

a literatura” (Barthes, 2013, p. 23). Barthes pensa a literatura como um saber realista e, ao mesmo tempo, irrealista:

Eu dizia há pouco, a respeito do saber, que a literatura é categoricamente realista, na medida em que ela sempre tem o real por objeto do desejo; e direi agora, sem me contradizer, porque emprego a palavra em sua acepção familiar, que ela é também obstinadamente irrealista; ela acredita sensato o desejo do impossível. Essa função, talvez perversa, portanto feliz, tem um nome: é a função utópica (Barthes, 2013, p. 22).

A utopia está no desejo de mudar a língua, de mudar o mundo. Para o autor, dadas as regras do jogo da linguagem, que nos aprisiona, que é fascista, resta o deslocamento ou a teimosia por meio do texto, da escritura, da literatura. *Semiosis* é a terceira força apresentada por Barthes (2013). É a força do jogo com os signos, o jogo que há no texto. A imprecisão. Os signos não são fixos: as estruturas jogam com a verossimilhança e com a incerteza de verdade. Dentro do texto literário, os significados são cambiantes, assim como a vida não é linear e exata.

Encerro este tópico com as reflexões de Barthes sobre literatura e, adentrando o próximo tópico, 2.4, a vida cambiante e não linear continua, de certa forma, nas reflexões, quando abordo a leitura literária como experiência que nos passa, nos desacomoda, firma nossas convicções ou nos deixa sem certezas. Uma experiência que, sendo literária e imaginativa, nos afeta de forma real.

2.4 LEITURA COMO EXPERIÊNCIA

A vida tão próxima, tão íntima, tão nossa – nos é estranha.
Eliana Yunes

Identificar a leitura como experiência pode ser um desafio, pois, quando falamos em literatura, em experiência individual – aquilo que nos toca, nos afeta, nos atravessa, nos desacomoda (Larrosa, 2019) –, talvez essa experiência possa se traduzir em não dito. Como expõem as palavras de Yunes (2003, p. 9) que abrem este tópico: nossa vida tão próxima, tão nossa, “nos é estranha” e pode acontecer de não conseguirmos organizá-la em palavras. Pode acontecer de algo nos afetar tão profundamente, mesmo a leitura de um livro literário, que mexa em pontos desorganizados, esquecidos e escondidos de nosso ser e de não conseguirmos falar disso com paixão aparente. Tenho uma compreensão, que vai ao encontro do entendimento de Pennac (1993), sobre “o direito de calar” dos leitores. A literatura como arte que espanta, que encanta, que apaixona, que causa indignação, que causa indiferença, talvez não seja dita, exposta, esplanada ou identificada em uma entrevista. A experiência pode ser interna, intangível.

O que torna a leitura uma experiência para cada pessoa? Antes da reflexão sobre essa questão, surge outra: Por que a leitura é um entrave na vida de tantas pessoas? – basta ouvir os relatos da sala de professores ou o que têm apontado muitas notícias veiculadas pela mídia sobre a dificuldade de interpretar enunciados simples, instruções denotativas. Uma leitura para além do sentido denotativo é aquela que, para estar ligada à experiência de cada leitor, vai além da objetividade e da obviedade, seria a *leitura em profundidade*, como chama Manguel (2009). Nesse sentido, Yunes (2002, p. 26) diferencia leitor de ledor:

Sabendo que ser *leitor* é diverso de ser *ledor* – assim como ser *escritor* é diferente de ser *escrevente* –, a questão que se coloca é a de como entender sua formação em nível de estratégias que poderiam ser *singularmente* plurais. Mas a maior dificuldade se encontra justamente em como fazê-lo com *prazer*, sem adestramentos, delegando o desenvolvimento do processo ao próprio leitor potencial (Yunes, 2002, p. 26).

Para realizar a leitura por prazer, aquela à qual vamos ao encontro, que nos desperta, que nos traz expectativa, que nos permite mergulhar – em nós, nos outros e no mundo – Yunes (2002, p. 27) também pontua a necessidade de que nos conheçamos:

Quem vai ao encontro de um texto (livro, filme ou cidade), vai ou deveria ir com seus nervos, informações e interesses, reunidos sob *sua experiência* de vida. Estar ali significa estar mobilizado por completo, e isto parece impossível quando sequer temos uma ideia, mesmo vaga, de quem somos.

Para conhecermo-nos, necessitamos de pausas, no intuito de entendermos nossas próprias emoções e reações a cada situação, de nos observarmos e aprendermos com nossa própria vida, com nossa própria experiência – alegrias, dores, todos os afetos profundos. De maneira geral, guardamos pouco tempo de nosso cotidiano para rememorar o vivido, para conhecê-lo com nossa memória, nosso ser, nossos pensamentos. Para Yunes (2002), rememorar é uma das bases de construção da própria identidade, mas, na contemporaneidade, não dispomos desse tempo de rememoração, de ócio, que mesmo sendo *ocioso*, não é vazio; é cheio de nós, de nossas sensações e afetações.

Quando emitimos opiniões, fazemos declarações ou considerações, não é nossa voz que dirige nosso discurso, mas nossa interpretação do mundo, de acordo com nossas ideologias, com nosso entendimento de comunidade, com as lentes com as quais olhamos. Com a aceleração da vida moderna, o “tempo para pensar” foi abolido. Yunes (2003, p. 9) afirma que “[...] o fato de nos conhecermos não evitará certos desenlaces, mas poderemos, pelo menos, sofrer apenas o inevitável e fazer escolhas efetivamente nossas”. Para a autora:

Para ler é necessário que estejamos minimamente dispostos a desvelar o *sujeito que somos – ou seja, o lugar do qual nos pronunciamos – ou que desejamos construir* pela

tomada de consciência da linguagem e de nossa história, nos traços deixados pelas memórias particulares, coletivas e institucionais (Yunes, 2003, p. 10).

Conhecermos a nós mesmos e termos tempo para essa tarefa ociosa do autoconhecimento são pontos associados com a possibilidade de viver a experiência, de vislumbrar a leitura como um dos meios de experiência.

Em sua obra *À mesa com o Chapeleiro*, Manguel (2009) conta da experiência de leitura que teve com o livro *Pinóquio*, de Collodi, e escreve considerações sobre a obra, fazendo comparações entre a versão do livro, que leu na infância, e o filme da *Disney*, o qual lhe causou aborrecimento por não retratar o livro com a riqueza de detalhes que conhecia, por não lhe proporcionar experiência parecida. A partir de *Pinóquio*, Manguel (2009) aprofunda a discussão sobre o que significa ler. Fala da relação entre a liberdade civil e o poder do leitor e, nesse sentido, o esforço feito por muito tempo por governantes de diferentes tempos históricos, para que as pessoas não aprendessem a ler – decodificar, interpretar, apropriarem-se por si mesmas – para não representarem ameaças ao poder, para não questionarem o que estava posto.

No texto, outra relação é elucidada: entre fome e aprendizagem. Recorrendo à realidade de *Pinóquio* composta por Collodi, Manguel (2009) reflete sobre a impossibilidade de estudar com fome, de como livros podem ser considerados elementos supérfluos em um meio em que não há alimento: “Numa sociedade em que as necessidades básicas do cidadão não são atendidas, os livros são um alimento pobre; mal utilizados, podem ser mortais” (Manguel, 2009, p. 42).

Ao tratar da questão do esforço, do tempo, da entrega que demanda o estudo, a leitura, Manguel (2009) destaca que, mesmo em um sistema que possa atender às necessidades básicas, a educação pode ser vista como chata, trabalhosa, associada à dificuldade. Em *Pinóquio*, um amigo do protagonista, ao lhe falar de outros mundos, como a “Terra dos Brinquedos”, destaca a vantagem de não haver escolas nesse local (Collodi, 2002). A dificuldade vinculada aos livros no mundo de *Pinóquio* – e também no nosso – “[...] adquiriu um sentido negativo que nem sempre teve” (Manguel, 2009, p. 42). De acordo com nosso modo de ser e de estar no mundo atual, esperamos ter o mínimo de esforço e atingir, dessa forma, nossos anseios e objetivos. Da mesma forma em que vivemos acelerados, sempre ocupados, esperamos não ter esforço extra, não sair da cômoda rotina e “[...] a sociedade não encoraja essa busca da dificuldade, esse incremento de experiência” (Manguel, 2009, p. 43).

É possível associarmos esse “incremento de experiência”, de que fala Manguel (2009), ao conceito de experiência trabalhado por anos por Jorge Larrosa. Por mais que ouçamos constantemente que precisamos *sair de nossa zona de conforto*, que precisamos desafiar-nos a

ser melhores, essas expressões estão quase sempre ligadas à produção, à geração de lucro, ao nos encaixarem em uma sociedade que suga nossa força de trabalho, nossa criatividade, nossa vitalidade. Assim, sempre ocupadas, não há espaço para “incremento da experiência”, para a “experiência” e nem para aprender a ler, no sentido desenvolvido por Manguel (2009, p. 48-49), pois “[...] o pensamento requer tempo e profundidade, as duas qualidades essenciais do ato de ler. [...] Hoje parece quase impossível convencer a maioria de nós dos méritos da lentidão e do esforço deliberado”.

Como escreve Manguel (2009) e como vemos em *Pinóquio*, a marionete encontra, em seu caminho, diferentes personagens, mas nenhuma que o ajuda a compreender sua própria condição e o porquê de seus desejos – de seu desejo de ser menino. As personagens que cruzam o caminho de Pinóquio não lhe servem como professores, visto que “[...] acreditam que só devem prestar contas à sociedade, não ao aluno” (Manguel, 2009, p. 44). Na escola, Pinóquio aprende a ler, mas essa leitura é uma decodificação, não chega ao ponto da interpretação, da leitura profunda.

Como Pinóquio não aprendeu a ler em profundidade, a “entrar” num livro e explorá-lo até os seus (às vezes inalcançáveis) limites, ele sempre irá ignorar que suas próprias aventuras têm fortes raízes literárias. Sua vida (ele não sabe disso) é, de fato, uma vida literária, um composto de relatos antigos nos quais poderá algum dia (quando aprender a ler de verdade) reconhecer sua própria biografia (Manguel, 2009, p. 44).

Ao comparar Pinóquio com Alice – de *Alice no País das Maravilhas* –, Manguel (2009) afirma que as personagens vivem experiências opostas de leitura; a leitura de Pinóquio é superficial; já no mundo de Alice, a “[...] linguagem recupera sua ambiguidade rica e essencial e qualquer palavra [...] pode ser usada para dizer o que o falante quer dizer” (Manguel, 2009, p. 45). O autor aponta ainda os limites da interpretação de Pinóquio, que estão ligados aos limites de seu mundo, de sua compreensão. “Como Pinóquio não vê os livros como fontes de revelação, os livros não lhe devolvem, refletida, sua própria existência” (Manguel, 2009, p. 45).

Para que os cidadãos possam participar ativa e criticamente da sociedade, o sistema escolar é essencial, mas, nesse mesmo sistema escolar, há um paradoxo ao qual Manguel (2009) chama de duplo-cego, pois, no próprio sistema social que lhe permite funcionar, está também o poder de subverter:

O professor, a pessoa designada por essa sociedade para ensinar a seus novos membros os segredos de seus vocabulários compartilhados, transforma-se, na realidade, num perigo para a própria sociedade, num Sócrates capaz de corromper os jovens, em alguém que deve, por um lado, ensinar rebeldemente a desobediência civil e a arte do questionamento crítico e, por outro, submeter-se às leis da sociedade que lhe conferiu o cargo de professor – e submeter-se até o ponto da autodestruição, como no caso de Sócrates. Um professor está sempre preso a esse duplo-cego: ensinar os

estudantes a pensar por conta própria, mas ensinar de acordo com uma estrutura social que impõe um freio ao pensamento (Manguel, 2009, p. 47).

Para aprender a ler em profundidade, conforme propõe Manguel (2009), é preciso tempo, esforço, bons mestres que ensinem a ver e a questionar, em contraponto daqueles que somente ensinam a “ser bom” e a aceitar a realidade, de forma a fazer o possível para que nos adequemos a ela. Com a leitura em profundidade de seu mundo, talvez tivesse sido possível a Pinóquio conhecer a si mesmo e sentir/viver seu desejo, desconhecido por ele mesmo em sua essência, de transformar-se em um menino. A leitura em profundidade auxilia-nos em nosso processo de pensamento, permitindo-nos sair do lugar-comum e imaginar – imaginar é subverter tudo o que está imposto, é a possibilidade de dissolver barreiras. Ler pode significar experienciar.

Experiência é o que nos atravessa, “[...] é o que nos passa, nos acontece, nos toca” (Larrosa, 2019, p. 18). Ao abordar a possibilidade de fazer uma experiência com a linguagem, Heidegger (2003, p. 121) afirma que “[...] fazer uma experiência com algo, seja com uma coisa, com um ser humano, com um deus, significa que esse algo nos atropela, nos vem ao encontro, chega até nós, nos avassala e nos transforma”. *Fazer*, no sentido defendido por Heidegger (2003), não diz respeito a produzir a experiência, mas a sofrer, a receber, a deixar-se atravessar, a articular-se. Larrosa (2019) afirma que o mundo e tudo à nossa volta está organizado de forma que nada nos aconteça, de forma que não vivamos a experiência.

O excesso de informação é um dos grandes impeditivos de que *algo nos passe*. Além da informação, que anula as possibilidades de experiência, pois existe para ser consumida, o excesso de opinião – que, na maioria das vezes, se reduz a estar contra ou a favor de algo – também limita as chances de experienciar, pois parece ser necessário estar informado e opinar, de preferência de forma rápida; o tempo para ponderar, para sentir, se perde. Larrosa (2019) também apresenta, como um sintoma da modernidade, a falta de tempo – a velocidade, a falta de silêncio, a incapacidade de rememorar, mencionada anteriormente – que, ligada ao excesso de trabalho, torna cada vez mais rara qualquer possibilidade de tempo para se permitir viver alguma experiência. Não se trata de uma “experiência” que possa ser comprada em lojas, ou suplementada com um pacote de viagem – a experiência é interna e está ligada às vivências e às histórias de cada indivíduo.

Na experiência, nós, os sujeitos, somos “territórios de passagem” e, assim, não somos definidos pela nossa atividade, pelo que fazemos, mas pela capacidade de não fazer, pela passividade, pela receptividade, que dão a impressão de andar na contramão dos tempos modernos. “O sujeito moderno é animado por portentosa mescla de otimismo, de progressismo

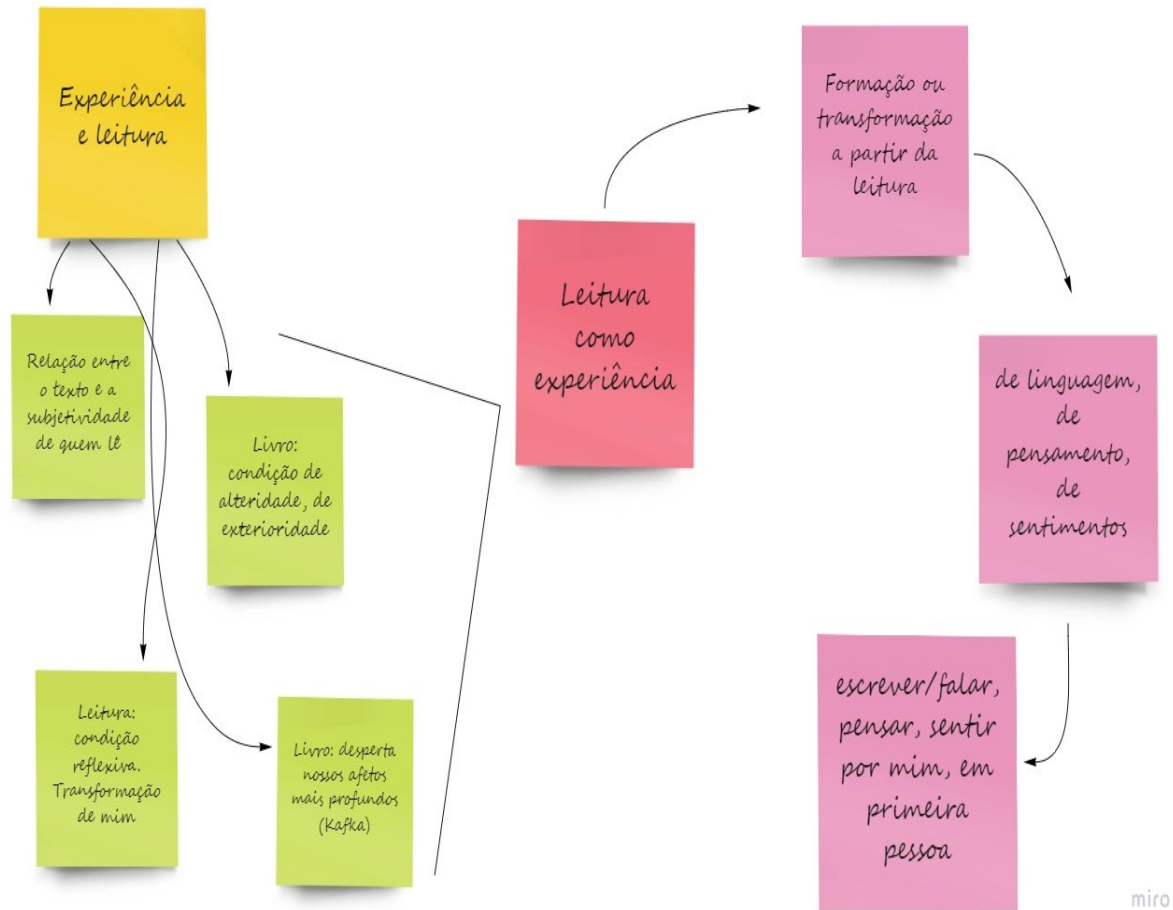
e de agressividade: crê que pode fazer tudo o que se propõe (e se não pode hoje, algum dia poderá)” (Larrosa, 2019, p. 24). A pergunta que parece nos rondar é, quase sempre, sobre o que é possível ser feito – de preferência o mais rápido possível. Os áudios são acelerados nos aplicativos de conversas, ligações telefônicas são evitadas para que não se perca tempo, há prazos para quase todas as atividades que fazemos ou nos propomos a fazer, temos a impressão de que somos úteis se temos o que fazer. A experiência vai de encontro à correria cotidiana, uma vez que, para vivê-la, é preciso estar aberto, permitir-se ser atingido por ela, padecer. Enfim, a experiência requer “[...] um gesto de interrupção, [...], parar para pensar, parar para olhar, [...] parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, [...] calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço” (Larrosa, 2019, p. 25). Na Figura 3, a seguir, é possível visualizarmos a conceituação de Larrosa (2011, 2019) sobre experiência, conforme exposto até aqui. Na Figura 4, na sequência, é possível observarmos, a partir de Larrosa (2011), um esquema que relaciona a experiência com a leitura e que olha para a leitura como experiência.

Figura 3 – Experiência



Fonte: Elaborada pela autora (2022) a partir de Larrosa (2011, 2019).

Figura 4 – Leitura como experiência



Fonte: Elaborada pela autora (2022) a partir de Larrosa (2011).

A partir da individualidade, o texto deveria despertar os afetos mais profundos de cada ser. Sobre isso, Larrosa (2011) toma como exemplo o livro *A Metamorfose*, de Franz Kafka, argumentando que, quem leu e não sentiu nada, não se modificou; se olhou no espelho e não sentiu nada, não viveu uma experiência com a leitura. Larrosa afirma que *A Metamorfose* pode ser substituído por qualquer livro, e que, para vivermos uma experiência com essa leitura, esse texto “[...] tem que ter alguma dimensão de exterioridade, de alteridade de alienação” (Larrosa, 2011, p. 9). O que importa nessa relação com a leitura é o que nos acontece, o que nos passa com essa leitura.

A leitura pode ser “[...] uma experiência de linguagem, uma experiência de pensamento, é também uma experiência sensível, emocional, uma experiência em que está em jogo nossa sensibilidade, isso que chamamos de ‘sentimentos’” (Larrosa, 2011, p. 10). Quando lemos um autor ou texto, do ponto de vista da experiência, o importante não é o que ele diz,

mas o modo como eu, em relação com essas palavras, com esse texto, posso transformar minhas próprias palavras, meu modo de dizer; como esse texto me ajuda a dizer o que ainda não sei, o que ainda não consigo dizer. A experiência com a leitura transforma a mim mesma para que eu possa falar por mim, com minhas palavras.

Heidegger (2003) desenvolve o conceito de experiência relacionando-o com a linguagem. Para o filósofo, nós, seres humanos, encontramos na linguagem a morada de nossa própria presença, tenhamos consciência disso ou não. Dessa forma, fazer uma experiência com a linguagem significa “[...] deixarmo-nos tocar propriamente pela reivindicação da linguagem, a ela nos entregando e com ela nos harmonizando” (Heidegger, 2003, p. 121). Fazer uma experiência com a linguagem difere de ter conhecimentos sobre a linguagem. De acordo com o autor, não temos o poder de decidir se a tentativa de vivermos uma experiência com a linguagem será bem-sucedida e em que medida essa vivência conseguirá nos alcançar de forma particular. “Posto que não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem ‘pré-ver’ nem ‘pré-dizer’” (Larrosa, 2003, p. 34). Os caminhos da experiência, apesar de existirem há tempos, raramente são percorridos de maneira que “[...] a possível experiência com a linguagem venha por sua vez à linguagem. Nas experiências que fazemos *com* a linguagem é a própria linguagem que vem à linguagem” (Heidegger, 2003, p. 123).

Com intuito de pensar em como a experiência com a leitura literária pode chegar até cada um de nós, até nossas individualidades, no próximo tópico, desenvolvo os conceitos de mediação cultural e mediação de leitura, embasando-me em Pennac (1993), Petit (2013, 2019) e Yunes (2021). O tópico também aborda questões sobre educação estética e sobre como, ao nos educarmos esteticamente, podemos aumentar nossas experiências de leitura literária.

2.5 MEDIAÇÃO CULTURAL, MEDIAÇÃO DE LEITURA E EDUCAÇÃO ESTÉTICA

Quando ergo os olhos [para o céu], estou ligada a todos aqueles que o contemplaram e o observaram ao longo dos séculos.

Michèle Petit

Início este tópico com o entendimento de Michèle Petit (2019, p. 17) sobre mediação cultural: mediar culturalmente significa lançar passarelas entre um conhecimento e pessoas – crianças, jovens, adultos – que ainda não o acessaram. Nesse sentido, “[...] transmissão cultural é uma apresentação do mundo”. A indicação, a apresentação, a mediação dos livros e da leitura está dentro do processo de mediação cultural, é uma das passarelas. A autora defende que tudo

o que é possível aos indicadores ou mediadores de leitura fazer é transmitir seus próprios gostos, curiosidades, paixões, compartilhar a ideia de que, entre as muitas obras haverá alguma que falará em particular para cada um, multiplicar ocasiões de encontros e criar espaços de liberdade para os leitores.

A cultura é algo que se furta, que se rouba, algo que a pessoa se apropria e transforma a seu modo. E a leitura é um gesto muitas vezes discreto, que passa de um sujeito a outro, que não se ajusta bem a uma programação. Se tentamos capturar os leitores com redes, receio que levantem voo para outros prazeres (Petit, 2013, p. 38).

De acordo com Petit (2013), promover a leitura é uma ideia recente, que nos dias de hoje tenta abrir caminho entre o proibido e o obrigatório – para outras gerações, a leitura pode ter representado resistência; nos dias atuais, parece ser recebida como ato de submissão, reforçado pelo discurso de que se deve gostar de ler, ou que é preciso “desejar o obrigatório”. Diversos autores, escritores e pesquisadores (Pennac, 1993; Petit, 2013, 2019; Yunes, 2021; entre outros) contam que a indicação de algumas obras que leram se deu por alguém querido. Esse aspecto, juntamente com outros, pode diminuir as barreiras entre jovens e livros, entre jovens e leitura, e pode minimizar a resistência. Outros aspectos além de que a obra indicada seja algo caro para quem está sugerindo são: ler junto, ler em voz alta, poder falar – ou não – das sensações do lido.

Para Yunes (2021), devemos considerar que as crianças aportam muitos sentidos surpreendentes à leitura, além dos poéticos, que são diferentes dos valores imperativos na sociedade e, com isso, também fazem mediação – uma ponte – para que os adultos resgatem memórias e sonhos. “[...] as crianças pequenas, assim como as que vivem em nós crescidos, são as mediadoras do porvir”. Desse modo, o mediador, especialmente na infância, não mediará somente textos, mas todo o contexto a fim de estimular a leitura em todos os seus sentidos – de mundo, de livros, de tempo histórico etc., aguçando a inteligência questionadora, não somente repetindo registros dos conhecimentos já existentes. Para a pesquisadora:

A arte não mata a ciência, as sensibilidades não descartam as habilidades: a leitura do mundo vai e volta à palavra sem que o dicionário dê conta das experiências todas em seu verbete. Tudo isso para dizer algo básico e simples: não há mediador que antes não seja leitor experiente, nem mesmo diante de crianças que pela primeira vez tomam um livro nas mãos e na delícia de descobrirem as imagens, já interpelam o mundo (Yunes, 2021).

A experiência do mediador não é algo que o tornará presunçoso, mas, ainda de acordo com Yunes (2021), reconhecerá que talvez o outro tenha tido menos chances de aprender e se reconhecerá, ele próprio, mediador, como alguém que está no caminho, enquanto houver vida

e enquanto a literatura e a arte encontrarem novas expressões. “A mediação entre a infância e o livro é uma prática de felicidade compartilhada” (Yunes, 2021).

A leitura solidária – o *ler-com*, o *ler junto* – é, para Yunes (2021), o antídoto para o desgosto de ler. Ler, significa oferecer instrumentalização além do código, para que haja alternativa de pensar além das mesmices, das reações automáticas que temos, sem muitas vezes considerar o contexto, a situação. É um ato que apura o pensar e o agir. “Ler permite colher, escolher, eleger, todos os verbos de uma mesma raiz. Catar grãos aqui e acolá, para fazer seu próprio alimento, para garantir o seu sustento. [...]. A leitura é, pois, uma ação que gera energia, reflexão, constituição psíquica e afetiva na pessoa” (Yunes, 2014, p. 2). Nesse sentido, mediadores são aqueles que aproximam o leitor ou futuro leitor das leituras:

Mediadores são os que *estando entre*, como pontes, não criam barreiras, nem impõem um compasso na travessia de mão dupla, mas se expõem em seu próprio fazer, deixando entrever o modo como opera sua construção de sentido na leitura. [...]. Eis o papel do mediador: ajudar a ler (Yunes, 2014, p. 3-4).

Os círculos de leitura são uma forma de ajudar a ler. Yunes (2021), seguindo Benjamin (2012), em seu texto *O Narrador*, distingue os conceitos de *vivência* – uma história que se sabe, um acontecimento, do qual se recorda, sem que necessariamente tenha nos atravessado – e de *experiência* – algo que se conhece e se passa a ser com ela, pois nos atravessou a não há volta –, conforme tratado no tópico anterior desta tese. Quando o leitor vive uma experiência com a leitura, ele pode sentir a necessidade de comunicar, de falar sobre. Assim sendo, os círculos de leitura mediados podem se mostrar profícuos, pois “[...] a função de um mediador, um formador de leitores é a de dar passagem aos afetos e reflexões que a leitura promoveu nele mesmo, para que o outro reconheça que há espaço para sentir e pensar diante de algo novo” (Yunes, 2014, p. 4). Ler com o outro ou para o outro pode ser um momento de perceber, em conjunto, a polissemia presente em uma obra e a interpretação de cada leitor, proporcionando que novos sentidos emerjam do mesmo texto, de acordo com cada experiência individual. “Esta metodologia do ler-com-o-outro ou ler-para-o-outro não perdeu sua força e validade porque a força da palavra oral carrega uma credibilidade que na escrita foi vencida pelo distanciamento” (Yunes, 2014, p. 7). Em vista disso, mediadores são aqueles que aproximam.

Para aproximar, é necessário que o mediador seja leitor, pois não é possível mediar a leitura de uma obra desconhecida. Tendo vivido a experiência da leitura – ou ao menos a vivência –, poderá falar da época do escrito, do contexto, das intertextualidades, dando um fundo para o tema. A leitura literária, como se fosse um ensaio da vida, nos humaniza:

Lê-se literatura e outras linguagens como forma de tomar a palavra e poder dizê-la de viva voz ou tomando de empréstimo o que a ficção disponibiliza. Este exercício de trocas e convívio com a palavra reinstala o mundo e nele o sujeito. Esta tarefa humanizadora está posta em nossas mãos, olhos, bocas, ouvidos, sensibilidade e razão, para que ninguém fique excluído deste reino misterioso da palavra, no qual viramos gente! (Yunes, 2014, p. 12).

De acordo com as definições de Yunes (2014, 2021) acerca de mediadores de leitura, e de Petit (2013, 2019), acerca da mediação cultural, destaco a diferença entre mediadores de leitura e mediadores culturais, diferenças percebidas também nas mediações realizadas pelas interlocutoras empíricas desta pesquisa, o que é demonstrado nos Capítulos 4 e 5. A mediação cultural é mais ampla, diz respeito a muitos conhecimentos, a muitas pontes possíveis construídas entre mediador e quem está aprendendo algo (que pode ser um estudante em uma escola, por exemplo). Entendo que, dentro da mediação cultural, está, entre muitas mediações, a mediação de leitura – esta, mais específica, reivindica que o mediador literário seja também um leitor de ficção, que tenha tido suas próprias experiências de leitura para que possa compartilhar um pouco de seus sentimentos, sensações, emoções.

Mediação cultural ou *transmissão cultural* pode ser entendido como *nomear para fazer sentido*. Nomear para existir. Nomeamos e damos sentido ao que existe a nossa volta de acordo com os referenciais que temos, que tivemos a oportunidade de ter acesso em nossa experiência de vida. “Nomear não é distribuir títulos, não é atribuir palavras. Nomear é evocar a palavra. Nomear evoca. [...]. A evocação convoca” (Heidegger, 2003, p. 15). O que ouvimos, especialmente em nossa infância e em nossa adolescência, por meio do processo de transmissão cultural, dá sentido ao que vemos, permite-nos interpretar o mundo no qual vivemos e nos sentirmos parte dele, sem a sensação de “ser um estrangeiro”. Os processos de transmissão cultural, pelos quais passamos ao longo da vida, fazem-nos reconhecer aspectos da cultura na qual estamos inseridos, faz com que a parte do mundo em que estamos seja “a nossa casa”, nos acolha – isso se tivemos a oportunidade de contar com pessoas, cuidadores, professores que desempenharam esse papel de transmissores culturais. Nossos processos internos de reconhecimento, de pertencimento, foram sendo forjados pelas histórias que ouvimos, que internalizamos, que repetimos a nós mesmos, em silêncio ou em voz alta, de forma consciente ou não. O que nos chega por intermédio da transmissão cultural será uma espécie de porto seguro para toda a nossa vida.

Um exemplo de transmissão cultural por meio de elementos observáveis no dia a dia, narrado por Petit (2019), são as estrelas e os astros do céu e todas as palavras e as histórias sobre esse universo que, ainda que imenso e desconhecido, pode tornar-se próximo e acolhedor: “Todas as sociedades lançaram sobre a noite estrelada uma rede de palavras, histórias e

cosmogonias, e desde a infância nos apropriamos de elementos dessa rede” (Petit, 2019, p. 17). Precisamos das histórias, das narrativas sobre nossos espaços, para nos reconhecermos gente. Assim como as histórias sobre as estrelas, podemos ter histórias sobre os pássaros de nossa região, sobre as pedras que calçam a rua em que moramos, sobre um alimento comum à nossa cultura, entre tantas outras possibilidades. Quando *a coisa concreta* é nomeada e significada, ela passa a ser sentida, vivida além do exterior para o interior; também passa a existir do interior de nosso ser para o exterior.

Para que o espaço seja habitável e representável, para que possamos nos situar, nos inscrever nele, ele deve contar histórias, ter toda uma espessura simbólica, imaginária. Sem narrativas [...], o mundo permaneceria lá como está, indiferenciado; ele não serviria de nenhuma ajuda para habitar os lugares em que vivemos e construir nossa morada interior (Petit, 2019, p. 19-20).

Penso que depois de certa idade, quando atingimos algum grau de maturidade, podemos ser nossos próprios mediadores culturais, apoiados nas leituras que realizamos – somos agentes diretos de nosso processo de transmissão cultural, se nos permitirmos. Podemos ler para nós mesmos, inventar nossas histórias para significar nosso mundo e pôr magia ao que é concreto aos nossos olhos; nossa imaginação pode pôr o concreto no movimento da significação, quando podemos sentir a partir dele – se *essa coisa concreta* nos tocar de alguma forma.

Onde vivo atualmente, algumas coisas que acontecem no inverno me mostram que estou em casa: a fumaça saindo de todas as chaminés de fogão à lenha, o cheiro do fogo que sai do interior de cada casa e se espalha pelas ruas estreitas, a neblina cobrindo os morros verdes e as araucárias disputando espaço com a neblina, para continuar a serem vistas. Em algum momento de minha vida, por meio de conversas, de leituras, de observações, comecei a significar o inverno, as sensações que ele possibilita, pela linguagem. Significá-lo o torna mais familiar e deixa menos frio e indiferente.

O desconhecido também pode ser significado. Caminhando pelas ruas de Pelotas, nos anos em que morei lá, observava as casas antigas, com duas portas na entrada – uma porta externa, um *hall* e outra porta na sequência, que dava acesso à parte interna da casa. Observava as portas. As portas externas, junto às calçadas, quase sempre estavam abertas, permitindo ver a porta de dentro, com seus vitrais coloridos, com a luz amarela do interior da casa saindo por eles. Mesmo caminhando no frio, o aconchego de dentro chegava às ruas. Caminhar e me encantar com as portas, com as cores e as luzes, era algo que me acolhia em uma cidade diferente. Atribuí algum significado às portas, e elas me devolviam bem-estar. “As palavras que

eu tiver dito, lido ou cantado vão possibilitar uma experiência poética do espaço. As ruas ou bairros ganharão relevo, farão você sonhar, sair à deriva, associar, pensar” (Petit, 2019, p. 19).

Ainda que depois de certa idade possamos ser nossos próprios mediadores culturais, nossa vida poderá ser facilitada se tivermos a oportunidade de despertar, ainda na infância, um olhar poético para o mundo, para ser possível “[...] construir um mundo habitável, humano, poder encontrar ali o seu lugar e locomover-se, celebrar a vida no cotidiano [...]; alimentar o pensamento, formar o ‘coração inteligente’” (Petit, 2019, p. 23). As leituras literárias que fiz e tenho feito têm me auxiliado na construção e na compreensão do mundo, de meu eu interno. Petit (2019, p. 49) argumenta que ler permite “[...] construir uma espécie de reserva poética e selvagem à qual sempre poderemos recorrer para moldar lugares [...], ‘quartos para si’ nos quais se pode pensar”. Além da compreensão do mundo concreto, a leitura também “[...] permite aventurar-se no Outro, explorá-lo, apaziguar sua estranheza” (Petit, 2019, p. 54). Pode ensinar, também, a nos aventurarmos em nós mesmos, a nos escutarmos.

Nesse sentido, termos mediadores culturais e sermos também nossos mediadores culturais podem nos servir para construir nossas narrativas de vida, nossas narrativas familiares, construir – ou mudar – tradições. Ao ler o livro de Michèle Petit (2019) sobre transmissão cultural – *Ler o mundo: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje* –, encontrei mais sentido, por exemplo, no construir narrativas familiares – álbuns de fotografias, diários, histórias de momentos, de ciclos e datas comemorativas – para que não sejam esquecidas. Petit (2019, p. 21-22) narra:

Apresento a você aqueles que lhe precederam e o mundo de onde você veio, mas apresento também outros universos para que você seja livre, para que não fique enredada demais no território de seus antepassados. Eu lhe dou canções e histórias para que você as repita até atravessar a noite, para não ter tanto medo do escuro e das sombras. Para que você possa pouco a pouco viver sem mim. [...]. Eu lhe dou aquilo que a meus olhos é o mais bonito, você fará o uso que quiser e passará, por sua vez, aquilo de que gostar a seus filhos ou àqueles que cruzarem seu caminho.

A mediação cultural nos constrói seres humanos de histórias, muitas vezes apresentadas pela família, vividas e significadas, conforme escreveu Petit (2019). As leituras literárias fazem parte dessa mediação – a mediação cultural não se restringe à mediação de leitura, mas esta faz parte daquela. Na obra *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público* (Petit, 2013), a autora faz referência à “construção de leitores” tratando da *construção de si mesmo* por meio da leitura; mostrando o papel da leitura literária na elaboração da subjetividade. Referenciando Virginia Woolf, Petit (2013) destaca que o momento de ler pode ser *um quarto para si mesmo*, é um atalho para manter um espaço próprio, privado, íntimo, particular. De

acordo com Yunes (2016), o grande serviço da literatura, da ficção seria “[...] ensaiar para viver; contemplar para entender-se e ao mundo; experienciar na troca com o texto, com a imagem, com o som, o que cada um carrega e ainda não tem nome...”. Por meio de uma obra literária, é possível superar a casa, a família, o bairro, o país – é possível desterritorializar-se e tomar distanciamento, seguindo os passos de um herói ou de uma heroína, superando proibições locais. “Esse espaço criado pela literatura não é uma ilusão. É um espaço psíquico que pode ser o próprio lugar de elaboração ou de reconquista de uma posição do sujeito” (Petit, 2013, p. 43). Tendo sido atravessado por essa experiência, é possível compartilhar. A mediação de leitura torna-se mais viável, mais efetiva, mais próxima.

Para Marangoni e Ramos (2012, p. 113), “[...] o texto literário nos recoloca como sujeitos, ressignificando nossas experiências e implicando a flexibilização dos nossos limites, através do diálogo com a alteridade representada pelo texto”. Para as autoras, o sentido da arte se encontra na nutrição que proporciona à humanidade, de certo modo até perigosa e subversivamente. A leitura, entendida como forma de interação, “[...] implica o sujeito que lê num processo de coautoria, uma vez que, ao interagir criativamente com o literário, preenche, a partir do seu repertório, os vazios existentes, e concretiza, através da leitura, esquemas potenciais admitidos pela obra” (Marangoni; Ramos, 2012, p. 114). Evidencia-se, assim, a plurissignificação da obra literária, o jogo que convida e desafia o leitor à interação com o objeto estético da leitura. A história, as vivências pessoais, culturais, entre outras, de um leitor podem se aproximar ou se afastar de um determinado texto; o texto pode conformar suas ideias e ideais ou pode perturbá-lo, sacudi-lo, desestabilizando certezas. Na mediação de leitura, é imprescindível tomar como ponto de partida o universo que constitui o leitor, pois a atuação deste sujeito que lê recupera “[...] através de sua ação ativa, criativa e reflexiva [...] o caráter polissêmico do objeto artístico” (Marangoni; Ramos, 2012, p. 126), o que fará progredir a formação de leitores, pois contribuirá para o sucesso da mediação da leitura na medida em que considera o leitor sujeito atuante, que experiencia esteticamente.

Para Neitzel e Ramos (2022), os livros de literatura não trazem verdades absolutas e não é essa a finalidade da leitura desses materiais. O texto literário é material plural, cheio de significados, organizado pelo autor como possibilidades, aberto à interlocução e às intervenções do leitor, que busca “[...] sentidos para aquele emaranhado que mais sugere do que constata” (Neitzel; Ramos, 2022, p. 23). Sendo a obra aberta, múltipla, plural, o leitor tem, a cada nova leitura, novos sentidos possíveis. De acordo com as pesquisadoras, a “[...] experiência com a leitura é estética quando provoca os sentidos [...] e requer de nós não apenas a interpretação dos

signos linguísticos pela razão, mas também pela emoção, pela intuição, pela sensibilidade” (Neitzel; Ramos, 2022, p. 25).

Para as autoras, o jogo com a obra proporciona viver uma experiência de leitura e “[...] o texto literário seria organizado de forma a permitir muitas perguntas e muitas respostas” (Neitzel; Ramos, 2022, p. 25). A experiência de leitura dependerá da materialidade do livro, do projeto pensado pelo autor e da forma como a obra chega às mãos do leitor. Nessa perspectiva, “[...] entender o livro como objeto estético e artístico altera a experiência que propomos em sala de aula, uma vez que passamos a oferecê-lo de forma que seja apreciado como obra de arte” (Neitzel; Ramos, 2022, p. 31).

Vale destacar ainda que, na literatura, a metáfora é elemento supremo da arte. A arte abre a janela para uma nova forma de ver o mesmo. Como escreveu Yunes (2016), necessitamos de uma herança de conhecimento para não precisar sempre reinventar o que já foi inventado. Contudo, para que essa riqueza herdada “[...] não fique estratificada e cristalizada, é preciso olhos de quem vê diferenças, e as comunica, em geral ‘criando’ uma nova forma de dizer, de contar, de mostrar o entrevisto: a obra de arte, da fotografia ao cinema, da literatura à dança, faz isso justamente” (Yunes, 2016, p. 58-59).

Busquei, neste último tópico do capítulo de caráter mais teórico desta tese, pontuar diferenças entre a mediação cultural e a mediação de leitura literária, assim como tocar no entendimento da obra literária como obra de arte, que nos educa e nos nutre esteticamente, aprimorando nossa humanidade. No próximo capítulo, faço uma contextualização de São Domingos do Sul – RS, observando especialmente aspectos ligados à educação, e apresento as interlocutoras empíricas deste estudo.



3 PERCURSO E CONTEXTOS

Quem dá importância a todas as pessoas e procura causar-lhes alegria, revela muita fé e sabedoria.

Monsenhor João Benvegnú

Neste capítulo, dividido em três partes, apresentarei a cidade de São Domingos do Sul, aspectos de sua história relacionada à educação (3.1), as interlocutoras empíricas desta pesquisa (3.2) e retomarei pontos da educação local a partir das narrativas das interlocutoras (3.3). A frase que abre o capítulo foi dita por Monsenhor João Benvegnú, uma figura marcante no município e o responsável pela abertura da primeira escola pública de Ensino Médio em uma localidade que ainda não era, à época, emancipada – vindo a se emancipar somente em 1987, mais de 20 anos depois da abertura do Ensino Médio no local (Monsenhor João Benvegnú [...], 2020).

3.1 ESCOLARIZAÇÃO EM SÃO DOMINGOS DO SUL

Desenvolverei, neste tópico, o contexto de escolarização de São Domingos do Sul – RS. Além disso, pontuarei algumas práticas de leitura e escrita locais, a partir de documentos disponibilizados em *sites* de órgãos públicos e dos dados trazidos por outros estudos e pelas participantes da pesquisa, como: contextualização do local, criação das escolas, escolaridade média da população.

A história de colonização de São Domingos do Sul por imigrantes europeus teve início por volta de 1900. As primeiras famílias de imigrantes que chegaram ao local eram de origem alemã e polonesa, seguidas, menos de uma década depois, pela chegada das famílias de imigrantes italianos, que vieram em maior número. Em 1916, foi organizada a primeira escola da localidade, regida por um comerciante local. O povoado passou à condição de distrito, inicialmente ligado ao município de Guaporé – RS, e, anos mais tarde, tornou-se distrito do então emancipado município de Casca – RS, em 1954.⁵ Na ocasião da emancipação da vizinha Casca, lideranças locais, com destaque para o Monsenhor João Benvegnú, buscaram a emancipação político-administrativa de São Domingos do Sul, decisão que não venceu em consulta popular realizada no município. Assim, São Domingos do Sul só se tornaria município em 1987.

⁵ Informações retiradas do *site* da Prefeitura Municipal de São Domingos do Sul, disponível em: <https://www.saodomingosdosul.rs.gov.br/pg.php?area=HISTORIA>; e da Wikipédia, disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%A3o_Domingos_do_Sul. Acesso em: 24 mar. 2023.

Os descendentes de minha bisavó paterna (mãe da minha avó) eram de origem polonesa, segundo contava a família. Convivi com a bisavó Anna até meus 11 anos. “Sou austríaca”, dizia ela, com grande entonação no penúltimo “a” da palavra. Rezava em idioma que não tenho certeza se era polonês ou pomerano, idioma que mesmo sem saber qual é, aprendi algumas poucas palavras, como o sinal da cruz católico. Não sei exatamente a nacionalidade dos descendentes de minha bisavó nem seu idioma primeiro, mas menciono ela para dizer que, olhando para minha família, vejo um pouco da história de São Domingos desde a colonização: alguns poucos descendentes de alemães e poloneses e muitos descendentes de italianos. O restante da família: avô paterno e toda a família materna, ao que tudo indica, são majoritariamente descendentes de italianos, o que mostram de forma especial pela língua vêneta falada até os dias de hoje. Em casa, na minha infância, entre as décadas de 1980 e 1990, meu pai e minha mãe falavam comigo em português, mas, com as avós, as tias e outros conhecidos, era comum a comunicação na língua vêneta. Com o passar do tempo, fui aprendendo a ouvir e a entender tudo o que diziam, ainda que não se dirigissem a mim. Lembro aqui de umas das professoras entrevistadas, Ofélia, que até ingressar na escola desconhecia o português, língua que só aprendeu por volta dos oito anos de idade.

Lendo o livro *Anarquistas, graças a Deus*, de Zélia Gattai (2009), publicado em 1979, identifiquei muitos pontos comuns com o que vi e vivi em minha infância em relação aos arranjos familiares, às histórias de família: os homens tomando as decisões referentes aos negócios, ao investimento de dinheiro, à aquisição de imóveis ou à não aquisição; as mulheres cuidando da esfera mais privada, dando conta da casa, dos conflitos cotidianos mais privados, do jardim e da cozinha, mesmo que, a exemplo de Dona Angelina, mãe de Zélia Gattai, não tivessem muito apressos aos afazeres do lar e preferissem as artes, a literatura e a apreciação dos artefatos culturais disponíveis.

A história da família Gattai difere da maior parte das histórias das famílias de São Domingos do Sul por ser aquela urbana e estas rurais. Zélia Gattai descreve São Paulo aos olhos da menina Zélia que lá viveu a partir de 1917. Fala dos negócios do pai, mecânico, que garantia o sustento da família por meio de seu empreendimento, conta as atividades culturais que a cidade oferecia na época e de como era a vida na família naquele centro urbano. Em São Domingos do Sul, nesse mesmo tempo histórico, a maior parte das famílias vivia em meio rural, plantando alimentos como milho, batata, feijão, mandioca, hortaliças, criando alguns poucos animais e garantindo o sustento diário por meio dessas atividades de subsistência. Por aqui também era possível, à época, trocar, por exemplo, uma galinha por alimentos que as famílias

não produziam, como açúcar e café. Não havia atividades culturais disponíveis, sendo a missa dominical, além das atividades privadas e das visitas entre as famílias – os serões –, o programa de quase todas as famílias – a primeira capela, de madeira, foi construída em 1907, tendo São Domingos de Gusmão como padroeiro.

É possível encontrar entre o relato de Zélia Gattai sobre sua família de imigrantes italianos e as famílias de imigrantes italianos de São Domingos do Sul similaridades e diferenças. Nas palavras do *nono* da autora, ao comparar a história de sua família – a família materna de Zélia – com a história da família Gattai – família paterna de Zélia –, ambas italianas: “Nossa história é muito parecida com a dos Gatti, mas completamente diferente” (Gattai, 2009, p. 188).

O santo padroeiro da localidade desde o início do século XX deu, mais tarde, nome à cidade. O município de São Domingos do Sul está situado no planalto do Rio Grande do Sul, a 70 km da cidade de Passo Fundo, a 160 km de Caxias do Sul e a 250 km de Porto Alegre, a capital do estado. Tendo sido emancipado no dia 8 de dezembro de 1987, hoje com 2.926 habitantes⁶, conta com três escolas: uma municipal, atendendo à Educação Infantil, desde o Berçário até o Pré-B, e as outras duas estaduais, uma delas localizada em Santa Gema, distrito de São Domingos do Sul, a 7 km de distância da sede, que atende ao Ensino Fundamental, do 1º ao 9º ano, e outra, também estadual – a Frederico Benvegnú –, que atende também a todo o Ensino Fundamental, do 1º ao 9º ano, e o Ensino Médio, sendo a única escola de Ensino Médio da cidade. Não há escolas particulares no município.⁷

O município é relativamente pequeno, ao observarmos o número de habitantes, o que talvez possibilite uma melhor gestão de recursos e organização da educação. Digo isso para referir que a cidade dispõe de vagas públicas na Educação Básica para toda a população, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Não há filas de espera para estudar, para estar na escola. As três escolas garantem vagas para os estudantes: a municipal, para a creche e pré-escola; e as estaduais, para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. No ano de 2022, uma das escolas estaduais, a Giovani Mognon, que oferece somente o Ensino Fundamental, começou a municipalizar os cinco anos iniciais dessa etapa – processo entre estado e município – por conta da exigência de que o Ensino Fundamental seja responsabilidade dos municípios até o ano de 2024 – ano de término da vigência do atual Plano Nacional da Educação e também do Plano

⁶ De acordo com o Censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2017).

⁷ Informações constantes no Plano Político Pedagógico (PPP) da escola do ano de 2020.

Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (2015-2024)⁸. A escola estadual na qual atuam ou atuaram as interlocutoras empíricas desta pesquisa (Frederico Benvegnú) se mantém estadual, desde as primeiras séries até o Ensino Médio; por ora, ela não será municipalizada.

Quando concluí o Ensino Médio, em 2001, a Escola Estadual de Ensino Médio Frederico Benvegnú atendia a cerca de 500 estudantes, entre Ensino Fundamental e Ensino Médio – havendo turmas de Ensino Médio no turno da manhã e no turno da noite. Hoje, estudam na escola 260 estudantes, nos turnos da manhã e da tarde – não há turmas no turno da noite. Desse universo de estudantes, 170 estão no Ensino Fundamental e 90 no Ensino Médio. Ainda que a presente pesquisa mantenha o olhar para as histórias das professoras leitoras e não pretenda realizar uma pesquisa com a instituição escolar diretamente, contextualizarei o espaço escolar no qual elas atuaram ou atuam.

A Escola Estadual de Ensino Médio Frederico Benvegnú foi criada em 1º de fevereiro de 1969, como Ginásio Estadual de São Domingos do Sul. Até 1979, havia, no município, duas escolas: Escola Rural Frederico Benvegnú e Ginásio Estadual de São Domingos do Sul. A partir de 1980, as duas escolas se juntaram e a escola passou a chamar-se Escola Estadual de 1º Grau Frederico Benvegnú. Em 1981, passou a ser Escola Estadual de 1º e 2º Graus Frederico Benvegnú. E, finalmente, no ano de 2000, a escola passou a designar-se Escola Estadual de Ensino Médio Frederico Benvegnú. Vale mencionar aqui a pessoa do Monsenhor João Benvegnú (Figura 5), citado por muitas das professoras entrevistadas como um incentivador da educação local, como o responsável por São Domingos do Sul contar com o Ginásio e o Científico – séries finais do ensino fundamental e antigo segundo grau ou Ensino Médio – desde muito cedo, quando a localidade ainda não havia sido emancipada. O fato foi inédito, pois São Domingos do Sul, naquela época, em 1969, era distrito da cidade de Casca, município vizinho. Sua emancipação política só ocorreu no ano de 1987. Foi o primeiro distrito (localidade não emancipada) no estado do Rio Grande do Sul a contar com um Ginásio Estadual, público – que oferecia educação gratuita aos jovens do local e da região –, no estado do Rio Grande do Sul.

⁸ O Plano Estadual de Educação encontra-se disponível em: <https://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/LEI%2014.705.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2023.

Figura 5 – Monsenhor João Benvegnú



Fonte: Extraída de Monsenhor João [...] (2020). Foto de Delvige Benvegnú.

O Monsenhor João Benvegnú foi uma importante figura no município de São Domingos do Sul. Influência religiosa local, ele foi responsável por várias obras públicas que beneficiaram os moradores locais, como a instalação da fábrica de bolas no salão paroquial do então distrito de São Domingos, pesquisa de novas culturas agrícolas, como a soja – foi o pioneiro a trazer a possibilidade de plantio dessa nova cultura para a região. No *site* que leva seu nome⁹, várias ações realizadas pelo religioso são citadas. Ainda, segundo informações do *site*, quando recebeu o Diaconato – a segunda ordenação conferida aos diáconos, na Igreja Católica –, em 1934, teve por lema: “*Chi mi há creato mi a dato il potere di crearlo*”, ou seja, “Quem me criou, me deu o poder de criar” (Monsenhor João Benvegnú [...], 2020).

Muitas das interlocutoras empíricas – em especial as já aposentadas, que chegaram a conviver com o religioso – o citaram como forte incentivador da educação para homens e mulheres do local, alguém que defendia a relevância da instrução e da leitura, que promovia cursos e emprestava livros. Nas palavras das professoras: “Alguém à frente de seu tempo”. O Ensino Médio da época, trazido por Monsenhor João, mais tarde, com a fusão entre escolas como mencionado, transformou-se na atual Escola Estadual de Ensino Médio Frederico Benvegnú.

Em 2009, a escola de São Domingos do Sul foi a melhor escola pública (exceto escolas federais e militares) no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) de todo o Brasil. Em 2017, o município também foi destaque em educação no estado do Rio Grande do Sul (São Domingos do Sul [...], 2017). Os resultados positivos na educação pública fazem com que estudantes de municípios próximos se matriculem na escola para cursar o Ensino Médio ou, até mesmo, que

⁹ Disponível em: <https://www.monsenhorjoao.com.br/biografia>. Acesso em: 12 dez. 2022.

alguns pais, de outros municípios, matriculem os filhos no Ensino Fundamental de São Domingos do Sul. No ano de 2019, por exemplo, havia dois ônibus que vinham do município de Casca (a 10 km de distância) diariamente com estudantes que frequentavam a Educação Básica na Escola Frederico Benvegnú. Em 2020, a escola optou por não receber estudantes de outros municípios.¹⁰

Frederico Benvegnú, que dá nome à escola, foi um dos primeiros professores da instituição. Em um dos dias em que estive na escola para realizar uma entrevista, em fins de dezembro de 2022, fiz uma fotografia do quadro desse professor (Figura 6), pendurado na saleta de entrada que liga a sala de professores às salas de direção, de coordenação pedagógica e à secretaria.

Figura 6 – Frederico Benvegnú



Fonte: Retrato fotografado pela autora na Escola Frederico Benvegnú, 2022.

A seguir, trago imagens desta escola de São Domingos do Sul, nas Figuras 7 e 8. Esta pesquisa não foi realizada na escola, porém as imagens complementam a contextualização do espaço escolar no qual atuaram ou atuam todas as participantes desta pesquisa.

¹⁰ Os dados deste parágrafo sobre os estudantes que vêm de outras cidades foram obtidos com a direção da escola, no ano de 2020, em ocasião da realização de meu estágio em Letras na escola; e os dados sobre o destaque da escola no Enem foram coletados do PPP da escola.

Figura 7 – Escola Estadual Frederico Benvegnú



Fonte: Imagem extraída de Escola Frederico Benvegnú (2014a).

Figura 8 – Fachada da sala da direção da Escola Estadual Frederico Benvegnú



Fonte: Imagem extraída de Escola Frederico Benvegnú (2014b).

A escola tem uma boa aparência, é um local cuidado, conservado, agradável. As imagens da escola são de 2014, mas, ao visitar a escola em 2022, quase dez anos depois da data das fotografias aqui trazidas, ainda é possível encontrar o pátio cuidado, a pintura nova, os

espaços pensados da melhor forma dentro das possibilidades de recursos e tempo de uma instituição pública atendida por servidores com carga horária cheia. O cuidado com esse espaço escolar tem a ver com o relatado por muitas professoras: de ser esse espaço uma “segunda casa”, da *responsabilidade* que elas sentem ter com o local e com a profissão que desenvolvem na pequena cidade onde moram, da qual fazem parte e, por isso, sentem que precisam realizar o melhor que puderem em relação ao comprometimento com a educação, que vai desde o cuidado com o espaço, busca por angariar recursos por meio de projetos para compras de materiais e livros até ações pedagógicas pensadas para as aulas.

Há, no município, posso dizer, certa tradição de concursos de escritas: redações, poesias. Lembro de participar, como aluna, em 1994, 1995 e 1996, de concursos de poesias em que todos os estudantes participavam. Lembro de, em 1997, participar de um concurso de redações. No ano de 2022, participei como jurada, de concurso de poesias que abordaram costumes e tradições locais. Todos os estudantes do município, desde o 4º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio puderam participar, e quase a totalidade realizou a escrita. Também participaram, na categoria livre, pessoas nascidas no município, residentes ou que em algum momento residiram na cidade. Foram escolhidas poesias de todas as etapas escolares e da modalidade livre e estas compuseram um livro intitulado *São Domingos do Sul em versos*, que teve uma tiragem de 300 exemplares, distribuídos entre os estudantes e nas bibliotecas escolares e pública municipal.

Essas iniciativas de escrita, além de permitirem que a história seja contada e sentida a partir do eu-lírico de quem escreve – no caso das poesias –, marca a vida de quem escreve, em especial na etapa da infância e da adolescência, em que nada ou quase nada nos escapa. Diz Bartolomeu Campos de Queirós (2019, p. 10): “Na escola aprendi a mais abstrata das lições: o sol era uma estrela de quinta grandeza. Saber tal coisa, segundo a professora, era um passo para vencer na vida”. As experiências da infância, boas, não tão boas, entendíveis ou complexas, parecem acompanhar o adulto que nos tornamos.

Em nossas memórias, a infância e a adolescência, na maior parte das vezes, vêm lembrar das experiências primeiras, as experiências daquela época em que parece que tudo “nos passa”, como explica Larrosa (2019), e que nada nos escapa, ainda que não seja conscientemente lembrado mais tarde. As experiências de escrita e de leitura dessa etapa inicial da vida são profundas. Como conta Bartolomeu de Campos Queiros, sobre quando foi escolhido para declamar uma poesia na escola: “Fui escolhido para declarar no auditório da escola uma poesia. Ser escolhido já significa um prêmio” (Queirós, 2019, p. 19). De acordo com Frigo

(2016, p. 57): “A escola Frederico Benvegnú sempre buscou envolver seus alunos em atividades que visem à promoção de leitura. A escola sempre participou de Jornadas Literárias [...] oferecendo a seus alunos a possibilidade de interação com outros e mais amplos horizontes”.

Outro ponto a destacar da pequena São Domingos do Sul é a Biblioteca Pública Municipal que existe desde 2005 (Frigo, 2016). Em estudo realizado com usuários da Biblioteca Pública no período da pandemia, entre 2020 e 2021 (Lusa; Ramos, 2022), constatou-se que quem mais retira livros são mulheres – praticamente a totalidade dos leitores, se excluídas as crianças e os adolescentes, são mulheres – mulheres a quem, até há um tempo, não era permitido o acesso à leitura e à escrita; mulheres que, tendo oportunidade, se tornaram o público principal da biblioteca, leitoras, que cresceram ao longo da história quando o acesso à cultura escrita e à escola tornou-se possível.

Algumas dessas leitoras, as que mais retiraram livros no período observado, foram entrevistadas (Lusa; Ramos, 2022) e contaram que o primeiro contato com a leitura aconteceu na escola. A escola é local privilegiado de encontro com as possibilidades de leitura e de escrita. Jorge Ramos do Ó (2019) reflete sobre as duas faces da estrutura escolar. Essa estrutura se encarregou, dia após dia, de diminuir a capacidade criadora de seus alunos, especialmente no que se refere à produção textual: “O aluno que a modernidade universalizou é um sujeito que foi amputado de uma competência processual no que se refere à criação textual” (Ó, 2019, p. 130). Ainda assim, o próprio pesquisador entende que a oralidade e a escrita podem andar entrelaçadas e, nesse cruzamento, as possibilidades de produção geram sentidos. Também entendo a escola como possibilidade de encontros com a leitura e com a escrita, sem perder o encanto, o sentido, a força criadora. Inspirada em Paulo Freire, acredito em uma escola que seja de oportunidades, de descobertas.

Os sonhos são projetos pelos quais se luta. Sua realização não se verifica facilmente, sem obstáculos. Implica, pelo contrário, avanços, recuos, marchas às vezes demoradas. Implica luta. Na verdade, a transformação do mundo a que o sonho aspira é um ato político e seria uma ingenuidade não reconhecer que os sonhos têm seus contra-sonhos (Freire, 2000, p. 26).

Fecho este tópico pensando na centralidade da escola nessa comunidade e com as palavras de Paulo Freire, que podem ser ligadas ao contexto desta pesquisa. Antes de iniciar o próximo, em que apresento as interlocutoras empíricas desta pesquisa, destaco que praticamente todas tiveram, por meio da escola, os primeiros encontros com a língua escrita, com as leituras, com possibilidades e experiências de vida que se abriram a partir da escola, mesmo com “marchas às vezes demoradas”. A partir da escola e, mais tarde, *na* escola, cada uma fez a sua história e colaborou com muitas histórias que cruzaram seus caminhos.

3.2 AS INTERLOCUTORAS EMPÍRICAS

As professoras colaboradoras desta investigação atuam ou atuaram em sua carreira docente na Escola Estadual de Ensino Médio Frederico Benvegnú, que é a escola com o maior número de matrículas por atender a duas etapas da Educação Básica e por estar localizada no centro do município. Residem em São Domingos do Sul desde a infância, ou se mudaram para a cidade – o caso de três dentre as dez – no início da carreira profissional (duas professoras) ou no período em que cursava o Ensino Médio (uma professora). São majoritariamente descendentes de imigrantes italianos – é provável que haja outras etnias na constituição de suas famílias de origem, mas todas conhecem costumes, alimentação, tradições, língua – herdados dos primeiros europeus italianos chegados ao pequeno município.

As professoras, na data da realização das entrevistas, de novembro de 2022 a janeiro de 2023, tinham idades entre 41 e 73 anos. Dentre as dez professoras ouvidas, seis estão aposentadas e quatro atuam na escola há pelo menos 15 anos. Todas as professoras entrevistadas são “professoras de carreira”, pois prestaram concurso público em algum momento para atuar como docentes do estado do Rio Grande do Sul. Este foi um ponto observado na escolha do grupo, além das áreas de atuação já mencionadas nesta tese: tempo de atuação, de pelo menos dez anos e ser professora efetiva da escola Frederico Benvegnú.

No Quadro 3, a seguir, é possível observar a formação das interlocutoras empíricas, a área de atuação, a idade, o tempo de docência e, no caso daquelas que tenham citado, uma liderança local ou alguma figura familiar marcante, no incentivo à leitura e à continuação dos estudos formais. É importante destacar que, para manter o sigilo e a privacidade das participantes da pesquisa, os nomes atribuídos a elas são fictícios¹¹. O percurso da entrevista, mesmo buscando manter o caráter narrativo das falas, contou com a elaboração de entrevista semiestruturada (conforme Apêndice D) com questões que permitissem que a narrativa fosse guiada, caso fosse necessário. As perguntas foram pensadas em torno de oito eixos para dar conta dos objetivos propostos:

- contexto familiar;
- primeiros encontros com a leitura;
- recordações da alfabetização;
- leitura na infância e adolescência;
- leitura na escola;

¹¹ A escolha dos nomes fictícios levou em conta a praticidade e a facilidade de, ao ler o nome fictício, identificar a interlocutora que passou a ser chamada por ele, mantendo algumas letras no nome original no fictício.

- espaços de leitura e momentos de leitura: as práticas de leitura atualmente;
- experiências marcantes como professora que envolvam a leitura;
- leitura como experiência.

Quadro 3 – Professoras interlocutoras

Professora¹²	Área de atuação	Formação	Idade	Tempo de docência	Data da entrevista	Liderança local citada ou figura familiar incentivadora ou inspiradora
Ivone	Anos iniciais do Ensino Fundamental (Aposentada)	Magistério e Pedagogia	63	38 anos	22/11/2022	Mãe Monsenhor
Estela	Artes (Aposentada)	Artes	65	25 anos	25/11/2022	Monsenhor
Ofélia	Anos iniciais do Ensino Fundamental (Aposentada)	Magistério e Pedagogia	73	56 anos	28/11/2022	Tia
Noeli	Letras (Aposentada)	Letras	71	25 anos	29/11/2022	Pais
Damiane	Anos iniciais do Ensino Fundamental	Magistério e Letras	45	20 anos	06/12/2022	Professora Maria de Lourdes
Greice	Artes (Aposentada)	Artes	63	28 anos	08/12/2022	Tio
Latoia	Anos iniciais do Ensino Fundamental	Pedagogia	54	24 anos	20/12/2022	Irmã e irmão mais velhos
Samy	Anos iniciais do Ensino Fundamental	Pedagogia	44	17 anos	27/12/2022	Professora Noeli
Letícia	Letras	Letras	41	15 anos	02/01/2023	Professora Noeli Mãe
Lídia	Anos iniciais do Ensino Fundamental (no início da carreira) e Letras (Aposentada)	Magistério e Letras	56	28 anos	09/01/2023	Pais Tio Primas

Fonte: Elaborado pela autora, março de 2023.

¹² Nomes fictícios que são utilizados nesta tese.

As entrevistas foram realizadas na casa das professoras ou na escola em que atuam, a Frederico Benvegnú. Das dez professoras entrevistadas, seis estão aposentadas – estas preferiram ser entrevistadas em suas casas – e quatro estão atuando na docência; três nos anos iniciais do Ensino Fundamental e uma na área de Letras-Português – estas foram entrevistadas na escola, por preferência delas também. Durante as entrevistas e após, enquanto eu ouvia as gravações, identifiquei as expressões religiosas empregadas para demonstrar emoção, empolgação e até tristeza: “Meu Deus!”, “Nossa Senhora!”, “Meu Deus do céu!”, e outras que parecem comuns a um grupo, a um local, a uma forma de compreensão.

Zélia Gattai (2009, p. 158), em seu livro de memórias, descreve as falas da mãe, Dona Angelina, em uma situação triste e de tensão: “Atônita, mamãe recorreu ao seu vasto estoque de exclamações piedosas: - Oh! *Dio mio! Mamma mia! Madona mia santíssima!*”. A autora conta também que os italianos vindos do norte da Itália “[...] blasfemavam a respeito de tudo e por tudo” (Gattai, 2009, p. 114). As professoras entrevistadas, com exceção de Ofélia, que em muitos momentos usava a língua vêneta para descrever situações ou contar histórias pontuais, falam em português. Mesmo em português, as expressões “piedosas”, como nomeia Zélia Gattai, ou as expressões que identificam figuras familiares, conhecidas por meio da religiosidade, se mantêm.

Figuras marcantes, incentivadoras ou inspiradoras

A religiosidade está mais ou menos presente nas falas das entrevistadas. Dependendo da narrativa, é possível identificá-la em diferentes aspectos da vida de cada interlocutora. Três delas – Ivone, Estela e Greice – citaram o Monsenhor João Benvegnú como importante incentivador local para que as/os jovens estudassem e, além de incentivador, realizador do que estivesse ao seu alcance, no sentido de promover a educação formal no município.

O Monsenhor. O Monsenhor que era uma pessoa que estava à frente do seu tempo! Sabe? Ele foi meu professor, imagina? [...]. E foi ele que criou, que foram buscar o tal do ginásio. Ele que era o incentivador. Daí fizeram uma equipe. [...]. Daí eles trouxeram o ginásio aqui. [...]. E o Monsenhor sempre dizia assim: “leitura”. [...]. E quando eu ia visitar ele [...], ele me dava um livro, me dava, assim: “Leia esse livro que é bom”. Então, eu lia o livro. Não era uma história de alguém com início, meio e fim, era um conteúdo. E eu sempre gostava muito dessas coisas também. Então, lembro, nos retiros, ele dizia pra gente ler livros bons e estudar. E não parar de estudar. Que era pra gente estudar! Eu sempre digo, o Monsenhor era à frente do tempo. Bom, tanto é que ele

trouxe tanta coisa aqui para o nosso lugar, né? E ele falava muito, muito das leituras (Estela, 2022).¹³

Estela fala do pároco local, à época, com muita emoção, lembrando momentos e acontecimentos marcantes em sua trajetória de vida. Ivone também lembra do Monsenhor, quando traz à tona lembranças sobre suas leituras na infância e sobre os livros presentes na escola:

Tinha [...] uma bibliotequinha. Pequenininho o espaço. Nossa, a gente já lia ali. Aqui em São Domingos, sempre teve [livros na escola]. Teve o Monsenhor isso também, né. Ele incentivava muito! Ele queria sempre ter as coisas melhores, assim. Ele incentivava tudo! Todos! Os agricultores, os professores. E ele teve muita, assim... força. Pra trazer pra cá o ginásio, o segundo grau. Ele juntava as pessoas. Ele agregava. Todo mundo (Ivone, 2022).

As falas de Estela e Ivone encontram eco nos relatos de Greice, quando contou, com satisfação no olhar e na voz, que São Domingos do Sul foi o primeiro distrito do estado a ter o hoje chamado de Ensino Médio, quando nem Casca, município já emancipado à época, contava com Ensino Médio público. Lá, havia Ensino Médio particular, em escola de irmãs da religião católica. Ao contar a história, cheia de orgulho, Greice lembra: “O Monsenhor, [...] ele foi o puxador. Quem puxou foi ele”. A figura religiosa do Monsenhor João Benvegnú marcou a pequena São Domingos do Sul no tempo em que esteve à frente da igreja católica, como padre, entre os anos de 1935 e 1986. A marca deixada por ele, conforme os relatos das professoras, vai além dos ensinamentos religiosos: mostra a força política que teve na concretização de importantes projetos para o desenvolvimento local, que envolveram educação, agricultura, busca por empregos para jovens que não trabalhavam na agricultura, entre outros.

Outras figuras que foram incentivadoras ou inspiradoras para cada uma das interlocutoras empíricas são citadas pelas professoras. Ivone lembrou com carinho da mãe, grande incentivadora e responsável por ela ter cursado Magistério. Greice citou um tio que possibilitou que todos os filhos, primos de Greice, cursassem cursos superiores. Esse tio era a referência que os pais de Greice tinham para incentivar os seus filhos a também estudarem, com base no sucesso dos sobrinhos.

[...] é que o pai e a mãe, eles queriam, sempre tinham essa vontade. Eles diziam que os filhos tinham que estudar. Então era de casa, né. [...]. Lá em casa, eles mandavam na escola, né, não tinha muita história, não tinha muito “não querer ir” ou sei lá, tinha que ir e

¹³ As falas das interlocutoras são apresentadas em fonte distinta para que se distingam das demais citações.

pronto. Não podia faltar aula. [...]. Eu acho que eles tinham uma referência: os filhos do tio E., era um irmão do pai, que era professor aqui na escola, depois foram embora, morar em Passo Fundo. Eles foram pra Passo Fundo para os filhos estudar, pelo que eu entendi. Daí um é engenheiro, um é arquiteto, outro trabalha na Caixa, outra trabalhou na Caixa, outra é bioquímica, ah, a outra é engenheira também... arquiteta. Então, acho que eles tinham uma referência que era isso (Greice, 2022).

Lídia também mencionou um tio que era professor. O incentivo do tio e das primas despertou em Lídia a vontade de seguir os estudos. As histórias de Greice e de Lídia, de pessoas que têm um tio que possibilitou aos filhos que estudassem, inspirando, assim, com essa atitude pessoal, particular, dentro do seu núcleo familiar, outros familiares e conhecidos a desejar o mesmo para os filhos. É uma história que se repete, que encontra eco em muitas famílias. Famílias em que os pais não puderam estudar devido à necessidade de trabalhar desde cedo para garantir a sobrevivência, mas que, ainda assim, desejavam que os filhos estudassem, percebendo que era possível. “O mundo de fora: possibilidades de vivenciar, através da experiência alheia, outros mundos possíveis” (Diário de Campo, 16 de fevereiro de 2023). A possibilidade de estudo não vinha sem sacrifício para pais e filhos. Aos filhos, geralmente havia a exigência de sair de casa para poder seguir nos estudos, já que não havia onde estudar em São Domingos do Sul nem nas pequenas cidades vizinhas do entorno. Além de sair de casa, ter um lugar seguro onde morar e um emprego para custear as despesas de manter-se – pela escassez, que parece própria de um tempo histórico em alguns lugares remotos do Brasil, era difícil contar com auxílio financeiro da família.

As histórias de Noeli e de Ofélia também retratam essa realidade. No caso dessas duas professoras, além de incentivo ou inspiração de alguém específico, contaram com algo mais em seus caminhos. Ofélia relatou que tinha uma tia que era freira e morava junto a um colégio, que era particular e também contava com internato para estudantes provenientes de outras localidades. A cidade em que a tia morava era distante. Ofélia, ao concluir as séries iniciais do Ensino Fundamental, o que havia no município de São Domingos do Sul, foi para Paraí, cidade vizinha, para cursar o restante do Ensino Fundamental, em colégio católico, que contava com internato – este não era o colégio em que a tia morava e trabalhava, pois a Igreja, à época, não permitia que religiosas trabalhassem no mesmo local em que havia parentes estudando.

No colégio de Paraí, Ofélia realizou uma prova de nivelamento e se saiu tão bem que ficou decidido que ela não cursaria a etapa entre a 5ª e a 8ª série: ela foi direto para o que hoje chamamos de Ensino Médio, sendo enviada pelas religiosas para outra cidade distante, em

colégio interno, para cursar a etapa final da Educação Básica. A família ficou sabendo de sua ida quando ela já estava lá – havia muita confiança na Igreja e nas decisões tomadas. Com 11 anos, Ofélia iniciou o Ensino Médio e permaneceu por quase três anos distante da família – não havia recursos financeiros para visitar a família. O algo mais na vida de Ofélia foi a prova de nivelamento, que possibilitou a ela concluir o Ensino Médio antes dos 15 anos e ter uma profissão garantida ao retornar para casa: ser professora – na época poucas pessoas, inclusive poucos professores das escolas de séries iniciais do Ensino Fundamental tinham concluído o Ensino Médio.

Noeli foi a figura inspiradora de outras professoras entrevistadas para esta tese – aquelas que ainda estão atuando. Mesmo atuando em quase toda a sua trajetória docente na escola Frederico Benvegnú, Noeli só se mudou para São Domingos do Sul após o casamento. É natural de cidade próxima, onde só havia as séries iniciais do Ensino Fundamental na época em que estudou. Precisou sair de casa, para concluir o Ensino Fundamental, indo morar com uma tia, na cidade de Lajes, em Santa Catarina. Eram em dez irmãos, e o pai fazia um revezamento entre os filhos para que todos estudassem, concluíssem ao menos o Ensino Fundamental. *“Meu pai era bastante envolvido na política, ele foi duas, três vezes vereador, subprefeito, então ele enxergava que apesar da turma ser grande, ele tinha que dar um jeito de nos fazer crescer na parte de estudos, né”* (Noeli, 2022). Após concluir o Ensino Fundamental, Noeli voltou para casa e trabalhou por quatro anos como balconista em uma cooperativa local. Insatisfeita com as perspectivas de continuar ali, fez *algo mais* em sua vida, decidindo sair de casa para concluir o Ensino Médio, para cursar faculdade. Foi para Passo Fundo, onde morou, a princípio, com uma tia; depois, conseguiu um emprego e foi morar em um pensionato. Foi uma decisão ousada vinda de uma mulher jovem, considerando o tempo, fins da década de 1960 e local em que Noeli morava. Uma decisão que deu outros rumos à sua vida e a tornou inspiração de outras professoras.

Samy destaca como figura escolar marcante em seu processo de tornar-se leitora a professora Noeli – professora de língua portuguesa. Samy reconheceu em Noeli a vontade e o empenho que teve para tornar seus alunos e suas alunas leitores/as. Ela mencionou a sala de leitura, com suas almofadas, sendo uma delas maior: “o almofadão”, disputado pelas crianças e adolescentes na hora da leitura. Noeli foi a idealizadora da sala de leitura, a partir de sua ideia, outras professoras se empenharam para concretizar a ideia, doando almofadas, tapetes, tornando o local um canto de leitura. *“A professora Noeli... Eu sempre percebia nela, assim,*

bastante aquela vontade, aquela... de disseminar essa questão da leitura. Uma lutadora, vamos dizer assim, né". (Samy).

Letícia também citou a Professora Noeli como influência positiva no meio escolar, como grande incentivadora da leitura e desenvolvedora de trabalhos que faziam com que os alunos lessem:

A Professora Noeli foi muito importante assim, nesse meu processo, porque ela, além dessa parte de cobrar, assim, a leitura, e de levar a gente pra biblioteca. Sempre teve biblioteca aqui na escola. Ela também fazia outras atividades, assim, que envolviam esse..., essa questão. Por exemplo, trabalhos de apresentações, de teatro, de dança, toda essa parte artística assim. Então eu lembro que a gente lia alguns... eu e as minhas colegas, a gente lia o livro e depois apresentava o livro, né, fazia o teatro. [...]. A Noeli é uma professora muito legal, assim. Uma professora bem bacana (Letícia, 2023).

No caso de Letícia, além de Noeli, a mãe foi uma figura marcante. A mãe, uma mulher que estudou, se diferenciando nesse sentido, da maioria das mulheres-mães da época e do local. A mãe de Letícia concluiu o Magistério e iniciou a Graduação em Letras, mas desistiu do curso faltando poucos meses para concluí-lo. A mãe-professora de Letícia contava-lhe histórias, cantava cantigas infantis e assinava para ela gibis, livrinhos e revistinhas infantis. Das professoras entrevistadas, Letícia é a única que teve contato com a materialidade do livro e de outros materiais de leitura destinados a crianças, antes de ingressar na escola. A mãe fez a diferença em sua vida, apresentando-lhe esse mundo da materialidade da leitura que as demais tiveram acesso por meio da instituição escolar.

Quando pensou em uma figura que lhe foi marcante, Damiane também se lembrou de uma professora que atuou por anos na escola e que já é falecida: a Professora Maria de Lourdes. Nas palavras de Damiane:

Eu sempre, sempre observei, assim, a forma como ela trabalhava, a forma como ela falava. Ela demonstrava um amor que ela tinha por aquela disciplina, por aquilo. Então, eu acho que me chamou bastante atenção a forma como ela abordava os conteúdos, como ela tratava os alunos, como ela conversava, assim. Ela sempre buscava uma forma de puxar os alunos, assim, pra perto, né. Aqueles que não conseguiam, aqueles que... Então, ela tinha um jeito diferente, uma forma diferente. Um olhar.

Damiane foi uma criança para quem o processo de alfabetização não aconteceu de maneira tranquila. Ao lembrar de uma figura que foi para ela uma inspiração, ela recordou de uma professora afetuosa, que demonstrava compreender os diferentes ritmos dos estudantes e

que era próxima deles. Já Latoia contou que, desde sempre, quis frequentar a escola. Vendo os irmãos mais velhos frequentarem a escola, ela reivindicou seu direito de ir aos cinco anos de idade, quando os pais a matricularam no Jardim de Infância – como se chamava o primeiro ano da Educação Infantil na época.

Há uma diferença sobre as figuras marcantes ou inspiradoras na trajetória de cada professora: ao observar as histórias das professoras já aposentadas, quem as incentivou, de alguma forma, com exceção da figura religiosa do Monsenhor João Benvegnú, foram familiares. Familiares que serviram de inspiração, como tios ou primas e primos que haviam estudado, ou familiares, como a mãe, que, ainda que não possuísse educação formal, desejava que a educação fosse realidade na vida das filhas e dos filhos.

Das quatro professoras que atuam em sala de aula – que são de outra geração, se comparadas às professoras já aposentadas –, três citaram uma professora como pessoa especial na caminhada. Na época mais recente, quando essas professoras cursaram a Educação Básica – Ensino Fundamental e Ensino Médio –, a escola já estava estruturada no município e era possível estudar sem a preocupação de ter de sair de casa ainda bem jovem. As professoras e os professores da escola, com formações em nível de Graduação, em sua maioria, moravam também no município e passavam as 20 ou 40 horas semanais na escola, convivendo com os estudantes; permanecendo na escola além dos períodos de sala de aula, o que parece ter propiciado relações mais próximas entre alunos e docentes, comparando com as experiências das professoras da geração anterior.

Por que escolheram o curso superior cursado?

No aspecto da escolha da profissão docente, novamente se identificam diferenças entre o porquê ao ouvir as narrativas das professoras já aposentadas e das que ainda atuam em sala de aula. A diferença geracional, de perspectivas profissionais para cada grupo se faz notar. Para as professoras já aposentadas, ser professora era uma possibilidade da época. Jane de Almeida (1996) chama atenção para o fato de que o Magistério, como profissão feminina, tinha características que o diferenciava das demais profissões. A opção pelo Magistério acontecia por representar uma profissão mais nobre do que as demais permitidas. Claro que havia outras profissões que as mulheres já desempenhavam nas décadas de 1960, 1970 e 1980, mas ter uma profissão reconhecida – além do lar, da agricultura ou, nas últimas décadas, trabalhar em uma fábrica de costura de bolas de futebol –, em São Domingos do Sul, era olhar para a escola como local para crescer. “Às mulheres então, além do casamento e da maternidade, foi destinado o

Magistério, uma ocupação que – depois de muitas polêmicas – parecia própria das mulheres, assim como as tarefas do lar” (Lusa, 2010, p. 39).

A escola representava o local para continuar crescendo, não mais como alunas, mas na carreira docente. Estela lembra: “*Eu fui [para a faculdade] pra ser professora. Porque, aqui, tinha que ser professora. Tu ia ser o quê? Tinha que sair, então, de morar daqui [caso quisesse ser outra coisa]*”. Foi possível, para algumas dessas professoras, escolher a área do curso, dentro da docência. Estela pensava inicialmente em ser professora de Ciências, mas Artes era a área que oferecia vagas na escola. Noeli pensava, a princípio, em cursar Matemática, e Lídia, História. Elas cursaram Artes (Estela) e Letras (Noeli e Lídia). Houve uma profunda identificação ao curso escolhido ao longo da carreira, mesmo não tendo sido a primeira ideia dentro da área da docência, a exemplo do relato de Noeli:

Quando fui fazer o vestibular não tinha matemática, eu disse: “Ah, vou fazer Letras”. [...]. Mas me sai bem. Aí depois que eu fiz eu pensei: “Nossa, acho que era pra acontecer mesmo isso aí”. E a matemática é mais chata, né? Eu gosto mais da subjetividade.

As quatro professoras que seguem atuando no Magistério cursaram a faculdade no início dos anos 2000. Nessa época, mesmo para as mulheres de São Domingos do Sul, já havia outras perspectivas profissionais. No entanto, como lembrou Samy, era um curso “*financeiramente possível*”. Por um período, o *campus* Casca da UPF, distante 10 km de São Domingos do Sul, ofereceu os cursos superiores de Letras-Português e Pedagogia. Havia ônibus escolar, organizado pelos estudantes, que realizava o transporte escolar universitário às noites entre as cidades de São Domingos do Sul e Casca. Assim, era possível estudar à noite, sem sair de casa, sem ter gasto com aluguel e continuar trabalhando durante o dia para custear a faculdade e despesas relacionadas à formação.

Samy e Latoia cursaram Pedagogia; foram colegas, pois ingressaram na primeira turma do curso oferecida no *campus* universitário. Damiane e Letícia graduaram-se em Letras; Damiane ingressou no curso dois anos antes que Letícia. As licenciaturas foram a primeira opção de Samy, Latoia e Damiane. Letícia, antes de ingressar na licenciatura, cursou dois anos de curso de bacharelado, conforme contou:

O desejo de ser professora eu sempre tive, desde a infância, e eu não fui muito apoiada em casa. Porque a minha mãe era professora, e ela dizia, “escolha outra área”, “vá pra outro caminho”. E aí eu fui pra outro caminho, na verdade. Eu fiz dois anos de Direito. Eu fiz dois e eu vi que não era por aí, né. Não era o que eu queria fazer. Letras, embora eu gostasse muito de ler, não era uma opção pra mim.

Pensava, assim, numa Biologia, outra área, sabe. Depois acabou que eu fui, por conta um pouco de... da proximidade de casa, eu estudei em Casca. Outras coisas me levaram para o curso de Letras. Influência de amigos também. Tinha a professora Damiane, que ela estudava, a gente era muito amiga e na volta [no ônibus], eu cursava Direito e ela cursava Letras, e nós voltávamos conversando. E ela falava muito do curso, e eu comecei a me apaixonar. [...]. E depois, assim, quando eu cursei, não tinha nem transporte daqui que ia pra Passo Fundo. Não tinha, né. Então, se você queria ir estudar em outro lugar, tinha que ir morar lá.

A história de Letícia na escolha da Graduação se distingue um pouco das demais por ela ter tido a oportunidade de escolher outro curso em um primeiro momento e de experienciá-lo, frequentando por dois anos outra área, que não uma licenciatura. Para as demais professoras de sua geração, na escolha pesou, além da proximidade, a viabilidade financeira de realizar a formação. Para as professoras aposentadas, ser professora representava estar em uma profissão privilegiada, para a época e para o local.

Em estudo sobre os motivos e as motivações para o ingresso em cursos superior de licenciatura em uma universidade pública do Paraná no ano de 2020, Paz e Lima (2022) constataram que 66% dos ingressantes são mulheres e que, em cursos de Pedagogia e Letras, a concentração de mulheres é de 70%. As autoras destacam que a maior parte dos pais e das mães dos futuros professores não concluíram o Ensino Fundamental e que esses alunos são, em sua maioria, oriundos de escolas públicas. Quase 70% desses acadêmicos são estudantes trabalhadores. Após vários achados, as autoras concluíram que a maioria desses estudantes são oriundos de camadas mais populares da sociedade. O estudo converge com as histórias das interlocutoras empíricas desta pesquisa, ainda que tenha sido realizado 20 anos depois da formação de algumas e em torno de 40 anos após a formação das demais. A profissão docente na Educação Básica segue sendo majoritariamente feminina, e as licenciaturas continuam sendo uma possibilidade de curso superior para indivíduos cujas famílias têm baixa escolaridade, como também foi em décadas anteriores.

3.3 EDUCAÇÃO ONTEM E HOJE NA FALA DAS PROFESSORAS

Nesta seção, abordo parte dos relatos das professoras, os quais ajudam a compreender a história da educação local por meio das vivências de educação. Lembro, inicialmente, que das dez professoras entrevistadas, seis são aposentadas. Dessas seis professoras já aposentadas, quatro nasceram e residiram desde a primeira infância em São Domingos do Sul, e outras duas,

em municípios próximos. Nas décadas de 1970 e 1980, São Domingos do Sul contava com um pequeno centro, chamado de Vila. Ainda que não fosse um local urbanizado, nesse local havia a igreja (católica) da paróquia e um pequeno comércio. Algumas poucas famílias residiam pelo entorno, as demais, a maior parte, moravam a alguns quilômetros de distância, em comunidades do interior – todas denominadas com nomes de santos – e trabalhavam na agricultura.

O que é comum a todas as professoras é que, na época de suas infâncias, elas moravam nessas localidades mais afastadas com as suas famílias, e estudavam nas escolas municipais do interior de São Domingos do Sul, que ofereciam as séries iniciais do Ensino fundamental, de 1ª a 4ª série. As professoras contaram que alguns estudantes, após concluir as séries oferecidas, acabavam repetindo séries ou a última série para continuar estudando, pois não havia escola para prosseguir – não havia condições de suporte da maior parte das famílias para que os filhos saíssem da cidade para continuar seus estudos, exceto se fossem para seminários ou conventos, junto de religiosas/os, tendo a educação custeada com seu trabalho no contraturno das aulas. As quatro professoras não aposentadas não passaram por essas questões para cursar a Educação Básica, pois já havia disponível o Ensino Fundamental e o Ensino Médio públicos e próximos em suas épocas de estudantes.

Um aspecto abordado por três professoras foi o de “*ser daqui*”, ou melhor, ser professora e morar em São Domingos do Sul, o que fazia com que elas tivessem uma identificação com a escola, se envolvendo mais, tendo um empenho maior para *fazer dar certo*, uma vontade de que os alunos aprendessem de fato e um comprometimento com os pais e com os estudantes. Aliadas a isso, estavam as condições de trabalho que antes permitiam aos professores prestarem concursos e trabalharem 20 ou 40 horas na escola, permanecendo lá para desenvolver outras atividades, outros projetos, além da sala de aula. Hoje, em contrapartida, a realidade nas escolas estaduais do Rio Grande do Sul mostra que a maior parte dos professores é contratada pelo número de horas-aula – quase não existem concursos.

A fala de Greice, lembrando de seu tempo de estudante e também de professora, mostra as percepções sobre pertencimento no tempo vivido, o que, na percepção da professora, ajudou a escola a tornar-se uma boa escola, uma escola pública de referência:

Ah! E outra coisa também que eu acho que ajudou bastante a escola... Porque, assim, antes, quando eu fazia a quinta série, quinta, sexta séries, vinha professores de Passo Fundo dar aula aqui. Lá tinha de geografia, de matemática, de Casca, de ciências era de Casca, de... outros professores de Ensino Médio que vinham também de Passo Fundo. E depois, o pessoal daqui começou a ser professor daqui. Então, quando os professores eram de fora, era aquela pessoa: vem ali, dá

aula e vai embora. Não tá preocupado com... não conhece, né. [...]. Houve uma época que todos os professores eram daqui. Foi um período que foi bem interessante, porque daí todos conheciam as famílias, os alunos. Moravam aqui, tinham uma responsabilidade com a sociedade, com a comunidade, com as pessoas. [...]. E, também, naquela época, os professores tinham 40 horas e 20 horas, a maioria era nomeado do estado, então a gente tinha um compromisso com a escola! Compromisso! E se fazia muita coisa! [...]. Sei lá, eu acho que era bom aquela época por causa disso. Que a gente, se mora num lugar, tem um compromisso com o lugar. Com as pessoas do lugar (Greice, 2022).

A fala de Lídia converge com a de Greice no sentido de *ser daqui* e de ser professora efetiva do estado:

[...] na época nossa, nos últimos anos [em que atuou], já tinha professores de fora, mas bem no início, há 20 anos, quando eu comecei a dar aula, eram todos os professores que moravam na cidade. [...]. Estavam mais engajados na sociedade porque eram os filhos dos tios, dos parentes, dos primos, né. [...]. E os professores... [...] eu tinha as meninas que ficavam em casa com febre, com as tatas. [...]. Mas eu nunca deixava de ir pra escola. [...]. Eu sempre briguei na escola, a gente sempre soube que nós estávamos aqui, nosso salário... professor nunca foi valorizado, né, financeiramente, a gente sabe. E o trabalho que tem, a gente sabe. Só que se a gente assume uma coisa dessas, a gente sabe, né, que tem que se comprometer e ir trabalhar (Lídia, 2023).

As narrativas deixam transparecer a identificação com a localidade, com a escola da comunidade e a responsabilidade de uma geração e de uma condição de trabalho – que já não existe hoje para a maior parte das professoras e dos professores estaduais. Outro aspecto que surgiu nas falas das interlocutoras é o da *professora “faz tudo”*. Greice lembra das multifunções que desempenhou no início da carreira, o que foi mudando ao longo do tempo:

Trabalhei de bibliotecária [...], de secretária, eu trabalhei bastante tempo na secretaria. Quando saiu o E. [professor], que o E. se aposentou, eu peguei a secretaria. Eu só entreguei a secretaria pra A. quando foi nomeada, porque não tinha secretário de escola, era um professor que fazia isso (Greice, 2022).

Lídia, professora de língua portuguesa e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, também recordou das muitas e diferentes aulas que ministrou no início da docência:

Eu comecei trabalhando de quinta a oitava lá em São João Bosco. Imagina que eu dava Educação Física! Teve uma época que eu dei Química! Que não tinha professor de Química... A professora saiu. Eu ia na casa dela pegar as aulas, porque era ciências, mas tinha que dar Física e Química no oitavo ano, pensa... Que seria a oitava série,

na época. Então eu ia lá, me esforcei tanto porque não tinha professor. Pra não deixar a escola na mão, eu ia lá na casa dela, ela me explicava os conteúdos e eu ia lá e trabalhava com os alunos. Quatro meses até isso eu dei. Dei Educação Física, Educação Artística, tudo o que é disciplina e gente trabalhou. Era uma outra realidade (Lídia, 2023).

A tendência de ser uma professora multitarefas – assumir diferentes disciplinas além de sua área de formação, atuar como secretária etc. – parece ser mais marcante nas narrativas das professoras já aposentadas. Isso é, provavelmente, herança da escola multisseriada, local em que só havia a professora que, além das aulas, também era responsável por fazer a merenda e limpar a escola. Contudo, se olharmos para outras das diversas tarefas na escola, além de lecionar, ainda hoje muitas atividades são assumidas: das quatro docentes ativas entrevistadas, três estavam, no momento da entrevista, envolvidas com a gestão escolar, em vice direção ou coordenação pedagógica. Não há na escola pedagogo ou coordenador pedagógico contratado ou concursado: professores assumem o papel de gestores.

Outro fato para o qual Greice chama atenção, considerando as diferenças entre as gerações, é o de que quando ela era estudante, não havia atendimento na escola, um olhar para o aluno. Com o passar do tempo, as coisas foram mudando, o olhar para os estudantes mudou, a escola passou a ter coordenação pedagógica, até atendimento odontológico. O olhar passava pela saúde física e também pela observação do desempenho escolar do estudante, buscando orientá-lo no caminho da aprendizagem.

Eu, muitas vezes, fico pensando assim: que depois de um tempo, a gente mesmo na escola, a gente tinha uma preocupação, [...] tinha orientação, chamava os alunos pra conversar, chamava os pais, começou a ter coordenação pedagógica. [...]. Antes, não tinha isso. Tinha o quê? Tinha o diretor, os professores e a secretária. E merendeira também só tinha... pouca merenda, não tinha merenda. Depois de um tempo, começou tudo isso. Depois de um tempo, começou a ter atendimento odontológico, mas, antes, não tinha nada disso. Não tinha motivação, tipo, ah, a gente ia mal de matemática, mas ninguém dizia alguma coisa pra gente. Ah, chegava no fim do ano, eu nunca reprovei, no caso. [...]. Acho que muitas vezes passavam a gente, assim, porque... mas eu dava conta. [...]. Sempre fui de estudar mais. Então, nunca fiquei muito mal. Mas não tinha ninguém que... na escola não tinha um atendimento pedagógico, assim, de orientação. Depois, lá pelas tantas [quando já era professora], começou a ter (Greice, 2022).

O olhar para o aluno, para a individualidade, para outras questões – saúde, emoções, condições sociais – que possam estar interferindo em seu aprendizado, tornou-se comum na

escola, como lembrou Greice. A busca constante dos professores, juntamente com a coordenação pedagógica e outros profissionais que atuavam na escola, para melhor aprendizagem dos estudantes, foi algo de que a professora sentiu falta enquanto foi aluna e viu acontecer enquanto docente. Quando era estudante, não havia atendimento na escola, um olhar para o aluno. Greice lembrou ainda da dificuldade da maior parte dos estudantes, seus colegas de aula na Educação Básica, com a disciplina de Matemática, e de como um olhar mais atento a esses alunos poderia tê-los ajudado a dar conta de suas dificuldades, a compreendê-las:

Eu acho que faltava essa parte ali, não teve orientação. Ah, hoje tá mal de matemática, chama o pai, vai ter aula particular, ou alguma coisa. E ali não [naquela época], não se preocupavam com o aluno. Eles sabiam muito, os que eram professores de matemática sabiam muito matemática, mas não tinham uma pedagogia pra ensinar para os alunos. [...]. Sempre teve aquele [aluno] com facilidade. E sempre teve aquele com dificuldade. Só que daí, aquele com a dificuldade não se fazia nada, se deixava assim. Agora se vai atrás. Se encaminha, conversa com os pais. Mesmo na escola, se faz alguma coisa. Essa é uma mudança muito interessante que houve durante um tempo... durante esse tempo todo, né. No começo não tinha nada (Greice, 2022).

Além das diferenças entre as épocas para os estudantes, Noeli e Ofélia também mencionaram as diferenças em ser professora *antes* e *agora*. Antes, em uma época sem muitos atrativos – algumas famílias tinham em casa televisores –, a escola acabava representando, de acordo com as professoras, o novo para muitos estudantes. Ofélia marcou a diferença entre ser professora em uma época anterior à internet e agora, com internet – a professora se aposentou há dois anos e trabalhou mais de 50 anos como professora. Sem internet, a educação apresentava uma novidade aos estudantes, a maior parte das propostas eram bem recebidas pelos alunos; hoje, chegam à escola com muita informação; assim, no planejamento, é preciso considerar tudo o que trazem, para que seus saberes não sejam ignorados. Outra diferença apontada por Ofélia é a oposição entre a vastidão de materiais disponíveis agora – além do mundo digital – e a escassez de outra época, de sua infância. Nesse sentido, Noeli também afirmou que o que não lhe foi possível ter em materiais de leitura os filhos tiveram: *“E graças a essa vontade que a gente tinha, a gente colocou aquilo que não conseguiu ter para os filhos. Daí sim, era livro, para todos os lados, tudo o que era tipo, quando eles começaram a ler”* (Noeli, 2022).

Mesmo fora da sala de aula há anos, Estela também mencionou a diferença entre acesso a materiais impressos e jogos educativos, quando observa os netos pequenos. Se, por um lado,

hoje os netos contam com assinatura mensal de livros de literatura infantil, com isso há a possibilidade de ter em casa muitos materiais de leitura, impensados em sua infância, por outro lado, o celular como objeto central de uma geração é o *imediate* que chama mais atenção, fazendo, muitas vezes, histórias literárias e livros ficarem de lado. Estela relatou que, para ler para as crianças, os aparelhos eletrônicos precisam estar longe ou desligados e disse ter a impressão de que era mais fácil ler para os netos mais velhos. A competição com o celular há alguns anos não parecia tão ferrenha, mas ainda é possível ler para as crianças pequenas.

[...] aí tu tem que desligar tudo e trabalhar isso. Porque senão, se tu tem a TV e tu tem o celular, eles vão pelo mais fácil. Porque, como é que tu vai competir com uma imagem, uma historinha em movimento? Com a escrita, né... Não tem como. Então tu tem que fazer aquele tempinho pra leitura e daí vai. Mas não é mais tanto quanto era uma vez (Estela, 2022).

Há dois tópicos para aprofundar na narrativa de Estela: as tecnologias de outrora e de hoje e os clubes de assinaturas de livros infantis, presentes em muitas casas de classe média nos dias presentes. Hoje, a tecnologia inunda as casas, entra por portas e janelas, está em todos os lados. Informação, informação, informação. Se não ligamos a televisão, estaremos, de outra forma, *informados*. As notícias aparecem nas telas dos computadores de trabalhos, dos *smartphones*, das tecnologias utilizadas, normalizadas em nossos dias.

Todos nós já ouvimos que vivemos em uma “sociedade da informação”. E já nos demos conta de que a estranha expressão funciona às vezes como sinônima de “sociedade do conhecimento”. [...]. Como se o conhecimento se desse sob a forma de informação, e como se aprender não fosse outra coisa que não adquirir e processar informação (Larrosa, 2019, p. 19).

A fala de Larrosa representa nossa relação com a informação nos dias atuais. Nesse sentido, Ofélia mencionou a dificuldade de ensinar, nos últimos anos em que foi docente, conciliando o ensino-aprendizagem com as informações que os pequenos estudantes já têm. Esse tempo difere da infância das interlocutoras que viveram suas infâncias, muitas vezes sem luz elétrica em casa. O rádio foi a mídia principal de uma época; da época da infância dessas professoras. O meio para saber alguns fatos que aconteciam no país e no mundo.

Mais um fato de agora, impensável em outras épocas para a maior parte das famílias da pequena São Domingos do Sul, é a presença dos clubes de assinatura de livros literários em algumas casas – assinaturas de jornais e revistas foi uma prática comum do tempo da infância de algumas das professoras, caso houvesse condições de ter a assinatura. Greice contou que, na casa da avó materna, era assinada a *Revista Manchete*. Os clubes de assinatura de livros são uma realidade mais recente no local. As assinaturas de obras destinadas à infância são as citadas

pelas interlocutoras. Estela citou que os netos possuem a assinatura do clube *Leiturinha* e recebem mensalmente livros e jogos educativos. Os materiais são pré-selecionados pela empresa de acordo com a faixa etária dos assinantes.

Em pesquisa na internet, é possível encontrar muitos clubes de assinatura destinados aos leitores iniciantes. O clube *Leiturinha*, mencionado por Estela, situado em Poços de Caldas, Minas Gerais, iniciou suas atividades em 2014 e, em 2016, já contava com mais de 60 mil assinantes em quase cinco mil cidades diferentes do Brasil (Ribeiro; Carvalho, 2017). De acordo com o *site* *Leiturinha*, em outubro de 2022, o número de assinantes já era superior a 190 mil (Como funciona [...], 2022). O clube mencionado é apenas um entre tantas possibilidades para as famílias que podem manter uma assinatura, geralmente famílias de classe média que têm algum grau de conhecimento sobre leitura ou que têm o hábito de leitura.

A marca passado-presente, entre não ter materiais impressos em casa, o objeto-livro, comparando a própria infância aos dias atuais, à realidade dos filhos e netos, foi mencionada por nove das dez professoras entrevistadas. Algumas professoras relataram também que não era hábito dos pais lhes contarem histórias na infância. Uma delas foi Samy, que não teve livro-objeto nem livro-vivo em casa e que hoje procura proporcionar aos filhos momentos para contar e ler histórias.

Hoje, eu vejo já que é uma realidade diferente na maioria das famílias, né. Eu acho que naquela época era diferente. Era diferente e, também, talvez, não era tão incentivado como a gente tenta incentivar hoje. Mas, enfim, eram outras épocas, né. [...]. Então, eu, em casa, eu não tenho recordação, assim, de materiais, de ter ganhado de presente, por exemplo, um livrinho. Coisa que hoje eu faço para meus filhos (Samy, 2022).

Além de não ter livros em casa, no período de sua infância, Samy pontuou que hoje há um maior incentivo das famílias para que as crianças leiam ou, pelo menos, maior interesse em disponibilizar materiais de leitura aos pequenos. Latoia contou que percebe grande mudança na escola também, em relação às leituras feitas quando foi aluna e as propostas de hoje, que presencia enquanto professora. Ela se lembrou das leituras do Ensino Fundamental:

A gente lia. Ah, não era muita coisa, muito menos do que é feito hoje, mas assim, a gente tinha que ler, ou contava histórias. Mais era contar, assim. Eu lembro que lá no quinto, sexto, a gente lia e depois representava como hoje a gente diz, história em quadrinhos, partes da história. Mas assim, muito diferente do que é hoje! (Latoia, 2022).

Ao contrário das outras três professoras que atuam na escola, Latoia não fez o Ensino Fundamental em São Domingos do Sul, somente parte do Ensino Médio. Nesse sentido, seu discurso destoa das outras três interlocutoras que também ainda estão atuando em sala de aula, que atribuem centralidade no papel da escola em seus percursos como leitoras. Latoia percebe que o trabalho desenvolvido na escola, viabilizando possibilidades de leitura literária e de escrita, na atual fase de sua vida, como professora, faz a diferença, positivamente, na vida dos estudantes.

Neste capítulo, busquei fazer uma contextualização da educação em São Domingos do Sul, mostrando como foi valorizada ao longo de sua não tão longa história, por algumas figuras – geralmente professoras – e liderança religiosa local, o Monsenhor João Benvegnú. Também apresentei aspectos do *tornar-se mulher* e do *tornar-se professora*, que continuarão a ser abordados no próximo capítulo, juntamente com o *tornar-se leitora*, mãe, esposa, filha. No próximo capítulo, busco dar conta de dois objetivos específicos propostos nesta tese, interagindo com as histórias individuais das professoras e seus percursos de ser professora, analisando as relações de gênero. Também olho para aspectos gerais, a partir das narrativas, adentrando a análise do *livro* – livro-objeto, livro-vivo e livro-afeto –, e das *recordações de alfabetização*.



4 O TEMPO, OS CAMINHOS, O LIVRO, A ESCOLA

Afirmo que as qualidades de um texto são eleitas pelo leitor. E isso vai depender das leituras que o sujeito faz do mundo, de suas reflexões silenciosas diante do invisível, de suas observações e inquietações sobre o cotidiano, de suas relações com aquilo que está em seu redor. [...]. Não é só a escola que alfabetiza. A presença da vida em nós nos faz leitores desde o nascimento.

Bartolomeu Campos de Queirós

Abro o capítulo com a fala de Bartolomeu Campos de Queirós (2019, p. 68) sobre a leitura e a sua relação com o mundo vivido, considerando que olho aqui para singularidades. Este é um capítulo escrito para conhecer, de forma mais particular, cada uma das interlocutoras empíricas e entender como o mundo, o entorno, a vida, as tornou leitoras – não somente de livros, mas de contextos. Como escreve Queirós (2019, p. 68), “[...] a presença da vida em nós nos faz leitores desde o nascimento”. Nesse sentido, também Paulo Freire (1989, p. 13) afirma que “[...] a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra”.

Ainda, convergindo com esse entendimento, Michèle Petit (2019) fala sobre as experiências de transmissão cultural para *ler o mundo*. De forma poética, a autora escreve sobre olhar para nossos ancestrais, conhecer de onde viemos e quem nos precedeu, mas, com ajuda do mundo e de outras pessoas, nossos mediadores *culturais*, poderemos voar mais alto e mais longe, poderemos *ler outros mundos*, desconhecidos até então, por meio das palavras, das histórias, da leitura, desvendá-los e senti-los.

Neste capítulo, descrevo e analiso duas das categorias apresentadas no início deste estudo. Cada subcapítulo corresponde a uma categoria que busca atender, cada qual, a um objetivo específico, nomeado na abertura de cada tópico. No tópico 4.1, será tratada a categoria *Tempo e caminhos*, e, no 4.2, a categoria *O livro e a escola*. Antes de iniciar a história de cada professora, logo após seu nome, que marca o início de uma história-narrativa específica, há alguns termos em destaque. Por meio de algumas palavras¹⁴ para cada interlocutora empírica, marco as impressões deixadas pela escuta de suas narrativas. As palavras foram registradas no Diário de Campo, após cada entrevista, buscando representar a visão geral primeira de cada narrativa. Essas impressões e o todo delas, representado pela Figura 9, ao final deste tópico, se mostrarão por meio do texto escrito ao longo do tratamento das quatro categorias, neste Capítulo 4 e no próximo, no Capítulo 5, desta tese.

¹⁴ As palavras atribuídas a cada interlocutora são destacadas em balão, após o nome de cada professora e em negrito, quando aparecem no texto escrito do tópico 4.1.

4.1 TEMPO E CAMINHOS: “A MÃE ERA ESPECIAL, ESPECIAL”¹⁵

Aqui será narrada, de forma breve, o percurso inicial de cada professora, interlocutora empírica desta pesquisa, para, ao final das histórias individuais, chegar a uma síntese geral, à análise da primeira categoria *Tempo e caminhos: “A mãe era especial, especial”*. A categoria busca dar conta do objetivo específico “Compreender as condições da mulher-professora em seu percurso formativo e os atravessamentos de gênero em cada caminho”. As narrativas oriundas das entrevistas, as quais compõem o *corpus* da pesquisa, mostram semelhanças e diferenças nos caminhos; dão luz à escolha da profissão, ao ser-professora entranhado ao ser-pessoa – não é possível imaginar outra profissão que não essa, de acordo com a vontade de escolha. As falas também enfocam o ser-professora como única opção de algo melhor, de uma vida diferente; algo tangível, aceitável e com o que é possível sonhar. Cada percurso mostra suas particularidades. Antes de iniciar a apresentação do percurso de cada interlocutora, destaco em um balão junto ao nome, as palavras das impressões primeiras da narrativa de cada professora, transcritas do Diário de Campo. Essas palavras, registradas no Diário de Campo ao término de cada entrevista foram impressões primeiras da narrativa ouvida, a síntese do narrado. Ao final do texto do percurso de cada interlocutora, as palavras são retomadas.

Ivone

Afeto, acolhimento,
dedicação, suavidade,
profundidade

A mãe foi a referência na história de leitura de Ivone, por isso o tópico é iniciado com uma das falas de Ivone em relação à mãe: “*A mãe era especial, especial*”. Ambos, pai e mãe liam muito e contavam histórias: o pai contava histórias de santos, e a mãe, da família, que a professora acredita que tenham vindo de outros antepassados, que tenham sido contadas pelos avós. Sobre os pais, Ivone relatou que, para além da leitura, a mãe foi grande incentivadora para os filhos e as filhas continuarem estudando, serem independentes, terem uma profissão. E foi assim com os cinco filhos (três meninas e dois meninos). A mãe, como trabalhava na escola, levava para casa materiais de leitura para os filhos lerem. A mãe foi provedora de leituras escritas. Leituras como possibilidade de crescimento. Trabalhando na escola, em certa ocasião, a mãe ouviu do diretor a informação de que as inscrições no curso de Magistério estavam

¹⁵ Fala da Professora Ivone, interlocutora desta pesquisa.

abertas e foi a responsável por Ivone se matricular, tendo a professora se inscrito no último dia do prazo. A mãe foi a provedora de um possível futuro profissional para sua filha.

Sobre os pais, a interlocutora apontou um diferencial em relação às outras famílias com as quais convivia: *“Eles tinham, comparando com outras famílias, o meu pai e a minha mãe, eles não batiam na gente. Nunca. Então, isso... Eles não gritavam com a gente. [...] a mãe era especial, especial”* (Ivone). A mãe, destacada muitas vezes como grande incentivadora, foi descrita como uma pessoa calma, ponderada e à frente de seu tempo. Ivone considera que ela e seus irmãos foram privilegiados, pois “não apanhavam”, não recebiam castigos físicos dos pais, e eles também não tinham o hábito de gritar com as crianças, o que os diferenciava da realidade da maior parte das crianças da época. Ivone encontrou em sua família, especialmente em sua mãe, incentivo que acolhe, escuta, compreende, impulsiona.

Olha, eu vô falar da minha mãe. A minha mãe ela fez, ela estudou aqui em São Domingos, com o professor Frederico Benvegnú. Tinha uma sala... Eles eram assim, 70 alunos. [...]. E a minha mãe estava além do tempo. Ela sempre, sempre, sempre falou pra gente, que a gente tinha que estudar, que a gente tinha que ter uma profissão. E o Magistério, que eu fui fazer... Ela trabalhava na escola aqui, ela era faxineira, merendeira. E o [...] diretor ali, ele falou pra ela, eu acho. E daí eu fui fazer por causa dela. [...]. Ela sempre incentivou a gente. Sempre, sempre, sempre. Que a gente tinha que ter uma profissão. A gente precisava trabalhar e estudar pra ser independente (Ivone, 2022).

Ivone fez pedagogia aos 47 anos, quando já se encaminhava para o final da carreira docente, porque, antes, não tinha como sair de casa. Trabalhava como professora e tinha filhos pequenos. Os cursos de Graduação eram presenciais e sair de São Domingos do Sul, município pequeno e distante das universidades, tornava-se mais difícil – não havia muita oferta de transporte (ônibus) entre cidades. As mulheres, quase todas, não dirigiam, e a maior parte das famílias do local não tinha veículo próprio, diferentemente dos dias atuais.

Ao final da entrevista de Ivone, as palavras registradas para ela, que representaram as impressões iniciais de sua narrativa foram: **afeto**, que pôde ser sentido em sua fala em relação à sua família, de maneira especial, em relação à mãe; **acolhimento**, que sempre recebeu da mãe ao passo que era incentivada a seguir nos estudos – o incentivo não era mandatário, mas a envolvia em carinho e cuidado; **dedicação**, que teve em seu curso de magistério e nos cursos de formação posteriores a este, ainda que a faculdade tenha sido possível somente ao final da carreira docente; **suavidade** e **profundidade**, que emolduram sua experiência docente, preocupada com o aprendizado significativo de seus alunos, estando atenta às particularidades de aprendizagem de cada um e de cada uma.

Estela

Calor, satisfação, brilho no
olhar, construção de
percurso de vida,
planejamento

Quando criança, Estela morava no interior, com seus pais e irmãos. Ela foi uma das filhas mais novas dentro do grupo de irmãos. Até a 4ª série do Ensino Fundamental, estudou em uma escola do interior da cidade, na capela de São Gotardo¹⁶. A escola, na época, mesmo tendo até a 4ª série somente, era estadual. O pai fazia questão que ela estudasse lá, pois acreditava que a escola era melhor do que as municipais. Havia, conforme seu relato, mais preparo da professora, e as propostas eram diferentes. Estela tem boas lembranças dessa época. Alguns alunos, que não seguiam adiante nos estudos, repetiam a 4ª série – ou as últimas séries – por não ter possibilidade de ir para outra escola. Estela conta que, na escola estadual, o material era diferente, mais bem preparado, que ganhavam materiais, até livro didático, o que não havia nas escolas municipais. A maior parte dos irmãos (eram em 11 no total) estudou até a 4ª série do Ensino Fundamental – até onde era possível nas pequenas escolas multisseriadas do interior do município. Três deles concluíram o Ensino Médio e um, além dela, concluiu curso superior.

As filhas eram as jóias do pai na casa de Estela. Por isso, ele não queria que saíssem de casa. Por isso, ela não pôde ir para o Rio de Janeiro com a prima, que era atriz naquela cidade. A prima, morava e trabalhava no Rio de Janeiro; Estela, criança, sonhava com aquela vida distante e desconhecida da prima. Sobre as conversas com a prima, ela contou:

Ela me dizia assim: “Estela, eu vou te levar pro Rio”. [...]. Mas eu era pequena e eu, nossa! Eu imaginava assim, meu Deus, trabalhar numa novela! Eu sonhava com aquilo! Sonhava! E eu lembro que eu sonhava tanto com isso que eu fazia até discursos [encenações]. [...]. E aí, quando essa minha prima me convidou, daí eu era já bem maior. Eu disse “bah, eu gostaria muito!”. O pai disse: “Jamais te deixo ir”. [...]. Ela me convidou, mas não pra ir trabalhar [como atriz]. Pra ir lá com ela. E eu pensei assim, “eu vou” e vou de empregada dela e daí depois, daí quem sabe né, eu tenho uma oportunidade? Mas o pai disse, nunca, nunca, nunca vocês vão. Meu Deus, as filhas do pai, ele dizia, que eram as jóias dele. Sempre ele dizia: “vocês são as minhas jóias”. [...]. E aí, claro, depois passou o tempo e eu não fui. Daí eu fui ser professora (Estela, 2022).

¹⁶ Uma das comunidades rurais de São Domingos do Sul.

O convite da prima provavelmente aconteceu na época da adolescência de Estela, quando ela não pôde sair de casa. Nessa época de sua vida, início da década de 1980, já havia Ensino Médio no município; então, os estudos seguiram e ela começou a almejar uma profissão para ter em sua cidade: ser professora. Quando criança, em cima de um toco de árvore, que era seu palco, fazia discursos para a plateia, os milhos, desde cedo experimentando o gosto pela arte de interpretar, com o que viria a trabalhar mais tarde, especialmente após a aposentadoria: seria professora de teatro, fazendo a diferença na vida de muitas crianças na pequena São Domingos do Sul.

Logo depois de concluir o Ensino Médio, já começou a lecionar para crianças pequenas (antes de iniciar a faculdade de Artes), em uma escola multisseriada do interior de São Domingos do Sul. Atuou 25 anos como docente em sala de aula. Ao final do Ensino Médio, quando já namorava seu atual esposo e também era professora, decidiu fazer uma licenciatura. A princípio, pensou em fazer ciências, mas seu namorado, na época, também professor, mencionou que não havia professores de Artes disponíveis, enquanto de Ciências havia diversos profissionais formados.

Estela decidiu fazer o vestibular para Artes e diz que, quando percebeu, estava fazendo a matrícula para o curso. Destaco a dificuldade da professora em saber se havia passado no vestibular, pois, no dia da divulgação na rádio, choveu muito e, na hora da leitura da lista dos aprovados em Artes, as descargas elétricas constantes não permitiram ouvir os nomes. Ela e o namorado foram, então, no dia seguinte, para Casca, município vizinho de São Domingos do Sul, na casa de um senhor que assinava o jornal *Correio do Povo*. Lá, tiveram acesso à lista de aprovados por meio do jornal, e ela pôde, então, ver seu nome entre eles. Foi morar com um irmão na cidade em que estava situada a universidade e trabalhar, para pagar a faculdade.

Eu acho que eu gostava disso [de artes]. Gostava, mas eu tinha também um pouco de medo. Eu tinha medo de não conseguir ser alguma coisa dentro disso. Então, eu pensei: “Bom, professor de ciências... professor de ciências vai se dar bem, porque com o livro, depois com pesquisas, coisas assim...”. Eu pensei: “Eu vou me dar bem”. Mas, quando eu vi, eu estava dentro da Arte! Eu estava na fila, me matriculando pra Artes. Eu pensei: “Eu vou!” (Estela, 2022).

O curso de Artes representou uma faculdade singular e difícil de estar para uma menina saída do interior, a quem faltava, de acordo com a narrativa da própria interlocutora, referências de mundo, de cultura – da cultura vigente ou dominante, que acaba sendo a referência –, leituras e conhecimento sobre arte; o que as colegas – da cidade – tinham. As colegas de turma cursavam Artes para terem uma ocupação; ao contrário de Estela, que tinha como objetivo fazer um curso

para tornar-se professora, para garantir a sua profissão. Ela estudou na UPF que, por ser comunitária e, assim, paga, demandava que ela trabalhasse durante o dia, realizando o curso a noite, para poder custeá-lo. A fala de Estela dá luz ao fato de muitas mulheres estarem em sala de aula – inclusive ela – de um curso superior na década de 1980, mas com realidades, desafios e perspectivas diferentes.

Porque, [...] só pra completar, eu ainda fui fazer Artes. Imagina: Artes em Passo Fundo, eu, morando numa colônia [interior]. E eu me questiono... Quantas vezes eu digo para o [marido], quantas vezes eu digo assim: “Como é que eu fui conseguir?”. Eu me sentia assim: minhas colegas, elas tinham lido, elas conheciam os quadros de não sei quem... Porque, quem que fazia Artes na cidade? [...] eram aquelas moças que tinham tudo em casa. E aí, elas iam fazer Artes pra ter alguma atividade, porque não trabalhavam fora. E eu não, eu fui pra ser professora. Porque aqui, tinha que ser professora. Tu ia ser o quê? Tinha que sair, então, de morar daqui [caso quisesse ser outra coisa]. E daí eu, muitas vezes, me questionava: “Eu tô fazendo o quê?”. Eu tô me sentido assim... muitas lacunas. [...]. Na faculdade, ficaram muitas lacunas, assim. E até eu queria ter estudado mais nessa faculdade. Mas nosso interesse maior sempre era passar de ano, porque se pagava, né. Passar adiante e... mas se fosse ter tido mais tempo... Eu ainda lecionava, tive filhos enquanto fazia a faculdade (Estela, 2022, grifo próprio).

Ser professora era a possibilidade de novas perspectivas quando se considerava permanecer morando na pequena cidade de São Domingos do Sul. Era uma aspiração justa, que permitia ampliar horizontes, bem aceita pela sociedade, e uma das poucas que pagava homens e mulheres com igualdade – sendo concursados, as professoras e os professores da época, tinham um trabalho equivalente com a mesma remuneração.

As interlocutoras sentem orgulho por suas caminhadas como docentes. Estela não é diferente, talvez hoje não se imagine tendo tido outra ocupação profissional: *“Eu queria começar hoje com essa cabeça assim, de hoje, né. E começar a dar aula de novo. Acho que o meu caminho ia ser bem diferente”* (Estela, 2022). O estudo constante fez parte do percurso da professora, que, após a formação universitária, precisava “dar conta” de conseguir ensinar, pois a faculdade ensina o básico, há muito aprendizado e estudo necessário depois, no caminho docente.

A mãe de Estela era analfabeta, não teve chance de estudar, pois precisava ajudar em casa, ao contrário dos irmãos, tios da interlocutora, que puderam aprender a ler e a escrever, aprender o básico: *“A minha mãe era analfabeta. [...] provavelmente os irmãos dela, puderam estudar um pouco e elas [as meninas], ajudar em casa”* (Estela,

2022). O pai de Estela sabia ler, e seu avô paterno era catequista na região, ocupação de certo destaque à época. Esses fatos relacionados à infância de Estela e aos conhecimentos escolares de seus familiares – pai, mãe, avô, tios – permitem considerar que, em algum momento da história, os homens tinham mais acesso à leitura e à escrita, e as mulheres estavam mais afastadas dessas “artes da palavra escrita”.

Em algum momento posterior, as mulheres tiveram acesso à leitura. Podemos dizer que o “jogo virou”? As mulheres, hoje, estão mais escolarizadas do que os homens. Precisam estudar mais, ter mais destaque (ou precisaram) para poder estar lado a lado no mundo do trabalho. Pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2016, intitulada “Estatísticas de gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil”, mostra que há mais mulheres com curso superior do que homens e que as jovens têm frequência maior durante o Ensino Médio do que seus colegas meninos, da mesma idade (Indicadores sociais [...], 2018).

Dos pais, Estela destacou que teve muito incentivo para estudar e seguir nesse caminho. Ter estudado e ter sido professora representou, para ela, além da mudança concreta, de realidade de vida: sair da área rural e ter uma profissão, também uma significativa mudança interna. “*Sempre sou grata, grata, grata. De onde eu era pra onde eu fui. É assim, o dia e a noite*” (Estela, 2022). Estela afirmou que se tivesse ficado sem estudar poderia ter permanecido em uma atividade “*que não abre horizontes*”, que não teria permitido que se desenvolvesse em todas as suas possibilidades, capacidades, criatividade, por meio de sua profissão.

Analisando a narrativa de Estela, é possível afirmar que ser professora de Artes foi para ela uma experiência estética transformadora. Ao final da narrativa de Estela, as palavras registradas para ela no Diário de Campo foram: **calor, satisfação, brilho no olhar**, que representam as emoções da interlocutora ao falar de sua caminhada e da sua área de Artes e trabalhos desenvolvidos; mesmo com a paixão pelo campo de atuação, a professora **construiu um percurso de vida**, com muito **planejamento**, consolidando sua carreira docente.

Ofélia

Luta, possibilidades aproveitadas,
estudo como um degrau para o
futuro, histórias infantis recebidas
com carinho e repassadas aos
estudantes anos mais tarde

De sua infância, Ofélia lembra do saber prático do pai – sabia fazer contas de juros, resolvia problemas complexos de matemática relacionados às necessidades, ao dia a dia, ainda que não tivesse estudado. Sua mãe remendava roupas e alimentava os filhos, fazendo tudo o que era possível, criando refeições a partir dos escassos alimentos que havia em casa. Eram em vários irmãos e o alimento era pouco.

Às vezes, a mãe chorava porque ela não tinha o que dar de comida pra nós. Foram anos e anos e anos para o pai adquirir o primeiro pedacinho de terra. [...]. Família pobre. Um dia a mãe chorava. “Nossa, o que a minha mãe tem, será?”. Pensa, não tinha nada pra dar de comer para os filhos, para as crianças. Então ela botou... fez café preto, adoçou com mel, porque mel tinha bastante, aqueles anos, meu pai tinha as abelhas dele, né. E botou dentro uma colherada, no café quente, de farinha de mandioca. A gente comia aquela papinha (Ofélia, 2022).

A criatividade de viver. As mulheres e as criações para viver. Os fazeres de sua mãe são recordados por Ofélia, com misto de orgulho e emoção: lembranças da mulher que não fazia magia, mas fazia tudo o que podia e inventava o que ainda não sabia para alimentar a família e manter o ambiente limpo.

Lavar roupa... não tinha sabão de nenhum tipo. Ela botou cinza numa panela, porque tinha só fogão à lenha naqueles anos, numa panela de ferro, ferveu e deixou baixar a cinza. Pegou aquela parte da água para lavar, ela queima como se fosse soda (Ofélia, 2022).

Os pais da interlocutora não estudaram muito:

A minha mãe foi na escola aqueles anos, um ano, ela passou “três livros”, diziam, ela se alfabetizou. E não foi mais. [...]. Sabia ler e escrever. E o meu pai, então, ele estudou um pouquinho mais, mas não que estudou, né... Ele foi na aula um pouco mais (Ofélia, 2022).

Ainda que não tenha estudado muito, o pai era o principal responsável, juntamente com o avô em algumas ocasiões, para contar histórias para as crianças; inventavam histórias infantis, envolvendo animais e acontecimentos, repassavam as histórias já conhecidas pela família, contando-as na língua vêneta, língua falada pela família, descendentes de italianos.

Ser professora define a maior parte da vida de Ofélia, que atuou 56 anos na docência. Ofélia fez o curso técnico em Magistério três vezes durante seu percurso de ser professora. Não cursou da 5ª a 8ª série; após a 4ª série, fez exame de admissão no colégio interno de irmãs da religião católica, onde estudaria, em uma cidade vizinha de São Domingos do Sul. Saiu-se tão bem no exame que a etapa dos anos finais do Ensino Fundamental foi “pulada”, por decisão

das irmãs, coordenadoras das escolas, ingressando direto no antigo segundo grau. Ela foi, então, enviada pelas religiosas para outra cidade mais distante para cursar o Ensino Médio. No entanto, os pais só ficaram sabendo depois que ela havia ido. Não regressou para casa durante o período do segundo grau, pois não tinha como pagar uma passagem para visitar a família. O colégio interno religioso, na época, era “pago”, pelas estudantes em vulnerabilidades social, com serviços que as internas prestavam no contraturno, como tirar leite, lavar as roupas, fazer limpeza, trabalhar na roça – as demais alunas pagavam mensalidades. De todos os trabalhos, Ofélia não gostava de passar roupa:

O que eu não gostava era trabalhar no passar ferro e engomar aqueles babadouros das freiras, então deixei queimar um de propósito. Elas me tiraram e nunca mais me botaram lá. Era ferro à brasa, naqueles anos, à brasa. E tu tinha que engomar, não podia amarelar... Ai, meu Deus do céu, eu não gostava! (Ofélia, 2022).

Uma tia de Ofélia era freira e trabalhava no colégio em que a sobrinha cursou o Ensino Médio. Essa tia permaneceu no colégio por 15 dias após a chegada da sobrinha e foi transferida, visto que a igreja não permitia às religiosas trabalhar onde houvesse parentes sanguíneos, de acordo com Ofélia. Essa mesma tia foi a que possibilitou à Ofélia e aos irmãos terem contato com materiais escolares escritos, livrinhos e cadernos na infância. No período em que foi aluna, distante da família, Ofélia demonstrou perfil de liderança, propositivo; em datas comemorativas, movimentava a turma para encenações e apresentações, estando à frente da confecção de materiais e adornos necessários, o que agradava às professoras e muitos dos colegas, que eram mais tímidos, até por característica de uma época.

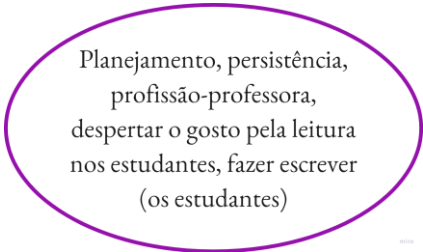
Com o fato de ter iniciado essa etapa do segundo grau com menos idade do que normalmente se iniciava, Ofélia chegou ao final do Ensino Médio mais nova (voltou para casa faltando um mês para concluí-lo, por motivo de doença na família e por precisar de dinheiro, que a família não tinha, para a última etapa: internar para fazer os votos de noviça). Ao regressar para casa, ela concluiu o Ensino Médio por meio de exame supletivo. Desde que regressou para casa, já começou a trabalhar como docente – na época havia poucas pessoas com formação para atuar como professoras. Ela voltou para casa no mês de novembro e, em março do ano seguinte, já atuava como professora.

Por volta dos 15 anos, Ofélia iniciou o trabalho como docente, se aposentando após os 70 anos. Foi a docente entrevistada que mais tempo atuou em sala de aula. Iniciou a faculdade

de férias¹⁷ quando estava grávida do filho mais novo – teve três filhos. Contudo, por diversos motivos, especialmente ligados às questões de cuidado relegadas às mulheres e também pela falta de condições financeiras para contratar uma cuidadora, não pôde seguir com o curso; faltavam apenas dois encontros presenciais para concluí-lo. A faculdade de Pedagogia seria concluída bem mais tarde em sua vida, aos 60 anos, quando todos os filhos já eram adultos e haviam concluído suas próprias faculdades e seguido seus caminhos na vida.

Ao final da entrevista com Ofélia, as palavras por meio das quais registrei minhas impressões iniciais foram: **luta**, considerando a realidade de privação financeira e dificuldades vividas pela família, especialmente na época em que havia várias crianças pequenas em casa; **possibilidades aproveitadas e estudo como degrau para o futuro**, que representam o caminho de Ofélia, professora que conseguiu estudar em uma escola interna, em uma época que o estudo era item raro na sociedade e aproveitou essa chance para construir sua carreira como professora; **histórias infantis recebidas com carinho e repassadas aos estudantes anos mais tarde**, que diz respeito às histórias ouvidas por Ofélia criança e contadas por Ofélia professora aos seus estudantes – histórias de tradição oral de sua família, que não estavam em livros de literatura infantil.

Noeli



Planejamento, persistência,
profissão-professora,
despertar o gosto pela leitura
nos estudantes, fazer escrever
(os estudantes)

Noeli é natural de Santo Antônio do Palma, município que fica a 20 km de São Domingos do Sul. É uma cidade pequena, hoje com cerca de 2.000 habitantes. Na época da infância da professora, só havia no local escola primária, até a 4ª série do Ensino Fundamental. Após a 4ª série, Noeli mudou-se para Lajes – SC, para cursar o restante dessa etapa de ensino, período em que morou com uma tia. Após o final do que seria hoje o Ensino Fundamental, Noeli voltou para casa para trabalhar, foi balconista em uma cooperativa da sua cidade. Era necessário voltar para casa para que outros irmãos pudessem sair de casa para estudar.

¹⁷ Faculdade cursada durante o período “de férias” (janeiro e fevereiro e junho e julho).

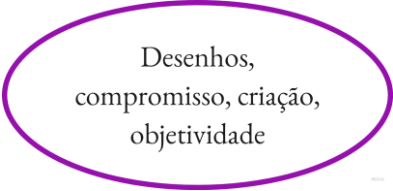
O pai queria que os filhos (dez no total) estudassem um pouco, ainda que não houvesse escola e possibilidade na cidade em que moravam. Os filhos eram enviados, aos poucos, para Lajes, na casa da tia, para estudarem. Um deles foi para o seminário. Noeli lembra do tempo em que cursou as séries finais do Ensino Fundamental em Santa Catarina como um tempo de muito aprendizado, recordando também da escassez de escolas em seu município: *“Não tinha nada, tinha só até o quarto ano primário. E, depois, o primeiro grau, é isso que eu fiz lá em Santa Catarina, fiz todo lá, mas eu estudava em escolas do Estado. Umhas escolas muito boas! Lá ensinavam mesmo a gente a pesquisar”* (Noeli, 2022). A pesquisa: algo inovador para a época, nas escolas de Educação Básica e para uma menina vinda do interior.

Após retornar, Noeli trabalhou por quatro anos, até resolver mudar-se para Passo Fundo para cursar o que, na época, se chamava de científico – hoje, Ensino Médio. Cursou dois anos e depois fez provas do supletivo – já era mais velha, por ter ficado um tempo sem estudar –, concluindo essa etapa da educação. Entrou, logo em seguida, na faculdade, no curso de Letras. Durante a faculdade, casou-se, teve filhos e concluiu o curso superior na modalidade de férias, pois já atuava como docente antes de se formar. A professora Noeli não chegou a fazer Pós-Graduação, especialmente por ter dois filhos pequenos, em idades próximas. Ainda assim, lembra que fez muitos cursos, em Passo Fundo, especialmente promovidos pelo Centro de Professores do Estado do Rio Grande do Sul (CPERS), o sindicato dos professores do Rio Grande do Sul – ainda que a palavra “sindicato” não apareça no nome.

O primeiro curso superior que Noeli pensou em fazer ao concluir o Ensino Médio foi Matemática, mas acabou indo para o curso de Letras-Português por não haver oferta de Matemática no processo seletivo prestado, o que pensa que tenha sido uma boa escolha. *“Eu gosto mais da subjetividade”* (Noeli). A escolha pela área até poderia ter sido outra, mas *ser professora* permaneceria. *Ser professora* entranhado ao ser aparece na narrativa de Noeli: atuou 25 anos como professora estadual, e, um tempo depois da aposentadoria, foi professora particular de redação (tinha até 14 alunos por turma, em casa). Foi professora de redação por um longo período, até antes de iniciar a pandemia. *“Eu dava redação até a pandemia. [...] Eu lectionei de 2008 até 2020. Eu dei aula de redação aqui em casa. [...] Cheguei a ter 13, 14 alunos por turma. Em casa. Daí eu comprei as classes”* (Noeli, 2022). Ter sido professora de redação é um relato orgulhoso da interlocutora, que montou uma sala de aula em casa e narrou a emoção de ver seus estudantes escrevendo ótimas redações, tendo boas notas no Enem e em vestibulares.

As palavras destacadas após a entrevista com Noeli foram: **planejamento** e **persistência**, pelo caminho imaginado por ela, mesmo quando não podia estudar, nos anos entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, até sua decisão em sair de sua cidade e buscar algo diferente, por meio do estudo e do trabalho; **profissão-professora** foi registrada por ser a escolhida pela interlocutora; ainda que mudasse de área, sua escolha seria pela carreira docente, além disso, enquanto foi professora, ela se destacou em sua área de atuação, criando a sala de leitura na escola, mencionada também por outras professoras entrevistadas que foram colegas ou alunas de Noeli. Em suas aulas, havia a escrita semanal de redação, em todas as turmas em que era professora. De suas ações como professora emergiram os outros termos: **despertar o gosto pela leitura nos estudantes** e **fazer escrever** (os estudantes).

Greice



Desenhos,
compromisso, criação,
objetividade

Greice tinha 63 anos, na época da entrevista, e atuou por 28 anos no Magistério, como professora de Artes. Da infância, ela lembra que a mãe sabia ler e escrever, e o pai, menos – ele sabia assinar, mas não escrever além da assinatura ou ler. Além da bíblia, não havia em casa muitos materiais de leitura. Greice recorda da mãe como uma pessoa que lia muito, mas não contava histórias. A casa dos avós maternos, ao contrário de sua casa, tinha materiais de leitura, já que eles assinavam jornais.

A mãe já era uma pessoa que lia. Era uma pessoa simples, mas se pegava qualquer coisa de ler, ela lia. Revistas, essas coisas. [...]. A mãe era uma pessoa bem fechada. Ela lia, mas ela era uma pessoa fechada. Só que na família dela já, em casa eles tinham a... eles tinham, por exemplo, Revista Manchete, lá na nona. Eles tinham Revista Manchete. Eles tinham jornal, eles tinham o rádio (Greice, 2022).

A mãe de Greice saiu de uma casa mais letrada, com luz elétrica. Ela se casou, teve filhos e passou a viver em um lar diferente, sem luz elétrica. Era uma mulher fechada, que, talvez, represente muitas mulheres que passaram a conviver com realidades diferentes daquelas que conheciam, após o casamento.

Greice, que morava na parte rural de São Domingos do Sul, na comunidade Baixada, situada a 2 km da sede do município, estudou dois anos na escola principal da cidade – ela e os

irmãos iam para a escola caminhando. Como ficava bastante doente na infância, foi morar com uma tia, pelo lado materno, perto da avó, em outra comunidade do interior de São Domingos do Sul. Lá havia uma escola primária, ao lado da casa da tia, onde Greice estudou e morou por quatro anos, não precisando fazer um longo trajeto a pé em dias frios. Dos tempos da escola, Greice recorda com carinho dos desenhos que fazia, um deles a professora expôs na sala de aula, em uma moldura.

Em uma ocasião, a professora a convidou para ir à sua casa e fazer os desenhos que colocaria nas pastas dos trabalhos do curso de Magistério. Greice sentiu-se honrada, tão pequena fazendo desenhos para a professora. Sempre teve aptidão para trabalhos manuais, para criar; em um Natal fez um Papai Noel tendo como base uma boneca e retalhos de tecido. Quando terminou as séries iniciais do Ensino Fundamental, voltou para casa. A mãe foi buscá-la, pois iniciava naquele ano o ginásio em São Domingos do Sul – de 5ª a 8ª série. Greice fez parte de uma das primeiras turmas da recém-inaugurada escola, sendo uma das primeiras alunas a cursar o Ensino Médio no município. O desafio financeiro e de ter de deslocar-se da cidade para concluir a Educação Básica estava superado. A atenção voltava-se, agora, para algo mais, para um curso superior. Incentivo para estudar, Greice sempre recebeu da família:

O pai e a mãe, eles queriam, sempre tinham essa vontade. Eles diziam que os filhos tinham que estudar. Então era... é de casa, né. [...]. Só não tinha era dinheiro, né. Dinheiro não tinha. A gente saía e tinha que se virar. Quando fui pra Passo Fundo, eu fui morar numa família, trabalhei pra fazer os serviços. O J. [irmão] morou no tio E. e ele fez... depois ele começou a trabalhar no mercado Zaffari, trabalhou no Grazziotin, na Embrapa, e foi devagarinho. E a E. [irmã] também, foi trabalhar em casa de família e depois começou a trabalhar. E eu terminei de estudar e vim pra casa (Greice, 2022).

Greice narrou recordações sobre a sua saída de casa para estudar, contando que fazia os trabalhos domésticos na casa onde morava durante a faculdade. Também falou sobre a saída de casa de dois de seus irmãos: estudar era possível, mas era preciso que cada um desse conta de si mesmo, financeiramente, desde o início, pois a família não tinha meios para ajudar os vários filhos. Esse fato se repetiu na narrativa de quase todas as interlocutoras. A frase final de Greice sobre as histórias das professoras é um resumo perfeito desse ponto e de vários outros comuns às professoras-mulheres-estudantes-profissionais: História, “[...] cada uma tem a sua, né. Acredito que não seja muito diferente” (Greice, 2022).

As palavras registradas para Greice foram: **desenho**, representando a centralidade dessa expressão em sua infância e adolescência, que se estendeu à vida adulta, tornando-se parte

de sua profissão como professora de artes; **compromisso**, que demonstra sua persistência no caminho escolhido, antes para estudar, depois na carreira docente, assumindo diversas e diferentes funções na escola, envolvendo-se e comprometendo-se com a carreira; **criação**, que também diz respeito aos trabalhos manuais que iniciaram cedo na vida, permanecendo até os dias atuais; **objetividade**, que pode parecer um contrassenso no percurso de uma professora da área de Artes, mas, mesmo criando, mesmo tendo grande proximidade com a arte, a narrativa da interlocutora transpareceu objetividade nas escolhas, nas decisões, nos percursos da vida, o gosto pela objetividade e pela resolução do que fosse necessário resolver no percurso.

Lídia

Literatura, redação,
ser-professora

“Realizei hoje a décima entrevista, a última, com a professora Lídia, de língua portuguesa, na casa dela. A professora relatou bastante sobre sua experiência docente” (Diário de Campo, 09 de janeiro de 2023). A primeira lembrança de Lídia é de sua mãe: a mãe escrevia muito e tinha uma letra linda. Mesmo com os escassos materiais de leitura em casa, a mãe lia tudo o que tinha oportunidade. O *livro da família*, sempre tinham em casa: o Monsenhor João Benvegnú costumava andar pela região; então, esse livro chegava à família, mesmo que não morassem em São Domingos do Sul. É um livro do qual Lídia recorda de ter em casa, desde muito cedo e sempre. A letra perfeita da mãe de Lídia é algo que enche a professora de orgulho. “*Eu sempre admirei a letra da minha mãe!*” (Lídia, 2023). Quantos talentos ou “dons” acabam ficando guardados nas gavetas das pequenas cidades do Brasil?

Lídia é a filha mais velha; depois dela, há dois irmãos. A família trabalhava na agricultura e quase sempre foi assim, desde que Lídia era criança. O pai foi dentista prático, sem formação acadêmica, até a atuação ser proibida por meio de legislação. Quando o pai não pôde mais atuar na profissão que tinha, a família toda começou a trabalhar na agricultura.

A necessária saída de casa aconteceu cedo para Lídia, aos 11 anos, para morar em um internato. A saída de casa, especialmente das professoras mais velhas ou para aquelas que moravam mais distante das possibilidades de educação formal, para poderem estudar, aconteceu cedo, antes da adolescência. “*Chorei muito!*” (Lídia, 2023). Aos 11 anos, ela foi, então, para o colégio interno das irmãs, pois onde morava com os pais só podia estudar até a 6ª série, não

havia mais séries a serem cursadas. Morou no colégio interno até cursar uma parte do segundo ano do Ensino Médio; depois, não quis mais ficar e transferiu-se para uma escola na cidade de David Canabarro – RS. Na nova cidade, foi morar com uma prima. Lá, cursou, concomitantemente ao Ensino Médio, o Magistério, fazendo também as disciplinas referentes ao Magistério que não havia feito no primeiro ano do Ensino Médio, quando ainda estava no colégio interno. Como o tio era professor e as primas estavam estudando, Lídia sentiu-se incentivada a também estudar. Dos irmãos, foi a única que cursou Ensino Superior, ainda que os pais tivessem incentivado a todos.

Lídia recordou de desafios do tempo do internato e, especialmente, da saudade de casa, da família. Ela contou do grande acesso a livros e à leitura que teve desde que ingressou no colégio interno. Lembrou, com carinho, de um presente recebido do pai, aos 12 anos, como forma de incentivar o seu estudo, de mostrar que ele estava orgulhoso da filha estudando:

O pai sempre quis tanto [que os filhos seguissem o estudo] que, quando terminou ali, o pai foi atrás de colégio, eles não queriam, tipo, não queriam que eu fosse num lugar que não tivesse segurança. Eu lembro: “Não, tu vais lá no colégio das irmãs, mesmo que não vai ser freira”, porque daí era colégio pra quem estudava pra freira também. “Mas você vai estudar lá.” Eu lembro, que o pai e a mãe diziam, aí o pai foi, o pai foi lá ver. E eu lembro, imagina com 11 anos sair de casa! Tinha que ficar três meses sem ir pra casa. Os primeiros três meses. A gente chora muito. Chorava. Chorei muito. E nunca vou esquecer, olha como pai gostava que a gente estudasse: com 12 anos, ele me levou uma máquina de escrever lá para o... uma máquina de escrever! Ele me deu de presente, que era coisa que ninguém tinha! Ele foi lá me visitar, lá no internato, lá das irmãs e me levou uma máquina de escrever (Lídia, 2023).

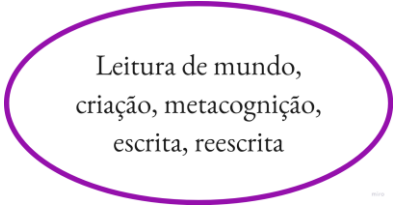
O internato representava para a família de Lídia um local seguro em que ela poderia morar enquanto estudava. Um local ligado à igreja em que a família confiava em deixar a filha. A alegria do pai e da família com a possibilidade de a filha estudar foi expressa com um marcante presente para a época: a máquina de escrever que Lídia recebeu com carinho, utilizou até o final da faculdade para redigir os trabalhos e guarda até hoje.

Lídia iniciou a carreira docente com 18 anos. Para realizar o estágio do Magistério, voltou para a casa dos pais, iniciando a faculdade de férias em Letras. No mesmo ano, realizou concurso para o estado do Rio Grande do Sul, sendo aprovada. Aos 19 anos, já atuava como professora do estado do Rio Grande do Sul. Como professora em início de carreira, no interior, ia até o centro da cidade buscar livros, na biblioteca, para as aulas com os alunos. Na escola da comunidade quase não havia livros. No começo da carreira também foi professora “pau pra

toda obra”, lecionando até Química, uma área distinta da sua, por falta de professor. Metade do tempo em que esteve na ativa, Lídia trabalhou na gestão, coordenação, vice-direção.

Após sua entrevista, as palavras registradas para ela no Diário de Campo foram: **literatura**, devido ao seu gosto por ler e ao peso da literatura em suas aulas; **redação**, marcando a proposta de escrita de redações semanais com seus estudantes; **ser-professora**, representando o seu ofício desde muito cedo, a sua escolha profissional.

Latoia



Leitura de mundo,
criação, metacognição,
escrita, reescrita

Os pais de Latoia cursaram as primeiras séries dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Não havia muito material de leitura em casa para as crianças. Eles assinavam um jornal, mas havia poucos livros em casa. Os pais não tinham o hábito de contar histórias. Trabalhavam na roça e, à noite, geralmente estavam cansados.

Assim, oh, histórias pra eles, era quando a gente se reunia no filô, com os vizinhos, aí os vizinhos contavam, tinha um vizinho que era alemão... Contavam os causos, aqueles. A gente morria de medo, sabe. [...]. Porque, como era interior e trabalhavam na roça... então assim, eles trabalhavam o dia inteiro, de noite, era vaca, essas coisas, daí chegavam, jantava... não tinha... Por isso que eu te digo, é muito diferente agora! As crianças de hoje... Nossa! Muito diferente! (Latoia, 2022).

Latoia cursou a pré-escola e o Ensino Fundamental em Vanini – RS, cidade limítrofe com São Domingos do Sul. Aos cinco anos, seu desejo era ir à escola, pois os irmãos mais velhos iam. Foi matriculada na pré-escola por sua vontade de iniciar os estudos. A família morava na área rural, e as crianças iam para a escola com transporte escolar, já disponível. Em Vanini, sua cidade, a escola era somente de Ensino Fundamental na época em que estudou; dessa forma, precisou sair do município para continuar estudando. Como cursou o Ensino Médio na década de 1980, o deslocamento não precisou ser para um local muito distante de casa, pois havia escolas de Ensino Médio em várias cidades vizinhas. Cursou o 1º ano do Ensino Médio em Casca – RS, e, depois, o 2º e o 3º, em São Domingos do Sul.

Após concluir o Ensino Médio, Latoia ficou dez anos sem estudar. Ela mora em São Domingos desde a conclusão dos estudos na Educação Básica. Cursou Pedagogia em Casca –

RS, na UPF, na primeira turma do curso naquele *campus*. Na época, era casada e tinha um filho. Na metade da faculdade, teve a segunda filha. Ela contou que ser professora era seu desejo profissional desde muito cedo:

Desde pequena eu ia ser professora. Só que, depois, eu resolvi casar, então... [Risos]. Professora ficou longe. Professora ficou longe. [...]. Eu sempre gostei de Artes, né. Eu gosto de tudo o que envolve Arte. Mas aí, surgiu, na época, a oportunidade, quando iniciou o campus de Casca [da UPF]. [...]. Adorei, né, porque... Meu Deus do céu! Não era Artes, que eu imaginava que eu ia fazer, né, mas muito mais! Tipo a Pedagogia envolve tudo, né. Eu amei, nossa! (Latoia, 2022).

A caminhada de Latoia mostra o estudo intercalado e entrelaçado ao seu ser individual, ao lar, aos filhos, à vida privada que acontecia concomitantemente aos desejos profissionais. A narrativa de escolhas envolvendo a vida pessoal – cuidado com os filhos e com a nova família já formada – e a vida profissional perpassam o percurso de Latoia e das professoras entrevistadas que a antecederam. Não é uma narrativa comum às professoras mais jovens, nascidas na década de 1980, que concluíram os estudos em nível superior antes da chegada dos filhos, marcando a mudança de uma geração em determinada localidade geográfica.

As palavras para Latoia representam o seu percurso e experiência docente, e a narrativa da professora ficou iluminada quando ela começou a narrar o cotidiano de sua sala de aula. **Leitura de mundo** é o que busca desenvolver em seus estudantes quando realiza a mediação de leituras de textos escritos e os relaciona com as realidades possíveis; **criação** diz respeito às propostas que realiza em artes, convidando alunos e alunas a criarem; **escrita** surge devido à escrita constante em sala de aula, nos cadernos de redação, nas folhas que irão para as pastinhas individuais para montar um portfólio; **reescrita** e **metacognição** dizem respeito às atividades de reescrita de histórias lidas, ouvidas ou à escrita de determinado conteúdo após ter tido contato com ele; é uma forma de aprender escrevendo, reescrevendo, atividade comum e cotidiana nas aulas de Latoia.

Damiane

Persistência, dificuldades,
leitura-técnica, leitura-
prática, escola-leitura

A mãe de Damiane estudou até aprender a ler, depois precisou ficar em casa para cuidar dos irmãos menores. O pai concluiu o primário – tudo o que era oferecido no município durante sua infância. Sobre os pais, Damiane contou:

Sabiam ler. A minha mãe estudou até a segunda série e o meu pai até o quarto ano. Ele sempre dizia que era o máximo de estudo que tinha pra época em que ele estudou. [...]. Ele foi até o grau máximo de estudo que ele podia e a minha mãe estudou até a segunda série, até conseguir escrever um pouquinho e depois ela teve que ficar [em casa], cuidar dos irmãos, né (Damiane, 2022).

As professoras que não viveram certa “privação” em relação ao estudo, por serem mulheres – caso das professoras mais jovens entrevistadas –, ouviram as histórias das suas mães, que passaram pela situação, tendo estudado menos do que os maridos, precisando ficar em casa para a realização dos trabalhos domésticos.

De sua infância escolar, Damiane recorda de cursar o pré (segundo ano da pré-escola) por dois anos, sendo a decisão tomada pela professora juntamente com a mãe. Como não havia cursado o Jardim de Infância, ficou decidido que ela cursaria o pré duas vezes, pois Damiane teve dificuldade na aprendizagem da língua escrita. Assim, não foi um percurso fácil para ela. Após aprender a ler, Damiane contou que sempre gostou de leitura e que esse fato a ajudou na decisão da escolha de sua área profissional:

Eu gostava de ler bastante, assim. Sempre, na infância e na adolescência eu sempre gostei bastante da leitura e eu acho que foi isso que me fez procurar a formação que eu tive. [...]. Foi o contato com a leitura e foi o contato com os professores da escola também” (Damiane, 2022).

Além do gosto pela leitura, Damiane lembrou-se com carinho de uma professora de Português que teve, que a ajudou muito em sua caminhada de estudante – era uma professora afetuosa, de acordo com a descrição da interlocutora.

Damiane tem formação na área de Letras-Português e atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com o 2º ano à época da entrevista. Prestou concurso para o estado do Rio Grande do Sul antes de concluir a formação em Letras. Ela também possui o curso técnico em Magistério. Cursou Magistério logo após concluir o Ensino Médio e iniciou, concomitantemente, a formação em Letras. Antes de concluir a licenciatura, iniciou a carreira docente, por meio de concurso público do estado. Ela atua desde 2002 na docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Damiane estudou e trabalhou, desde o início da carreira, na mesma escola em que cursou quase toda a sua Educação Básica: na Frederico Benvegnú.

No Ensino Médio, teve a experiência de estudar por dois anos em cidades diferentes: um ano em uma cidade vizinha de São Domingos do Sul, e outro em uma cidade distante, no extremo sul do estado do Rio Grande do Sul. Durante esses dois anos – os últimos do Ensino Médio –, Damiane morou com religiosas, em internatos ligados a escolas católicas. Foi a experiência que teve, *além São Domingos*, de contato com a Educação Básica em outras escolas. O Magistério foi cursado em uma cidade próxima de casa e a faculdade também, não sendo necessário sair da cidade natal para cursá-las.

As palavras que representaram a narrativa de Damiane em minhas primeiras impressões foram: **persistência**, por ela seguir no caminho que se propôs, apesar das **dificuldades** encontradas no processo de alfabetização; **leitura-técnica** e **leitura-prática**, que representam os tipos de leitura realizados pela interlocutora: ler para saber mais sobre sua área de trabalho – ler, para ela, está relacionado ao fazer, relacionado ao aperfeiçoamento de sua prática docente; **escola-leitura**, que busca demonstrar a relação expressa entre a escola e a leitura na narrativa de Damiane, pois, desde criança, como aluna, a leitura esteve associada a um fazer escolar. Agora, adulta, a leitura segue relacionada à escola, tanto as leituras que faz quanto o momento de leitura proporcionado para os estudantes diariamente por meio do “Projeto Leitura” – projeto da escola, que será mais detalhado no próximo capítulo desta tese.

Samy

Projeto Leitura, livro,
Escola Frederico
Benvegnú

Os pais de Samy estudaram pouco: “*Os meus pais, na verdade, eles têm o Ensino Fundamental incompleto, né, dos anos iniciais, ali. E sabiam ler e escrever, a minha mãe mais. O meu pai, praticamente analfabeto*” (Samy, 2022). O primeiro contato da professora com a leitura aconteceu na escola. Em casa, não teve muito contato com livros escritos, com contação de histórias por parte dos pais. Sempre estudou na escola estadual Frederico Benvegnú, desde a pré-escola até a conclusão do Ensino Médio.

Cursou pedagogia em Casca – RS, no *campus* da UPF, quando abriu o curso. Sobre a escolha do curso, a opção passou pelo tangível: escolher algo possível de pagar pesou na decisão. A licenciatura representou, para Samy, assim como provavelmente tenha representado para muitas pessoas provenientes de famílias em que ninguém havia estado em uma

universidade, a possibilidade de cursar uma Graduação. *“Na verdade, a escolha minha foi, pra ser bem sincera, é porque era o único curso que tinha em Casca, que estava ao meu alcance do poder aquisitivo. Então, era o que eu podia no momento. Mas eu me encontrei. Eu me identifiquei”* (Samy, 2022).

Samy foi uma, de duas entre as dez entrevistadas, que cursou toda a Educação Básica na Escola Estadual Frederico Benvegnú. Ela, desde a sua formação profissional, atuou na cidade de São Domingos do Sul. O vínculo com a escola, além de profissional, inclui lembranças de infância e de adolescência, como estudante. As palavras registradas para essa interlocutora no Diário de Campo foram: **Projeto Leitura**, que é o nome de um projeto de leitura que envolve toda a escola e foi citado pelas quatro interlocutoras que ainda atuam na docência, mas Samy o esmiuçou, adentrou nele, contou detalhes – é um projeto especial para ela e com o qual está bastante envolvida; **livro**, que representa a paixão revelada pela interlocutora em ter livros em casa, em presentear crianças com livros, em frequentar livrarias, em buscar adquirir para escola, por meio de parcerias e projetos, livros além daqueles recebidos pelos programas governamentais; **Escola Frederico Benvegnú**, devido à centralidade da escola em sua narrativa desde a infância e especialmente na atuação docente e à frente da coordenação pedagógica, *vestindo a camisa* da escola, buscando projetos para aquisição de materiais e livros.

Leticia

Experiência de leitura,
livro, literatura,
mediação de leitura

Leticia foi a única entre as dez professoras entrevistadas que teve contato com o livro objeto destinado ao público infantil ainda em casa: a mãe, professora, assinava para a filha gibis e uma revista infantil. Tem recordações agradáveis e lúdicas da presença da mãe em sua vida: *“Contava histórias. Ela inventava, contava histórias pra mim. Muitas. E aí, como ela era professora do prézinho, dos pequenininhos, séries iniciais, então ela cantava, tinha essa parte lúdica assim, bem forte. Relacionada à leitura”* (Leticia, 2023). Em sua narrativa, Leticia contou que a mãe estudou mais do que o pai: *“A minha mãe, ela estudou, ela fez o Magistério e ela foi professora. Então, eu sempre tive contato, assim, com essa realidade. Então, eu sempre tive assim, um contato bem forte com a leitura”* (Leticia, 2023).

Para a mãe de Letícia, faltaram poucos meses para concluir a Graduação em Letras; ela precisou deixar o curso por motivos pessoais. O pai de Letícia cursou o primário, até a 4ª série do Ensino Fundamental. Os pais de Letícia representam *o jogo virando*, o momento em que a mulher começou a ter mais instrução do que o homem em casa. Esse fato não é linear e não aconteceu em todas as famílias das interlocutoras, mas permite visualizar que, em alguns locais, estava acontecendo, como na casa de Letícia.

Letícia sempre desejou ser professora. Ela teve a oportunidade de escolher seu curso pela vontade de ser professora – ainda que um pouco a contragosto da família, visto que a mãe a aconselhava a seguir outra área. Cursou direito por dois anos – foi a única professora entrevistada que ingressou em um bacharelado antes da licenciatura –, mas deixou o curso inicial para entrar na Graduação em Letras. Sua primeira escolha teria sido licenciatura em Biologia, se não precisasse sair de casa para cursar. Letícia não tem irmãos e não pensava em se mudar para longe de sua família. Assim sendo, ela optou por Letras, possível de ser cursado morando em casa e uma área em que não foi difícil para ela se encontrar e se realizar.

Letícia foi uma das professoras que estudou na Escola Estadual Frederico Benvegnú durante toda a Educação Básica. Depois da Graduação, trabalhou por três anos em escolas da região, assumindo, então, a docência na escola de São Domingos, onde trabalha até hoje. Assim como é para Samy e Damiane, Letícia guarda recordações da escola, para além das profissionais, pois o tempo de estudante foi para ela muito especial. Ela recorda e cita a professora Noeli como alguém que a marcou. Lembra com carinho da almofada grande da sala de leitura da escola – a almofada citada por cinco interlocutoras, algumas com lembrança do tempo de estudante, outras, com lembranças do tempo docente. As que lembram sendo professoras na época, tinham consciência do quão lúdico era o espaço da sala de leitura para crianças e adolescentes.

As palavras registradas no Diário de Campo para Letícia foram: **experiência de leitura** – a professora deixa transparecer por meio de sua narrativa várias passagens em que a experiência a atravessou enquanto lia, desde o Ensino Fundamental até os dias atuais, em que segue leitora de obras literárias, em que busca por leituras para se reconhecer ser humano. A palavra **livro** ilustra um companheiro que segue a seu lado desde a infância e um companheiro que apresenta às filhas nos dias de hoje, permitindo que elas leiam, toquem, mastiguem, sintam o gosto do livro e da leitura, o sabor das histórias, antes de precisar conhecer as letras do alfabeto. **Literatura** além de ser o tipo de leitura que mais faz, é uma disciplina ministrada por

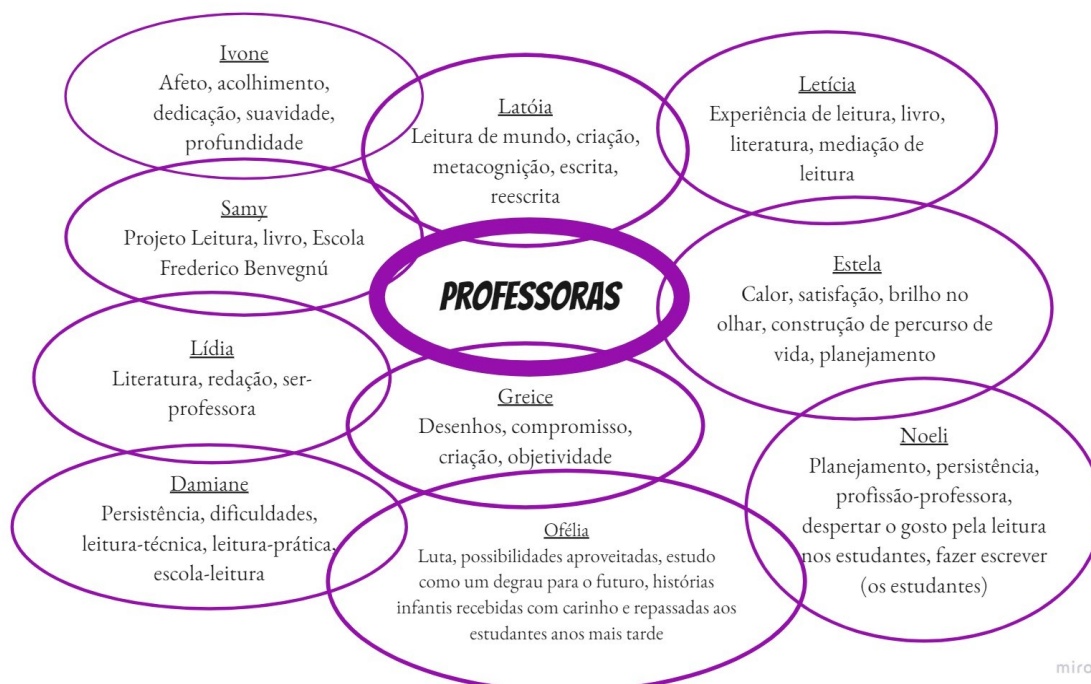
ela e **mediação de leitura** é o que ela faz com as filhas e com os seus estudantes, indicando livros e, no caso dos alunos, propondo atividades ativas, instigantes e envolventes.

Costurando individualidades

Após o contato com cada caminho individual, pretendo costurar as singularidades comuns a partir de quatro pontos: a) Ser professora: única opção possível ou a profissão desejada?; b) As mães das professoras e outras familiares; c) As professoras das professoras; e d) Distâncias – físicas, geográficas, geracionais. Com a análise das *individualidades comuns*, tenho a intenção de compreender os atravessamentos de gênero nos percursos e o desenvolvimento da história, do que foi ontem e do que é hoje, a partir do e devido ao ontem. O hoje se constitui também do ontem, e o amanhã se constituirá do hoje. Como escreve Queirós (2019, p. 82): “Vivo um momento em que, já ocupando o lugar que foi do meu avô, me debruço na janela e sinto uma profunda saudade do mundo. O tempo vai me distanciando das coisas e me sinto já antigo em mim”.

Antes de iniciar a costura, retomo as palavras marcantes das narrativas de cada interlocutora, juntando-as todas em uma mesma imagem (Figura 9), para depois traçar os encontros no texto escrito.

Figura 9 – Palavras das impressões da narrativa de cada interlocutora



Fonte: Elaborada pela autora, abril de 2023.

A partir de meados do século XIX, houve uma massiva entrada de mulheres na profissão do Magistério, nas escolas primárias (Louro, 1997). Antes disso, o destino esperado para as mulheres de classe média, no Brasil, era o casamento e as ocupações do lar. As mulheres de classes populares, mesmo almejando o casamento como destino, desde muito cedo trabalharam nos meios rurais ou nas indústrias, caso morassem nas cidades. Ser professora passou a ser uma profissão bem-vista para as mulheres, e a profissão começou a feminilizar-se, ou seja, começou a ser associada com características atribuídas ao gênero feminino, como o cuidado (Carvalho, 2005).

As escolas normais, além de formar professoras para atuar no primário, também serviram de formação, para donas de casa qualificadas, para as moças de classe média. É possível observar que esse entendimento se estendeu, com o tempo, para algumas licenciaturas, observando o que contou Estela sobre as colegas de curso, que cursavam Artes com ela a fim de ter uma atividade cultural, um curso superior, ao passo que Estela estava em sala de aula para ter uma profissão e uma perspectiva diferente de trabalho da que teve sua família de origem. Mesmo observando a feminização do Magistério, tema de análise de muitos estudiosos, o que levou as professoras, interlocutoras desta pesquisa, a seguirem esse caminho?

As professoras nascidas na década de 1950, mesmo tendo a década de nascimento em comum, tiveram peculiaridades em seus percursos. Ofélia, tendo pulado uma etapa da Educação Básica e tendo tido a oportunidade de cursar e concluir o Ensino Médio aos 15 anos, com essa idade iniciou também a sua atuação em sala de aula nas escolas primárias, como professora, sendo a interlocutora a iniciar na carreira mais cedo. Para ela, ser professora foi a oportunidade de trabalhar, de ter uma profissão valorizada, aceita. Aos 15 anos, antes de escolher qualquer profissão, já era professora. Provavelmente, hoje, ela não imagine ter tido outra ocupação profissional na vida.

Noeli, ao contrário de Ofélia, demorou mais tempo para concluir o Ensino Médio por ter ficado sem estudar por alguns anos entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. A conclusão só foi possível com sua saída de casa, da cidade onde morava com a família. Após o Ensino Médio, prestou vestibular, a opção era uma licenciatura, inicialmente Matemática, mas acabou cursando Letras, que estava disponível naquele processo seletivo. A opção pela licenciatura naquela época era perpassada por uma série de fatores: um curso que acabava sendo a primeira opção para jovens provenientes de famílias que não possuíam cursos superiores, um curso possível de pagar e possível de ser conciliado com um trabalho (geralmente eram cursos noturnos ou de férias), um curso que garantisse uma profissão valorizada à época na sociedade.

Esses pontos provavelmente pesaram nas escolhas das interlocutoras nascidas em décadas posteriores, que também cursaram licenciatura. Para Noeli, poderiam variar as áreas de escolha, mas o “ser professora” permanecia na escolha do curso. É possível afirmar que ela encontrou a sua área de atuação na língua portuguesa e na literatura, quando afirmou ter sido algo bom não encontrar disponível o curso que procurava, Matemática, pois ela gosta da subjetividade.

A década de 1960, em que nasceram Ivone, Greice, Estela e Lídia, já tinha muitos pontos em comum em relação à década anterior para as mulheres, como o porquê de buscar uma licenciatura para essas interlocutoras naturais de uma pequena cidade do interior: a possibilidade de mudança e valorização social; as dificuldades encontradas para seguir com os estudos, conciliando as famílias já formadas – maridos e filhos que nasciam concomitantemente à faculdade. Com exceção de Lídia, nascida ao final da década 1960, as outras cinco interlocutoras mencionadas tiveram filhos enquanto cursavam a faculdade ou no início da carreira docente.

Destaco outro ponto sobre as formações: Ofélia e Ivone cursaram a Graduação no momento em que quase encerravam as carreiras no Magistério. Elas tentaram cursar antes, mas não lhes foi possível conciliar o trabalho na escola, o trabalho doméstico, o cuidado das suas crianças e ainda a faculdade. Essas professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental trabalharam por muitos anos com a formação em Magistério. Já as professoras que vieram depois delas, com exceção de Damiane, não cursaram Magistério para atuar nos anos iniciais, elas cursaram Pedagogia. Ivone teve na figura da mãe um acolhimento incentivador que a impulsionou a cursar o Magistério, carreira que seguiu até a aposentadoria.

A narrativa de Estela permite aprofundar uma reflexão filosófica sobre as escolhas que fazemos – ou as escolhas que nos são permitidas fazer – e as escolhas que nos fazem o que somos, quem somos. O gosto pela arte, desde cedo, os sonhos de viver em uma cidade encantada e distante e, talvez – que emoção! –, ser atriz! Uma mobilização interna de muitas possibilidades de vida, mas a impossibilidade de ir, a não concordância da família com a saída de casa da filha. E o encontro com a arte por outro caminho possível, aceitável, valorizado, bem-visto: a docência. “*Aquí tinha que ser professora. Tu ia ser o quê?*” (Estela, 2022), como lembra a professora em sua fala. Para ser outra profissional, era necessário morar em outro lugar; aqui, no pequeno município de São Domingos do Sul, professora era a profissão para mulheres nas décadas de 1970, 1980 e 1990.

Em sua narrativa, Estela tocou em outro ponto: ela chegou a uma faculdade de Artes sem referências, ou com outras referências, diferentes daquelas das colegas, que já tinham

contato com as linhas curriculares do curso, conheciam artistas e obras. As colegas de Estela não precisavam *ser professoras*, estavam buscando uma formação, uma ocupação, no curso de Artes. A origem social e as perspectivas de vida futura não eram as mesmas para todas aquelas mulheres que compartilharam a sala de aula do curso de Artes. Ainda que ser professora de Artes *precisou* ser a profissão de Estela, em sua narrativa, transparece a experiência estética que o curso lhe permitiu – assim como a narrativa de Noeli permite ver a experiência estética vivida por meio da literatura. Estela e Noeli foram, cada qual em sua área, mediadoras culturais de uma época, por meio de aulas de teatro, por meio da literatura, permitindo que os estudantes tivessem também experiências estéticas por meio dessas artes, para além da rigidez do currículo.

Muitas professoras necessitaram sair de casa para estudar, ainda na Educação Básica, devido ao fato de não haver escolas próximas. Lídia, mesmo sendo mais nova, como morava em um local em que só havia turma até a 6ª série do Ensino Fundamental, foi para o colégio interno católico, da mesma forma que Ofélia. Os colégios internos ligados à igreja católica representavam um local seguro – indiscutivelmente seguro na percepção das famílias – para que as meninas pudessem estudar e morar longe da família, para onde iam muito cedo, na infância ou no início da adolescência, se não houvesse a possibilidade de residir com algum familiar – alguma tia – em outra cidade. Greice, que não podia caminhar no frio devido aos seus problemas de saúde, morou com uma tia, ainda que na mesma cidade, só em outra comunidade do interior, para concluir o primário. Noeli foi para outro estado, morou em Lajes – SC, com uma tia, para concluir o Ensino Fundamental.

As mães, as tias e as avós que apareceram nas narrativas das professoras, especialmente das já aposentadas, foram redes de apoio, umas para as outras, para atividades do cotidiano ligadas ao cuidado. A mãe de Lídia foi uma mulher que manteve a porta da casa aberta, sempre recebendo sobrinhos e sempre tendo uma sobremesa pronta para oferecer – a casa *vivia cheia*, como contou Lídia. A mãe de Ofélia foi descrita como uma mulher que criava, que inventava, para alimentar a família, os filhos pequenos. A tia freira de Ofélia foi a mulher que representou o acesso às crianças da família, foi a ponte para o mundo letrado, para a cultura vigente, pois, vivendo outra realidade educacional, pôde compartilhá-la com a sua família de origem. A avó de Ivone foi descrita por Ofélia como cuidadora, enfermeira prática, que foi chamada na ocasião do nascimento da última irmã de Ofélia, quando a mãe não passou bem, teve febre alta, “leite empedrado”. As mulheres que cuidavam de outras mulheres e do restante da família apareceram em muitos momentos das histórias das professoras.

Cuidar primeiro da família é característica de muitas interlocutoras. Ivone e Ofélia

concluíram suas faculdades depois que os filhos estudaram e concluíram as próprias graduações. Para aquelas que cursaram a Graduação antes ou no início da carreira docente, como Greice, Estela, Lídia, lhes foi necessário cuidar delas mesmas. Sair de casa para estudar representava dar conta de si mesma financeiramente e ter onde morar. O desafio constituía-se em cursar a Graduação. Para as que vieram depois de Ivone e Greice, ambas com 63 anos na data da entrevista desta pesquisa, a Educação Básica – Ensino Fundamental e Ensino Médio – estava garantida em São Domingos do Sul, não era mais necessário deslocar-se para essas etapas do ensino. Outro desafio, além de manter-se na Graduação, era o cuidado das famílias já formadas, dos filhos. Latoia, nascida na década de 1970, também teve essa vivência, pois ficou dez anos sem estudar entre o Ensino Médio e a Graduação. Quando iniciou a universidade, não precisou deslocar-se de casa, pois o *campus* ficava a 10 km de distância e havia transporte, mas, além do estudo, era mãe. Dessa forma, como foi para as interlocutoras aposentadas, o estudo esteve intercalado ao ser individual responsável pelo lar, pelo cuidado de filhos e família. Para as interlocutoras nascidas depois de Latoia, houve uma mudança geracional no local, visto que os filhos vieram depois da faculdade.

Cabe aqui uma reflexão sobre as mulheres, ancorada em Virginia Woolf. Em 1929, Woolf publicou o ensaio, já mencionado neste estudo, *Um teto todo seu*. Como o título da obra sugere, a autora trata das condições necessárias para que as mulheres pudessem, à época, estudar, produzir, progredir, serem independentes. Por exemplo, para escrever ficção, “[...] uma mulher precisa ter dinheiro e um teto todo seu, um espaço próprio” (Woolf, 2014, p. 13), argumento que é defendido no ensaio. Por meio de narrativa ficcional, Woolf aborda as desigualdades que presenciava entre homens e mulheres no meio acadêmico, no mundo profissional, em especial o da escrita, da autoria. A autora diz que, de seus lábios, “[...] fluirão mentiras, mas talvez haja alguma verdade misturada a elas” (Woolf, 2014, p. 14). Na narrativa em que descreve uma série de privações inventadas, mas reais das mulheres, se pergunta: Por que nossas mães não nos deixaram riquezas? Por que o nosso sexo é repreensivelmente pobre? Na narrativa, a autora descreve e faz considerações sobre Mary e sua vida, personagem da obra, que pode ser ela mesma ou outra mulher.

O que nossas mães ficaram fazendo que não tiveram riqueza alguma para nos deixar? Retocando a maquiagem? Olhando vitrines? Tomando sol em Monte Claro? Havia algumas fotografias sobre a lareira. A mãe de Mary – se é que era ela no retrato – pode ter sido preguiçosa e esbanjadora em seu tempo livre (ela teve treze filhos com um ministro da Igreja), mas, se isso for verdade, sua vida feliz e esbanjadora deixou pouquíssimos traços de deleite em seu rosto (Woolf, 2014, p. 35).

Antes de prosseguir, problematizo sobre as mulheres das quais Woolf fala em seu

ensaio. Ela se dirige especialmente às mulheres inglesas, de determinada classe social – as que poderiam ter acesso às universidades – e de um determinado período histórico – início do século XX – olhando para os séculos anteriores para compreender as condições das mulheres das quais fala. São realidades, tempos e espaços diferentes dos vividos pelas interlocutoras empíricas desta pesquisa, mas as considerações de Woolf trazem uma base de reflexão importante sobre ter filhos e estudar, e trabalhar, e cuidar da casa, ao passo que ela responde à questão do porquê as mães não deixaram fortuna para as filhas.

Considerando as questões da época sobre as impossibilidades de as mulheres ganharem dinheiro ou, ainda, até determinada época, terem posse de seu dinheiro – que, mesmo que fosse ganho, pertenceria aos maridos –, Woolf conclui que se a mãe de Mary, “[...] a senhora Seton e seus pares tivessem ido trabalhar aos 15 anos, não haveria – esse era o centro da discussão – nenhuma Mary” (Woolf, 2014, p. 36). Nenhum ser humano seria capaz de fazer fortuna e criar 13 filhos. Woolf (2014, p. 36) pede que se considerem os fatos: “Primeiro há os nove meses antes de o bebê nascer. Depois há os três ou quatro meses usados para alimentar o bebê. Depois que o bebê é alimentado, há certamente mais cinco anos gastos em brincadeiras com ele. Não se pode, ao que parece, deixar as crianças correrem pelas ruas.”

As considerações de Virginia Woolf colocam luz no trabalho invisível desempenhado pelas mulheres, como ter filhos, criá-los, cuidá-los, educá-los. É essa parte das reflexões da autora que tomo emprestado, pois o tempo, o espaço e o meio social de Mary, narrada por Woolf, é outro, distinto do tempo, espaço, classe social, das interlocutoras desta pesquisa. As professoras de São Domingos do Sul estavam um passo antes de buscar um teto todo seu; buscavam estudar e ter uma profissão com certa valorização social, por meio da qual também pudessem crescer como seres humanos, desenvolver suas habilidades e talentos – ser professora, em diferentes áreas era a opção. Faziam tudo isso ao mesmo tempo em que cuidavam de seus filhos e filhas, cozinhavam, limpavam as casas, em múltiplos – e provavelmente extenuantes – turnos de trabalho.

As três interlocutoras nascidas na década de 1980 tiveram a opção de escolher permanecer em casa para concluir os estudos da Educação Básica e da Graduação. Damiane cursou dois anos de Ensino Médio em escolas internas – mas essa escolha já não era a única para o seu tempo na localidade. Samy e Leticia cursaram toda a Educação Básica na mesma escola; assim, elas optaram por permanecer em casa. Nesse tempo, parece que as escolhas começaram a ser mais reais, mais palpáveis. Até a escolha pelo curso superior, que, para muitas professoras, como Samy, por exemplo, ocorreu por ser um curso possível de custear, para

Letícia, foi o segundo curso no qual entrou, tendo deixado o primeiro de bacharelado, firmando a decisão que carregava com ela desde muito jovem: ser professora.

Outro ponto a destacar das falas de Samy, Letícia e também de Greice é o de que as mães liam mais do que os pais – na casa do Letícia, a mãe estudou mais, quase concluindo o curso superior – sendo inspirações, dentro de cada realidade, para as filhas. Como inspiração, na fala de Damiane, é narrada a figura da professora Maria, que, para além de professora de conteúdos didáticos, era afetuosa e compreensiva, tendo possibilitado à Damiane sentir-se acolhida no ambiente escolar apesar das dificuldades em seu percurso inicial de alfabetização e letramento. O afeto e o acolhimento a tocou a ponto de escolher como sua formação a mesma área de atuação da professora: Letras.

Noeli, interlocutora desta pesquisa, também foi uma professora marcante, citada pelas interlocutoras mais jovens que foram suas alunas. Sua contribuição, seu afeto e seu envolvimento depositados na montagem da sala de leitura escolar foram narrados por ex-alunas e ex-colegas. Da mesma forma, foi possível identificar nas professoras que ainda atuam em sala de aula a vontade de tocar seus alunos de alguma forma, de desenvolver projetos que possam ser significativos, que contemplem a todos os estudantes, ainda que em momentos diferentes.

Nesta *costura de individualidades*, mostra-se a passagem do tempo, a mudança – que pode parecer lenta – entre as décadas: da escrita na tábua na primeira série de Ofélia às novas tecnologias que chegam aos filhos das interlocutoras mais jovens; a opção de permanecer em casa para estudar, com certo conforto e tranquilidade, diferente de outros tempos em que sobreviver também estava na pauta dos dias; das escolas primárias multisseriadas das pequenas comunidades do interior para uma escola maior, com séries separadas, com Ensino Fundamental e Ensino Médio; de ser professora como única opção para o ser professora como uma opção; das longas distâncias físicas e geográficas para uma espécie de dissolução de fronteiras, promovida pelas novas tecnologias.

De tudo o que muda, alguns pontos também permanecem, se aprimoram: o cuidado das mães – das interlocutoras, que são todas elas mães –, o afeto e o envolvimento das professoras em suas experiências docentes – tópico que será aprofundado no Capítulo 5 –, despertando interesse nos estudantes enquanto demonstram suas próprias paixões nas áreas em que atuam. Adentrando mais as histórias das interlocutoras empíricas, no próximo tópico, abordarei as relações delas com o livro e com a escola, as contações de histórias ou a falta delas em suas infâncias e as primeiras descobertas escolares, das letras, dos livros, de letramento do ambiente escolar.

4.2 O LIVRO E A ESCOLA: “SABE COMO É QUE É, A GENTE TRABALHA NA CASA DOS OUTROS, NÃO TINHA LÁ MUITO TEMPO, NÃO TINHA COMO FICAR LENDO”¹⁸

Neste subcapítulo, será desenvolvida e analisada a categoria que nomeia o tópico “O livro e a escola”, atendendo ao objetivo específico: *Conhecer, a partir da análise do percurso formativo de um grupo de professoras de São Domingos do Sul, as suas histórias de leitura e de escrita*, olhando para os aspectos gerais de formação das interlocutoras empíricas, para as suas relações com o livro – livro-objeto, livro-vivo e livro-afeto – e para as suas lembranças de alfabetização. Antes de adentrar esses aspectos mais específicos, retomo, de maneira geral, os percursos de formação. Para melhor visualizar esses percursos dentro dos momentos históricos, o Quadro 4 possibilita visualizar o momento aproximado de nascimento de cada professora. Entendo as diferenças e as semelhanças dos caminhos, considerando o tempo que passa e as novas oportunidades que os novos tempos trazem, conforme os anos passam.

Quadro 4 – Década de nascimento das interlocutoras

Interlocutora	Década de nascimento	Local onde morava na primeira infância
Ofélia	1950	São Domingos do Sul
Noeli	1950	Cidade vizinha a São Domingos do Sul
Estela	1960	São Domingos do Sul
Ivone	1960	São Domingos do Sul
Greice	1960	São Domingos do Sul
Lídia	1960	Cidade vizinha a São Domingos do Sul
Latoia	1970	Cidade vizinha a São Domingos do Sul
Damiane	1980	São Domingos do Sul
Samy	1980	São Domingos do Sul
Letícia	1980	São Domingos do Sul

Fonte: Elaborado pela autora, maio de 2023.

As professoras já aposentadas enfrentaram desafios parecidos para conseguir concluir a Educação Básica que, à época de suas infâncias, não era de fácil alcance nos longínquos municípios e comunidades recém-formadas do país. Morando em um centro maior, na cidade de São Paulo, mas, em uma época anterior, Zélia Gattai (2009) conta de sua expectativa por continuar os estudos após concluir as primeiras quatro séries do Ensino Fundamental; a menos que pagasse, não tinha onde seguir com os estudos além das séries primárias. De ensino público,

¹⁸ Fala da Professora Noeli, interlocutora desta pesquisa.

havia somente algumas poucas vagas na Escola Normal, porém o pai não permitiria que ela estudasse, por conta dos rapazes que rondavam por lá, tentando “[...] desviar as meninas do bom caminho” (Gattai, 2009, p. 290). A autora conta que, das colegas, “[...] algumas iriam tentar obter uma das poucas vagas existentes na Escola Normal da Praça da República, escola do governo, gratuita, para o ensino ginásial e pedagógico, concorrendo, numa competição muito difícil, com centenas de candidatas” (Gattai, 2009, p. 209). Não havia opções educacionais no horizonte de Zélia, naquele momento.

Zélia Gattai, que nasceu em 1916, viveu esse fato de querer continuar na escola e não ter isso como opção, antes de 1930, em São Paulo. Nos arredores de São Domingos do Sul – RS, nas décadas de 1960 e 1970, essa era uma questão posta para grande parte da não muito numerosa população. Mesmo no município, após a década de 1980, quando já havia escola pública que oferecia o Ensino Médio, muitos jovens estavam fora da escola pela necessidade de trabalhar desde cedo para colaborar com o sustento das famílias.

Três das interlocutoras empíricas desta pesquisa, nascidas na década de 1960, Estela, Ivone e Greice, naturais do município, estudaram na escola recém-inaugurada até concluir o Ensino Médio. Após essa etapa, passaram por diferentes realidades para concluir a educação técnica e superior. Ofélia, também nascida em São Domingos do Sul, mas na década de 1950, não contou com escola além dos anos iniciais do Ensino Fundamental e, com isso, buscou a alternativa de estudar em um colégio religioso, com internato, sem despesa direta para a família. Letícia, Samy e Damiane, nascidas na década de 1980, contaram com a escola próxima de casa, pública, gratuita, para cursarem toda a Educação Básica. Latoia, nascida na década de 1970, mas em outra cidade, cursou em sua cidade natal o Ensino Fundamental e depois se mudou para cidades vizinhas para cursar o Ensino Médio – mesmo não existindo em sua cidade, o Ensino Médio e gratuito não estava distante.

Noeli, também nascida, como Ofélia, na década de 1950, mas em outro município, teve de sair cedo de casa em busca do estudo além dos anos iniciais. Respondendo à pergunta sobre se teve apoio familiar para estudar durante o Ensino Médio e a Faculdade, Noeli contou:

Sim, tive apoio, mas daí era aquela coisa, tinha que achar um lugar pra morar. Então os primeiros meses parei numa casa de uma tia, uma irmã da minha mãe. [...]. Aí depois comecei a trabalhar no Grazziotin e aí comecei a pagar pensão, e aí estudava a noite e trabalhava de dia. Aí nesses dois anos que eu fiz o científico, né. Seriam três de segundo grau naquela época, mas daí como eu pensei, “já tô meio velhinha, fiquei muito tempo parada e tal”, eu tentei o supletivo. Daí fui fazendo, uma matéria aqui, outra... em um ano passei em todas (Noeli, 2022).

Noeli contou também da dificuldade em ler livros literários na época em que cursava o Ensino Médio, e até no Ensino Fundamental. Trabalhar era necessário para poder estudar, mesmo na época em que cursava as séries finais do Ensino Fundamental; trabalhar era uma forma de pagar pela hospedagem, ainda que estivesse na casa de familiares. Ajudar nas tarefas e fazer muitas delas era a retribuição por poder morar no local. Assim, esta foi a realidade vivida por várias das interlocutoras: morar em casas de familiares ou colégios internos e contribuir, por meio do trabalho, como forma de pagar ou retribuir. Sobre o incentivo recebido na escola para ler, Noeli relatou que os professores incentivavam, mas na jornada de estudo e trabalho não era fácil dispor de tempo para ler:

Incentivavam. Sim, incentivavam, só que a gente não era muito... Sabe como é que é, a gente trabalhava na casa dos outros, não tinha lá muito tempo. Não tinha como ficar lendo. Aí como eu não tinha muito acesso a ir na escola buscar os livros e devolver, porque, durante o dia, eu tinha meio que controlado o tempo e tal, daí eu não retirava muitos livros. Daí eu lia alguma coisa que meus tios tinham lá. Livros de faroeste (Noeli, 2022, grifo próprio).

A fala de Noeli é o destaque que abre este subcapítulo: *Trabalhar na casa dos outros* representava não ter à disposição o tempo extraclasse para leituras, pois *o tempo era meio que controlado* para outras tarefas laborais cotidianas.

Como contado no capítulo anterior, as professoras, que estudaram nas décadas de 1950, 1960 e 1970, frequentaram pequenas escolas primárias, com turmas multisseriadas. Ofélia recordou que, quando frequentou o primeiro ano, não havia cadernos; assim sendo, os estudantes escreviam em uma tábua, apagando os escritos ao final da atividade. Ela contou também que muitos de seus colegas estavam repetindo as séries, pois não havia mais oportunidade de continuar estudando por perto. Outras professoras também mencionaram esse fato.

Dentro das realidades educacionais de cada professora, desenvolverei, a seguir, a relação de cada uma com o *livro* e com a *escola*, olhando de maneira especial para a aquisição da língua escrita e para os processos de letramento na infância.

4.2.1 O livro

O acesso a livros físicos durante a infância, em casa, foi escasso ou inexistente para nove das dez professoras ouvidas. Somente Letícia teve livros físicos, assinaturas de gibis e revistas infantis antes de ingressar na escola. As demais interlocutoras tiveram esse encontro na escola. De seu tempo de infância, Ofélia lembra:

Em casa, tinha pouco. Eu como tinha uma tia que era freira, ela trazia coisas pra nós, lá em casa, né. Livrinhos, folha com desenho, com frases, com coisa... Ela trazia. Que era lá do colégio das freiras, né, coisas que descartava e ela trazia pra gente. Mas quem não tinha gente fora, assim, não tinha nada. Os desenhos a gente fazia, sabe naquele papel que enrolava açúcar esses anos (Ofélia, 2022).

A tia, que morava em outro local, proporcionava o encontro com alguns poucos materiais escolares, dentre eles, alguns livrinhos, muito disputados entre o grande grupo de irmãos. “Ela trazia às vezes livros pra nós, era uma disputa pra ter os livros, porque naquelas épocas não tinha onde comprar livro. Nada, nada. Nem na escola não tinha livros sobrando, assim pra gente manusear, ver, coisa assim” (Ofélia, 2022). Ofélia pontuou que, quem não tivesse familiares morando em outros locais, não tinha esse acesso. Na escola primária em que estudou da década de 1950, os livros eram escassos, somente depois, no colégio interno, Ofélia acessou uma biblioteca maior. A professora lembrou dos dois primeiros livros que leu, com ajuda do pai, que estavam escritos em língua italiana: *Nanetto Pipetta e Tre Sorelle*.

Ainda que tenha estudado em outro tempo, diferentemente de Ofélia, Latoia afirmou não ter tido muito contato com livros nas primeiras séries escolares: não havia muitos livros na escola em que estudou.

As escolinhas assim não tinham muito, mas tinha. Tinha alguma coisa assim, mas muito pouco. [...]. Mas pouca coisa. Livros, assim, eu não tenho essa lembrança, sabe, dali de pequena. Alguns livros que a professora tinha, daí a gente lia, relia os mesmos” (Latoia, 2022).

Provavelmente a escassez de materiais aliada à valorização dada ao objeto livro, ao livro físico, possibilita ouvir o afeto nas narrativas quando os livros são mencionados. Chamo essas passagens de livro-afeto; as falas de livro-afeto estão presentes nas narrativas de todas as professoras entrevistadas. Hoje, quando é presenteada pelos filhos, livros são geralmente o presente que Ivone recebe. Ela também lembra dos primeiros materiais de leitura em casa, a partir de 1969, quando a mãe começou a trabalhar na escola, e trazia livros retirados na biblioteca, regularmente, para os filhos lerem. A relação de livro-afeto é relatada em detalhes no conto *Felicidade clandestina*, de Clarice Lispector, a ponto de o sentimento ir além: tornar-se livro-paixão:

Quando chego em casa, não comecei a ler. Fingia que não o tinha, só para depois ter o susto de o ter. Horas depois abri-o, li algumas linhas maravilhosas, fechei-o de novo, fui passear pela casa, adiei ainda mais indo comer pão com manteiga, fingi que não sabia onde guardava o livro, achava-o, abria-o por alguns instantes. Criava as mais

falsas dificuldades para aquela coisa clandestina que era a felicidade (Lispector, 2020, p. 10).

A relação de Lispector com o livro se aproxima da relação de algumas interlocutoras com esse objeto. Estela contou uma marcante passagem envolvendo o livro-afeto. A professora lembrou de um momento em que ganhou um livro, por volta de seus 4 anos de idade. O irmão mais velho participava de um grupo de jovens da religião católica. O grupo se reunia na casa dos jovens. Certo dia, o grupo estava reunido na casa dos pais de Estela e estavam vendendo números de rifa, organizada pelos jovens. Estela, criança pequena, pediu que colocassem seu nome também em um dos números. Ela foi a ganhadora do prêmio da rifa: um livro. Foi carregada nos braços, no alto, pelos jovens, para ir receber o seu prêmio. A professora contou que nunca chegou a ler esse livro – que tratava sobre assuntos religiosos e era uma leitura complexa para ela na época da infância, mesmo depois de alfabetizada. Entretanto, aquele prêmio, aquele objeto livro, andou com ela por muito tempo. Ela o levava a muitos lugares, ele era seu amigo. O livro amigo.

E essa rifa eu quis, quis que meu irmão colocasse, ou meu pai, não sei, o meu nome também. E eu ganhei. Era um livro. [...]. E eu não sabia ler. E eu lembro bem assim, que eu fui carregada por eles. Porque quando, assim, abriram lá os nomes, então eu tinha ganho a rifa e eu fui carregada por eles porque eu tinha ganhado o livro. [...]. E eu nunca li o livro. Eu sei que eu mantinha ele, porque eu tinha um amor muito grande por ele! [...]. Era um livro que, como eu não era alfabetizada, era um livro muito difícil assim pra eu ler, porque eu passava as páginas, ficava imaginando o dia que eu ia ler aquilo (Estela, 2022, grifo próprio).

Lygia Bojunga descreve sua relação com o objeto livro antes que ele pudesse alimentar a sua imaginação, antes que ela soubesse ler; a troca que seguiu acontecendo pela vida, iniciou muito cedo:

Para mim, livro é vida; desde que eu era muito pequena os livros me deram casa e comida. Foi assim: eu brincava de construtora, livro era tijolo; em pé fazia parede; deitado fazia degrau de escada; inclinado, encostava num outro e fazia telhado. E quando a casinha ficava pronta eu me espremia lá dentro para brincar de morar em livro (Bojunga, 2007, p. 8).

O excerto de Lygia Bojunga foi retirado da obra *Livro – um encontro*, no qual a autora conta que teve a intenção de homenagear um amigo: “O amigo, no caso, era o Livro” (Bojunga, 2007, p. 11). Diversos escritores e leitores descrevem sua relação de afeto com o suporte livro, com esse objeto que é também um objeto de apego, de afeto, de memórias. Goulart e Ferreira (2015, p. 2) desenvolveram um estudo sobre as maneiras pelas quais o leitor atribui significado

ao objeto livro. “Partimos da convicção de que há, além de uma relação puramente intelectual, uma ligação afetiva entre o leitor e o livro, enquanto objeto cultural capaz de lhe provocar escolhas, atitudes, sentimentos, uma prática de leitura”. As autoras defendem que a estrutura física do livro – o suporte livro – é um elemento constitutivo de significados na apropriação da leitura. O objeto físico do livro é mediado por representações culturalmente construídas, compreendidas e incorporadas (Chartier, 2011) e em cada espaço representa algo distinto: no meio acadêmico, pode representar intelectualidade; no meio religioso, um objeto sagrado; no meio escolar, pode estar ligado ao aprendizado; nas memórias, pode estar ligado a diferentes passagens de afeto de quem recorda das vivências envolvendo esse objeto. Esse “[...] jogo de representação, que acontece num plano de concorrências e competições, promove em torno do objeto-livro múltiplos significados, nos modos de produção e recepção, como também nos modos de circulação na sociedade” (Goulart; Ferreira, 2015, p. 4).

Estudiosos, como Roger Chartier, têm pesquisado, dentro da história do livro e da leitura, o suporte com mais ênfase. Muitas escritoras e escritores também lembram com afeto de suas relações com o livro, como é o exemplo de Bojunga (2007) e Queirós (2019). Para Goulart e Ferreira (2015, p. 14): “A relação entre o leitor e a leitura aparece cerceada pelo objeto-livro, num relacionamento, comparado a afinidades humanas, construído de sentimentos de afetividade, de cumplicidade, de companheirismo, de intimidade e de proximidade”. O livro-objeto é a materialidade significada, que se expressa pela linguagem, pelas emoções, a relação do leitor com a *leitura palpável*; com algo da leitura que é possível tocar, ter nas mãos, cheirar, contemplar na estante, chamar de seu.

Na casa de Noeli havia materiais de leitura, o pai assinava jornal e sempre tiveram o “livro da família”, uma publicação da igreja católica, mas não havia outros livros, destinados às crianças, com histórias infantis. Sobre histórias contadas – os livros-vivos –, não ouviam muito, o pai era motorista e a mãe, não conseguia contar, provavelmente pela sobrecarga de trabalho, e cuidado com os numerosos filhos. Uma vizinha costumava reunir as crianças para contar histórias. Os livros e os materiais que não desfrutou na infância, Noeli conquistou depois de adulta. Desde que pôde, que as condições financeiras permitiram ter livros, revistas, jornais, ela sempre os teve em casa, sempre comprou, manteve assinaturas. A biblioteca da casa hoje guarda todas as recordações, os livros novos e antigos, planos de aula de tempos passados, portfólios. Tudo organizado em um espaço pensado e cuidado com carinho. “Fizemos a entrevista na cozinha; ao final a professora me mostrou a biblioteca da casa, da família – o

marido também foi professor de língua portuguesa” (Diário de Campo, 29 de novembro de 2022).

Greice também contou que, em sua casa, não havia livros, somente a bíblia e livros que eram da escola e chegavam até a casa por meio das crianças que estudavam. Tem lembrança da biblioteca da escola a partir de sua 7ª série:

Aquí em São Domingos, na escola, a biblioteca, que eu saiba de biblioteca da escola, teve quando eu já estava na sétima série, eu acho. [...] sabe como que foi? Fizeram uma campanha pra arrecadar livros porque eles queriam fazer o ensino... dizia segundo grau, eu acho. E daí eles tinham que ter algumas coisas pra conseguir que fosse aprovado. Eles fizeram uma campanha lá e começou... teve doações, eu acho. E daí começou a ter biblioteca, então a gente começou a retirar livro. Eu sempre fui de ler depois, mas de mais grandinha, não de criança, tipo de Ensino Médio, assim (Greice, 2022).

Ramos, Real e Oliveira (2018) discutem a potência das bibliotecas escolares como espaço privilegiado de construção de práticas de leitura, de formação do leitor, de relações sociais. Ao contrário de outros tempos, como na antiguidade, em que quase a totalidade das bibliotecas servia como depósito de livros, por volta do início do século XX, observa-se o surgimento de bibliotecas públicas em inúmeras cidades de diversos países (Maroto, 2012). Nesse período, a escola também foi se instituindo como espaço de formação, como guardadora e difusora do saber: um espaço propício para a criação das bibliotecas, que se tornassem escolares, mas também para atender o público externo.

A biblioteca escolar impõe-se para além de somente local de guarda, preservação da memória, do material e cultural. Passa a ser reconhecida como espaço de promoção ao acesso de livros, estímulo à pesquisa, incentivo à leitura e [de] formação de patrimônio [de] leitores. Esse ambiente adquire outra configuração sob a perspectiva do seu papel transformador e sua contribuição na constituição para uma educação cidadã, por intermédio da prática da leitura, do processo de aprendizagem na busca e uso da informação (Ramos; Real; Oliveira, 2018, p. 87).

Por meio da biblioteca escolar de São Domingos do Sul, o contato das interlocutoras com os livros começou a mudar, se expandiu. Greice mencionou a biblioteca escolar, assim como Ivone – que foram as primeiras interlocutoras a cursarem o Ensino Médio em São Domingos do Sul. As interlocutoras mais jovens conviveram com a biblioteca escolar desde as primeiras séries do Ensino Fundamental, tendo um encontro mais precoce com o objeto livro ao entrarem na escola. Quando chegaram, ainda crianças, eles, os livros, já as esperavam para as aventuras de leitura e descobrimento que fariam juntos. O contato com o objeto livro, na escola, despertou afetos nas professoras entrevistadas. Para elas, esse objeto virou livro-afeto.

O livro-afeto virou presente. O objeto livro, tão íntimo dessas interlocutoras, foi o presente que ganharam em muitas ocasiões e datas especiais e, também, é o presente que dão: um pouco de si e de seus gostos que oferecem ao presentear pessoas que lhe são queridas. Lídia, em aniversários, presenteia as crianças com livros e também presenteia a si mesma com livros de literatura moderna, que aprecia ler.

Samy também presenteia os filhos e outras crianças com livros, lê as histórias não ouvidas na infância e revelou, com emoção na fala: *“Eu tenho uma paixão muito grande por livros!”* (Samy, 2022). A professora contou que, ao passar perto de uma livraria, sempre entra, ainda que nem sempre compre livros. *“Se eu vou, por exemplo, no shopping, eu não consigo ir embora sem entrar na livraria. Daí às vezes eu compro, mas assim, nem que seja olhar, sabe? É uma coisa que me desperta”* (Samy, 2022). De sua infância, ainda que não tivesse livros físicos, Samy guarda uma memória afetiva relacionada a um livro infantil: *“E eu tenho lembrança, assim, eu tenho um livrinho que tá na minha memória, que é aquele ‘Peixinho Dourado’. Que ele tinha umas imagens, assim, do peixinho, bonitas! Sabe, eu fecho os olhos e eu ainda lembro daquele livro.”* De acordo com Gonçalves e Guimarães (2015, p. 11), “[...] o livro-objeto não está ligado somente a fatores intelectuais. Também é fator de construção da imagem e presença social de quem o lê, manuseia ou socializa por meio dele”. Para as autoras, o afeto em relação aos livros não pode ser definido apenas em relação ao prazer pela leitura ou ligado só a aspectos intelectuais.

O leitor lê com o corpo. Não é possível ler um livro sem tocá-lo. Além disso, não é possível ler um livro sem que se leve em consideração o ambiente em torno de si mesmo. E sim, o livro tem cheiro e gosto. Cheiro de novo, de velho, de mofo, da tinta com que foi impresso etc. Seu gosto é sentido quando, sem mesmo perceber, umedecemos as pontas do dedo para mudar a página. O livro, antes de tudo, é um objeto que pode ser possuído pelo leitor (Gonçalves; Guimarães, 2015, p. 13).

São as particularidades de cada livro que o torna único para quem o lê, para quem o possui. Às vezes, é um objeto de adoração ou que representa prestígio social, outras vezes, de discórdia, mas sempre um objeto de valor – econômico, sentimental – para quem se interessar por ele.

Letícia foi a única professora entrevistada que teve materiais, livros infantis (objeto livro) em casa, na infância. Como a mãe era professora de crianças da pré-escola, essa interlocutora teve a lembrança de ouvir muitas histórias inventadas, de canções cantadas pela mãe, da ludicidade na relação, na contação das histórias. A relação de proximidade, amizade, afeto, com os livros, construída na infância, se mantém na vida da professora. Hoje, os livros estão em casa, fazem parte da casa, do dia a dia da família. Há os inteiros, os rasgados, os para

as crianças manusearem. É uma relação de livro-afeto, mas também é livro-cotidiano: livro-afeto-cotidiano.

A minha casa é cheia de livros, tem livro de tudo o que é jeito porque tem livro quebrado, tem livro sem capa, tem livro rasgado e tem os livros bons, né. Eu deixo elas manusearem. A pequenininha, eu deixo ela mexer. Ela sabe de cor algumas histórias, ela pega o livro e ela lê, porque ela sabe de cor (Letícia, 2023).

Além dos livros-afetos-objetos de casa, Letícia indica livros para leitura, especialmente para a filha mais velha, já adolescente. Alguns dos livros sugeridos para a filha mais velha foram *A droga da obediência* e *A droga do amor*, de Pedro Bandeira. A partir da indicação, na biblioteca da escola, a filha encontrou “mais três drogas”, dessa mesma série, e leu os cinco. Lidos os cinco livros, no momento da realização da entrevista com Letícia, em janeiro de 2023, a filha mais velha estava lendo *O vendedor de sonhos*, de Augusto Cury. Por meio da sugestão de um livro que aborda temas sensíveis no período da adolescência, Letícia capturou a atenção e o interesse da jovem, que buscou por conta própria outros títulos semelhantes para darem conta das vivências de sua idade, das experiências, dos anseios, de respostas ou mais perguntas. Ler abre espaço para ser quem somos – para nomearmos sentimentos – ou para ser mais do que somos.

Ter em mãos o livro literário é defrontar-se com o desequilíbrio. É bom que assim seja. Capaz de inaugurar reflexões, a literatura nos estimula a buscar outros prumos, a perseguir outras ilusões, a nos dobrarmos sobre nossos limites, e descobriremos a fragilidade como sendo a nossa condição possível. [...]. Ler é povoar o silêncio, é reconhecer-se como um ser propício à solidão. Ler é confirmar-se como um ser solitário, mas, mesmo assim, condenado a procurar encontros, coesões, laços. Ler é um exaustivo trabalho mental (Queirós, 2019, p. 84).

Ler é convivência. Seguindo as definições iniciadas por Bartolomeu de Campos Queirós, é um ato solitário, que pode iniciar – e muitas vezes inicia – na convivência, na indicação de uma leitura, na mediação de alguém que já passou por um momento parecido e pôde contar com uma leitura amiga, com um livro que lhe deu a mão ou lhe tirou o chão. Ler junto pode ajudar a construir uma relação de confiança, de proximidade, de parceria, com o outro, que também é leitor – mãe, professora, amiga, amigo –, e compreende a relação estabelecida com o livro e com as aventuras e as desventuras de seu conteúdo, que pode nos tocar de maneira profunda. “Ficava intrigado como num livro tão pequeno cabia tanta história, tanta viagem, tanto encanto. O mundo ficava maior e minha vontade era não morrer nunca para conhecer o mundo inteiro e saber muito, como a professora sabia. O livro me abria caminhos, me ensinava a escolher o destino” (Queirós, 2019, p. 31-32).

Em muitas das histórias ouvidas, há a presença de livros-vivos. Compartilhando o entendimento acerca de livro-vivo de Flávia Brocchetto Ramos (2010), ele é entendido aqui como a pessoa que conta a história ou as histórias, de maneira frequente, e se torna referência de quem ouve. Assim, os livros-vivos existem para além dos livros como objetos físicos. Segundo Ramos (2010, p. 100):

Lembro ainda que além do livro de papel existe outro, talvez mais importante e que não estraga. É o LIVRO-VIVO, ou seja, é o adulto que conta boas histórias para as crianças, e conta sempre, todo dia, belas histórias, que contribuem para a construção da identidade do leitor. Eu não tive livro de papel na minha infância, mas tive livro-vivo. Eu sou uma leitora...

Nem todas as professoras narram sobre ter ouvido histórias, nem todas se lembram de algum livro-vivo. Contudo, a partir das que recordam de seus livros-vivos, há uma mudança da infância dessas professoras para suas vidas adultas: nas infâncias passadas, o livro-vivo geralmente era o pai (com algumas exceções, como Leticia); hoje, são elas, as professoras, que são as mães e as avós, os livros-vivos de seus filhos e netos. Ivone contou que “[...] o pai era um grande contador de histórias. [...]. Ele tinha muitas histórias pra contar. Era muito bom ficar ouvindo”. Estela lembrou que a mãe era analfabeta, o pai estudou até a 4ª série, era filho de pai catequista, valorizava a leitura, gostava de ouvir rádio para estar informado. O pai era o contador de histórias para os filhos, durante a fase das infâncias. A mãe contava histórias da família, mas o pai criava histórias e enredos. “O pai criava mais histórias. Histórias, historinhas pra crianças. Que a gente adorava! E quase sempre contava as mesmas” (Estela, 2022). O pai era o livro-vivo de Estela e dos irmãos.

Na casa de Ofélia, a contação de histórias era algo comum, mesmo não existindo materiais escritos na residência. O pai e o avô contavam histórias para as crianças, e as histórias iam passando por gerações, sendo contadas na família.

Era o meu pai e o meu nono. Naqueles anos não tinha televisão, não tinha nada [...], então de noite era com o claro das velas, a gente sentava no chão da sala e o pai contava um monte de histórias pra nós. [...]. Era sempre o pai. É que a mãe tava muito ocupada de noite. Remendava roupa, naquelas épocas, sabe. Não tinha máquina de lavar roupa, nada. Fazia todos os trabalhos. Fazia chapéu de trança, fazia as tranças¹⁹, fazia trança também pra vender. A mãe fazia todas essas coisas ali de noite, porque de dia, meu Deus!, era um filho a cada... nós somos em 11 irmãos. Então como é que ela podia dar atenção pros filhos, né? Era sempre o pai. O pai sempre contava as histórias pra nós (Ofélia, 2022).

¹⁹ Tranças de palha, que eram vendidas para, por meio do trabalho manual, virarem chapéus, bolsas, cestas.

A mãe de Ofélia, muito atarefada, não conseguia tempo para histórias, para ser livro-vivo para os filhos. Damiane também menciona que, ainda que os pais não tivessem o hábito de contar histórias inventadas, eles contavam as histórias da família; quem contava era o pai; a mãe contava menos. A voz dos homens nas histórias das famílias era mais ouvida. O pai e o *nono* da escritora Zélia Gattai (2009, p. 182-192) também contavam as histórias das famílias. Ao redor deles a família se sentava para ouvir o percurso feito pelas famílias da Itália até o Brasil, as desventuras e as dificuldades da longa viagem, os irmãos e os filhos que não sobreviveram à travessia. A família de Ernesto Gattai, pai de Zélia, veio ao Brasil para morar em uma colônia anarquista, que durou alguns anos. Ainda que Ernesto tivesse ideias anarquistas, a educação dos filhos, especialmente das filhas, era tradicional: estudariam até concluir o primário, precisavam ser boas esposas, saber da casa e da cozinha. Pela voz do pai e do avô materno que morava com a família, Zélia e os irmãos conheceram a história de travessia e sobrevivência das duas famílias.

Dentre as interlocutoras desta pesquisa, a única que teve a mãe como livro-vivo foi Letícia, que, desde pequenininha, ouvia histórias infantis, lidas e contadas, ouvia cantigas, cantadas pela mãe-professora, conhecedora de histórias e cantigas por estar no meio da educação, por ser professora. Foi o livro-vivo para a filha, provavelmente despertando nela sensações descritas por Bartolomeu de Campos Queirós, ao ouvir uma história:

E quando a tarde anunciava o fim da aula, dona Maria se assentava. Abria seu livro sobre a mesa e lia mais um pedaço de uma história acontecida num país longe de nós, com primavera e flor, com inverno e neve, com rei e rainha coroados de ouro. Suas palavras eram navios que nos conduziam, à deriva, para além dos oceanos, para outros horizontes, para fantasiados destinos. Depois – sim – depois a gente pegava o caminho, de terra, com o coração já frio de saudades do dia seguinte. E na noite, durante o sono, nem era preciso mais sonhar (Queirós, 2019, p. 29).

As histórias ouvidas permitem sonhar, fazem sonhar. Como destacou Letícia em sua narrativa, as histórias ouvidas e lidas na infância e na adolescência são as que mais marcam; poderão – e virão – outras depois, mas daquelas primeiras, é provável que sempre nos lembraremos. Haverá alguma especial, que foi ouvida, que foi lida, quando já nos era possível ler. Haverá um livro que marcará e será lembrado pelo seu desenho de capa, como o *Peixinho dourado*, de Samy. Para Petit (2013, p. 44), a liberdade que a leitura literária oferece, de desbravar, acessar o desconhecido pode acontecer “[...] ao longo de toda a vida, porém é muito sensível na adolescência, época em que o mundo exterior é percebido como hostil, excludente, e na qual o jovem se vê às voltas com um mundo interior inquietante, e está assustado com as pulsões, muitas vezes violentas, que experimenta”. Para a autora, os adolescentes buscam

palavras para domesticar os medos e as dúvidas que os atormentam. Por meio da literatura, descobrem que os temores e os desejos que sentem – que acreditavam ser só seus – já foram sentidos por outros e estão expressos de forma organizada em um texto.

A escola representou, para nove dentre as dez professoras ouvidas, o espaço primeiro de encontro com os livros de leitura. A escola foi o local privilegiado de encontro com a leitura e a escrita. Destaco a relevância da escola nas falas das interlocutoras: o estar na escola como um direito desencadeador de outros direitos. A possibilidade de mudança para as mulheres, ainda que a própria escola, em muitas ocasiões, produza a desigualdade de gênero, como nos alerta Louro (1997, p. 89), quando afirma que é difícil (impossível) pensar na instituição escolar, sem refletir sobre as contradições sociais e culturais do masculino e do feminino, pois “[...] a escola é atravessada pelos gêneros”. Ainda assim, a escola se apresenta como um local de lutar pelos sonhos, que implica “[...] avanços, recuos, marchas às vezes demoradas” (Freire, 2000, p. 26), dos quais faz parte a realização dos sonhos.

Seguindo nos encontros por meio da escola, no próximo tópico, abordo as descobertas das interlocutoras nos primeiros anos escolares com olhar para os processos de alfabetização e primeiras experiências com a leitura.

4.2.2 A escola e as descobertas

Neste tópico são apresentadas as descobertas das interlocutoras empíricas nos primeiros anos escolares: as memórias de alfabetização. É comum termos lembranças de nossos tempos de escola, dos tempos de alfabetização. Algumas boas e encantadoras, outras nem tanto. Graciliano Ramos compartilha um pouco da sua experiência, nada agradável, com a alfabetização na infância. *Infância* é um livro no qual o autor conta a história de sua infância. Nesse livro, ele também descreve as aventuras e as desventuras do processo de alfabetização iniciado em casa pelo pai e, depois, pela irmã, lembrando inclusive dos castigos físicos sofridos devido à dificuldade de entender alguns processos da língua escrita.

[...] a aprendizagem começou ali mesmo, com a indicação de cinco letras já conhecidas de nome, as que a moça, anos antes, na escola rural balbuciava junto ao mestre barbado. [...]. Enfim consegui familiarizar-me com as letras quase todas. Aí me exibiram outras vinte e cinco, diferentes das primeiras e com os mesmos nomes delas. Atordoamento, preguiça, desespero, vontade de acabar-me. Veio o terceiro alfabeto, veio quarto, e a confusão se estabeleceu, um horror de quiproquós. Quatro sinais com uma só denominação. Se me habituassem às maiúsculas, deixando as minúsculas para mais tarde, talvez não me embrutecesse. Jogaram-me simultaneamente maldades grandes e pequenas, impressas e manuscritas. Um inferno. Resignei-me – e venci as malvadas. Duas, porém, se defenderam: as miseráveis dentais que ainda hoje me causam dissabores quando escrevo (Ramos, 1953, p. 102).

O escritor, que viveu a vida a escrever, partilha como foi sofrido o processo, nada lúdico e pouco relacional, de aprender letras maiúsculas, minúsculas, símbolos até então desconhecidos e que pareciam desvinculados da fala, todos ao mesmo tempo, de forma mecânica. Antes da escola, recorda de frases lidas e repetidas, para as quais Graciliano criança não encontrava sentido, por mais que tentasse: “A preguiça é a chave da pobreza”; “Fala pouco e bem, ter-te-ão por alguém”. Ao entrar na escola, já estava semialfabetizado e, da época escola, guarda doces lembranças de uma professora compreensiva que conversava com as crianças.

Cada qual é constituído também do que foi, daquilo que viveu e das lembranças que guarda. Das lembranças de alfabetização, é possível observar, entre as interlocutoras, quatro casos: uma delas teve um processo duro devido à rigidez do professor; outra teve dificuldades no processo da aquisição da língua escrita; um grupo não lembra dessa época ou recorda de algumas passagens, acreditando ter sido esse um tempo tranquilo; por fim, uma professora tem a clara lembrança da alfabetização com um tempo bom de recordar, do método e da professora.

A interlocutora desta entrevista que teve um professor rígido, também foi alfabetizadora por alguns anos. Sobre as lembranças do tempo de alfabetização, Ivone disse: *“Foi muito difícil. O professor dava castigo, assim. E ele não era muito... Ah, como é que eu vou te dizer... Ele não tinha uma didática. Ele falava errado”*. Sua mãe falava muito certo, lia muito; assim, para a Ivone criança, era difícil ter um professor que trocava as letras das palavras, enquanto sua mãe, mulher simples e do lar, não o fazia. Em casa, o pai contava histórias de santos para os filhos e a mãe, que trabalhava na escola, trazia para casa livros para os filhos lerem. A alfabetização da professora na escola foi, nos três primeiros anos, com esse professor rígido, que aplicava castigos físicos, em uma escola do interior. Ivone pontuou que as palavras erradas, proferidas pelo mestre, chamavam a atenção das crianças, mas elas não ousavam corrigi-lo. Foi um tempo de alfabetização entrvada, palavra-medo. O professor representava poder e nenhuma criança tinha coragem de falar, questionar, temendo os castigos físicos. Das escritas da época, a interlocutora tem uma recordação: *“Eu tenho a lembrança de fazer o ‘A’”* (Ivone, 2022).

Em contraponto, quando foi professora, buscou alfabetizar com sentido, vendo as crianças como seres que constroem, que aprendem na interação. Ivone contou que, antes de iniciar as aulas com a sua turma, em 1991, havia feito um curso com as propostas e estudos de Emília Ferreiro e, com isso, mudado do “método dos sons” (fônico) para um ensino mais geral, que contemplasse o todo, o entendimento das crianças. Antes de iniciar as aulas, no primeiro dia, passeava com as crianças pela escola (leitura do espaço, do local), para, depois, de volta à

sala, escrever no quadro as palavras, as coisas que as crianças haviam visto no passeio pela escola, dando significado, já nesse primeiro dia, à escrita, como uma escrita viva, com sentido.

E quando eu fui tua professora, nós tínhamos feito um curso, da Emília Ferreiro. Aí, a gente mudou o ensino, o primeiro ano aqui. Eu e a Tânia fomos fazer. Eram duas turmas. [...]. E daí nós fomos fazer aquilo [o curso] e a gente... eu mudei, né? Eu tive muita crítica de mãe, tudo. De colegas de trabalho e tal. Porque vocês... não sei se tu foi da primeira turma que eu peguei depois que eu fiz esse curso. A gente ensinava as crianças no todo. Começava assim: no primeiro dia de aula, a gente saía pra conhecer a escola. A gente ia conversando, todo mundo quietinho, ouvindo onde é que tinha as coisas e tal, porque eles estavam chegando ali. Depois a gente ia pra sala de aula e eu ia escrevendo no quadro o que eles viram. [...]. E daí era uma coisa mais gostosa de fazer. [...]. Era diferente, era mais gostoso, entende? Não tinha nada xerocado, nada. A gente fazia, recortava (Ivone, 2022).

As palavras de Ivone remetem à reflexão de Bartolomeu Campos de Queirós (2019, p. 98): “Há que se alfabetizar não somente escrevendo, juntando e separando letras. Há uma alfabetização para a escrita, uma alfabetização do tato, do olhar, ler e escrever tornam-se a coisa mais simples do mundo”. Afirmo ainda o autor que “[...] não é só a escola que alfabetiza. A presença da vida em nós nos faz leitores desde o nascimento” (Queirós, 2019, p. 68). Com essa filosofia de tornar a escrita e a leitura algo simples – ainda que também fosse um processo mecânico –, a professora Ivone buscava mostrar para as crianças o sentido da escrita para além do que há de mecânico nela, oferecia compreensão do processo. “*Alfabetizar uma criança: tu tem que fazer ela pensar no que ela tá vendo, no que ela tá lendo. Ela precisa pensar. Ela tem que saber de onde vem, porque ‘isso é isso’. Porque senão não tem sentido. Ficar decorando é um castigo*” (Ivone, 2022).

Para Damiane, a alfabetização foi um tempo difícil, tempo de dificuldades. Sua fala sobre a época foi sucinta, a fala de uma história que talvez não seja boa de recordar ou de falar sobre:

Na verdade, foi uma alfabetização difícil, assim. Não foi um processo fácil porque eu não fiz o Jardim da Infância. [...]. O primeiro ano eu não frequentei. Daí eu fiquei dois anos no Pré. Então, como eu não fiz o Jardim, a professora junto com a minha mãe decidiram que eu ficaria dois anos no Pré. E depois o processo de alfabetização ali, ele não foi muito... Na verdade, ele não se consolidou ali na primeira série. Então, eu já fui pro segundo ano com um pouquinho de dificuldade. Mas a minha alfabetização mesmo foi lá na segunda, que concluiu a alfabetização. Foi na segunda, terceira série. [...]. A gente não teve aquele acompanhamento do pai e da mãe, aquela

ajuda, aquela coisa ali, né. De sentar, de dizer “agora você vai fazer isso...”, até porque eles não tinham como nos auxiliar, né? Na época, pra mim, foi bastante difícil, assim a questão da alfabetização (Damiane, 2022).

A professora ainda afirmou, encerrando a narrativa da própria história, que hoje era diferente, no sentido de os pais ajudarem os filhos e terem mais conhecimento. Algumas histórias também são compartilhadas por meio das ausências e dos silêncios.

Samy contou que tem poucas memórias da infância, tanto escolares quanto familiares, como se fosse uma parte da vida que passou, mas que ela não consegue retomar. Não tem memórias de alfabetização:

Não tenho. [...]. A minha memória de infância, eu.. Eu tenho poucos registros, assim, de memória, sabe. [...]. Então, eu não tenho muita memória da infância, mas acredito, assim, que tenha sido tranquila [a alfabetização], porque nunca reprovei, enfim... Sempre dei conta do recado. E os... a mãe, principalmente, ela sempre... Ela sempre incentivava, ela cobrava, mas era diferente do que é hoje, tipo assim, aquele acompanhar, porque ela também não conseguia. Então ela cobrava, ela incentivava que a gente estudasse, fizesse, mas ela não tinha capacidade, condições de sentar e, digamos assim, ajudar a gente, né, como a gente faz hoje com os nossos filhos, né (Samy, 2022).

Da mesma forma, Latoia não lembra muito da alfabetização. Ela acredita que tenha sido um processo relativamente fácil, pois não tem a impressão de ter vivido dificuldades.

Eu comecei o primeiro ano já reconhecendo as letras. Porque como eu tinha feito o Jardim e a minha irmã era mais velha e eu queria ir pra escola, essa lembrança eu tenho, porque meus irmãos iam e eu não, e eu queria ir. E assim, eu tive facilidade em aprender. Eu só não lembro o processo, enfim, mas eu sei que eu aprendi ler cedo (Latoia, 2022).

Como o processo de aquisição da escrita aconteceu de forma rápida para as professoras Samy e Latoia, as lembranças desse tempo não estão atreladas a um tempo difícil ou de sofrimentos.

Greice, Lídia e Noeli não têm lembranças da alfabetização em si. Quando perguntadas acerca desse processo, Greice, por exemplo, narrou acontecimentos mais gerais:

Não me lembro muita coisa. Era assim, tipo, a professora tinha várias séries, né, ela trabalhava com uns, com outros. Ela tinha um controle bem bom. Tinha uns 30 alunos, mas ela tinha um bom controle. Ela tinha bastante firmeza, assim. Ah, eu sempre me saí bem na parte de desenho, nessa parte ali eu sempre fui bem, assim. Mas nunca deixei pra trás nada (Greice, 2022).

Da mesma forma que Greice, Lídia relembrou alguns aspectos:

Eu lembro até da professora. Mas era o ABC da época, tinha que aprender as letras, assim, e foi... Mas eu acho que eu tive facilidade, eu acho que [...] foi bem tranquilo. Eu acho que como o pai e a mãe estavam sempre, também - e a importância da família - apoiando, incentivando (Lídia, 2023).

Para Noeli, a alfabetização foi um tempo tranquilo:

Era muito assim, os professores eram bons, tínhamos uma turma boa, a gente era muito assim, de estudar mesmo, sabe. Sempre tivemos dentro de nós aquela vontade de saber ler, saber escrever. Estar mais por dentro das coisas. Nesse ponto, principalmente a mãe incentivava (Noeli, 2022).

As três interlocutoras, Greice, Lídia e Noeli, apresentaram memórias de aspectos gerais do tempo de alfabetização. Foi possível perceber como pontos positivos considerados por elas: a) controle de turma por parte da professora; b) centralidade do apoio e incentivo da família para o sucesso escolar; c) vontade de aprender do estudante. Essas são falas comuns a muitas professoras e, no caso das professoras entrevistadas, as lembranças de suas infâncias também possuem traços dos discursos que as compõem professoras. As memórias humanas estão em constante transformação, e, ao olhar para o que fomos, também relataremos o que somos, destacando os caminhos percorridos no percurso da vida.

Estela foi alfabetizada em uma escola estadual primária. Para a professora, foi um tempo tranquilo. Desse tempo, ela guarda na memória uma lembrança especial, do dia em que ganhou um lápis por realizar com sucesso a proposta feita pela professora:

Alfabetização, lembro bem e um acontecimento, assim, que eu lembro que a professora mandou a gente colocar uma frase... Ela colocou uma frase no quadro e daí nós tínhamos que ir lá e mudar o sentido da frase, mudar a colocação das palavras e que ficasse o mesmo sentido. E eu lembro que eu ganhei um lápis preto porque eu fui rápido para o quadro e inverti os termos lá e o sentido ficou igual. E eu ganhei um lápis preto que ela tinha, assim, recebia do Estado, como a escola era estadual, a professora recebia do estado um monte de lápis e daí, e ela fazia assim: cada aluno que precisasse do lápis, ela ia distribuindo, e os demais, os que sobraram, ela dava ou por uma questão que a gente tinha acertado ou por um tema, assim a gente ganhava (Estela, 2022).

O momento marcante para a pequena Estela ficou registrado positivamente em suas memórias, pelo reconhecimento da professora, provavelmente uma figura admirada por ela.

Ofélia, alfabetizada na década de 1950, tocou em um ponto que não é comum às outras professoras, mas que é também a história de muitas outras pessoas da região na mesma época: aprendeu a falar a língua portuguesa na escola. Em casa, falavam somente a língua vêneta. Para ela, foi fácil esse aprendizado, não teve dificuldade com a nova língua e logo se alfabetizou na nova língua. Ela recordou ainda que, em seu primeiro ano, não havia caderno, havia a tábua:

O primeiro aninho eu fiz em Santa Rosália²⁰. [...]. Eu tinha a tábua ainda. Pra escrever e apagava. Escrevia e apagava. Não tinha caderno. Então tu não tinha onde olhar o que tu fez no dia. Só aquele momento. Escrevia e apagava. Depois eu vim pra Santa Gema²¹ (Ofélia, 2022).

Ofélia tem outra peculiaridade em seu processo escolar: não cursou as séries finais do Ensino Fundamental. Mesmo aprendendo a língua portuguesa na escola, alfabetizou-se e teve êxito no aprendizado das demais disciplinas no primário. Saiu-se tão bem no exame de admissão, que era feito ao final do primário para ingressar nas próximas séries, que as irmãs da escola entenderam que ela estava preparada para ingressar no Científico, o que hoje chamamos de Ensino Médio. Considerando a alfabetização, a aprendizagem dos usos da língua escrita como processo, a professora sentiu falta do que não teve tempo e oportunidade de aprender. Ela contou que tinha muita facilidade, se alfabetizou rápido, sabia escrever redações, inventar histórias, era muito boa em criar textos escritos. No entanto, não sabia usar a pontuação. No Ensino Médio, em uma das ocasiões de escrita, escreveu uma redação, sem pontuação como sempre fazia, e, ao final, colocou vários pontos e vírgulas, deixando um recado para a professora freira, que sempre deixava a redação “vermelha” com as inúmeras correções de pontuação:

Fiz o médio. O quinto, o sexto, o sétimo, o oitavo, ali, eu pulei. Eu fui bem, me virava muito bem. Sempre lembro de uma história que... eu sabia escrever bastante. Eu escrevia, contava. Eu não sabia usar os pontos. Ninguém tinha me ensinado. [...]. Fiz uma redação bonita, na sala de aula, era a Irmã Donata, e botei os pontos... ela ficava vermelha, a minha redação, porque ela pontuava, né. Ela dizia “falta vírgula, falta isso...” E eu botei lá embaixo vírgulas, exclamação, interrogação... e escrevi “os que faltam, irmã, estão aqui”. [...]. Fiquei de castigo! Fiquei 15 dias sem ir brincar com a turma. Só estudar. Daí eu disse: “Irmã, mas eu não sei onde vai os pontos! Não aprendi. Ninguém me ensinou!”. Não aprendi a pontuação. Então, ela me ensinou (Ofélia, 2022).

²⁰ Comunidade do interior do município de Vanini – RS, vizinho de São Domingos do Sul. Ao longo das narrativas as professoras citam comunidades, nomeadas com nomes de santos da igreja católica, que são capelas – pequenas igrejas – próximas das quais vivem algumas famílias, na área rural dos municípios.

²¹ Distrito de São Domingos do Sul – RS.

Ao reconhecer que não sabia sobre pontuação e ao falar isso para a irmã-professora, Ofélia mostrou uma iniciativa que provavelmente muitas alunas de sua época não teriam: a de conversar com o professor ou com a professora, um ser considerado superior e inquestionável. A menina Ofélia não gostava de ver seu escrito – seu – todo rabiscado de vermelho na tentativa de uma correção; correção por meio da qual ela não aprendia e não aprendeu. Aprendeu depois, com a atenção, com uma explicação simples da professora. As muitas correções anteriores em vermelho não disseram nada à pequena estudante, além do desgosto de ver riscado o seu escrito.

Destoando das demais professoras, Letícia nasceu em um meio letrado, muito próximo ao ambiente que a escola apresentaria a ela. Desde criança, ouvia histórias contadas pela mãe e teve acesso a materiais impressos destinados a crianças. Madga Soares (2014c) define “letramento” como

[...] o desenvolvimento das habilidades que possibilitam ler e escrever de forma adequada e eficiente, nas diversas situações pessoais, sociais e escolares em que precisamos ou queremos ler ou escrever diferentes gêneros e tipos de textos, em diferentes suportes, para diferentes objetivos, em interação com diferentes interlocutores, para diferentes funções.

Quando falo em alfabetização, refiro-me ao aprendizado da técnica de ler e de escrever, compartilhando a definição de Magda Soares de que a “[...] *alfabetização* é o processo de aprendizagem do sistema alfabético e de suas convenções, ou seja, a aprendizagem de um sistema notacional que representa, por grafemas, os fonemas da fala” (Soares, 2014a). Assim, letramento e alfabetização são entendidos nesse estudo como conceitos diferentes.

Letícia tem uma ótima lembrança da alfabetização. Ela se alfabetizou – aprendeu a codificar, decodificar e compreender o que lia – na primeira série do Ensino Fundamental.

Eu lembro da professora. Ela não era daqui, era a professora Rosana, ela era de Lagoa Vermelha. Ela veio e ficou até outubro, novembro e, depois, ela foi embora. [...]. Mas aí eu fui alfabetizada dessa forma, eu lembro a forma como ela trabalhava a alfabetização, né, que eram os sons. Trabalhava com os sons. E eu lembro dessa parte, assim. Eu lembro bastante dela. Pra cada letra, ela fazia uma contextualização. Então, eu consigo lembrar hoje das contextualizações das letras, é bem legal. E ela muito querida, uma professora bem legal, assim. [...]. Depois, na segunda série, eu não lembro, nem quem foi a professora. Mas da primeira série me marcou muito! Ela tinha... Ela criou uma relação muito próxima com os alunos, muito afetiva. E a forma como ela trabalhava era bem interessante, então chamava muito a atenção. Não sei se para os outros né, pra mim, assim, foi bem interessante (Letícia, 2023).

As lembranças afetivas de Letícia sobre o seu processo de alfabetização permanecem

iluminadas nos salões principais de sua memória. Sua alfabetização foi a continuação do letramento emergente que sua mãe lhe proporcionou. A escola e a relação afável com a professora lhe acolheram e expandiram um mundo que, para ela, fazia sentido, no qual ela estava inserida e pronta para adentrar cada vez mais. Eliane Peres (2007, p. 7) questiona, na abertura do livro *Memórias de Alfabetização*, o que recordamos quando olhamos para nossas vivências desse período: “Da professora, da escola, da sala de aula, da infância, dos colegas, das lições, das letras, das gravuras, da cartilha, da merenda, do recreio, dos castigos, das brincadeiras... De tudo isso? De nada disso?”. Para Rousso (1996, p. 94), memória é “[...] uma reconstrução psíquica e intelectual que acarreta uma representação seletiva do passado, um passado que nunca é aquele do indivíduo somente, mas de um indivíduo inserido num contexto familiar, social, nacional”. Nesse sentido, a memória é uma reconstrução das experiências que se viveu, das emoções que se sentiu e, a partir disso, cada interlocutora recordará o que mais lhe toca de tudo o que sentiu, dentro dos contextos em que viveu.

É importante considerar que as crianças – todas –, desde sempre, estão inseridas em uma sociedade grafocêntrica e já possuem algumas, ou muitas, referências de textos e usos da língua escrita, ainda que, dependendo de sua classe social, não tenham um convívio diário com livros e outros materiais/textos específicos destinados à infância, por exemplo. No caso das interlocutoras empíricas desta entrevista, que nasceram entre as décadas de 1950 e 1980, em uma cidade do interior do Rio Grande do Sul, o processo de letramento emergente foi bastante restrito em muitos casos, sendo a escola o local de encontro com livros e histórias para a maior parte do grupo entrevistado.

De acordo com Semeghini-Siqueira (2011, p. 155), o letramento emergente resulta “[...] das vivências de cada criança com interlocutores letrados na família, dos contatos com diversas mídias e das oportunidades de exposição aos diferentes suportes e usos da escrita na escola”, o que terá influência decisiva no processo de alfabetização. Dessa forma, foi possível observar como o letramento emergente, dito de outro modo, o “[...] período que corresponde aos relacionamentos iniciais, às vivências da criança com práticas letradas desde o nascimento” (Semeghini-Siqueira, 2011, p. 152), afetou o processo de alfabetização de cada interlocutora.

Nas lembranças de alfabetização das professoras, observei, nas narrativas, ideias e ideais que teriam facilitado o sucesso da aquisição da língua da língua escrita por parte delas: bom comportamento dos estudantes, vontade de aprender da turma, controle de turma por parte de uma professora alfabetizadora, vontade própria de saber e de ir além por meio do estudo. Uma professora entrevistada recordou especificamente do método de alfabetização, algo mais

raro de ser lembrado, entre outros fatores que poderiam ser mencionados, pela possibilidade de não haver, em muitas turmas, um método específico no processo, mas vários, conforme a necessidade dos estudantes. Ainda que outras não tenham mencionado o método, é possível inferir, a partir de lembranças gerais expressas nas narrativas, que a maior parte do processo de alfabetização acontecia por meio do método silábico ou por meio do método fônico – no caso das professoras mais jovens.

As lembranças de momentos escolares, em quase todas as narrativas, envolvendo fatos que aconteceram depois do processo de alfabetização²² – aprendizado da codificação e da decodificação – formam o grupo maior das recordações relatadas. Latoia já conhecia as letras ao ingressar na escola – o mundo letrado existe, nascemos cercados dele, ainda que ele não se dirija diretamente a nós por meio de materiais infantis: manuseamos embalagens e o que mais chegar às nossas pequenas mãos infantis; dentre esses materiais, muitos podem ter impressos neles letras e palavras. Se temos irmãos mais velhos, temos acesso aos seus materiais escolares, como foi o caso dessa interlocutora. Tateamos por conhecimento, por descobrir o saber desde nosso nascimento, não seria diferente com a curiosidade sobre os mistérios da língua escrita.

A alfabetização acontece dentro da experiência escolar; então, esses momentos que ficaram foram experiências que *passaram* por cada professora que os narra. Houve narrativa de quem não tem nenhuma lembrança do período. Talvez um período que não tenha despertado afetos. Ou que tenha, por algum motivo, escolar ou não, despertado tantos afetos, que foi esquecido, guardado em algum local mais profundo da memória. De uma forma geral, as lembranças afetivas permaneceram – do que foi bom e do que foi ruim: do professor rígido, como contou Ivone; e da professora afetiva, como narrou Letícia. Lembranças particulares e marcantes, de momentos das séries iniciais que foram únicos para quem recorda: ganhar um presente por realizar com sucesso um desafio em forma de atividade escolar proposto pela professora, como contou Estela; ter um embate com a professora e ganhar de presente, por meio de uma explicação simples, efetiva e direta, um aprendizado, como recordou Ofélia. O que afeta fica. O que faz o coração bater mais forte, a respiração acelerar, toca no íntimo – seja esse afeto despertado pela admiração, pelo medo, pela raiva, pelo desafio motivador – segue marcado vida afora.

Este capítulo, com vistas a desenvolver os objetivos e as categorias elencadas no

²² Existem estudos que compreendem a alfabetização como um processo mais amplo dos usos da língua, não utilizando o conceito de *letramento*, uma vez que a alfabetização também o compreenderia. Neste estudo, quando falo em alfabetização, me refiro ao aprendizado da técnica de ler e de escrever, compartilhando a definição de Magda Soares (2014c).

Quadro 5, que segue, buscou, para análise dessas categorias emergentes, alguns conceitos, também elencados no quadro, que foram transversalizados por teorias e discussões.

Quadro 5 – Resumo do Capítulo 4

	Objetivo específico	Categoria	Conceitos / o que surgiu...	Análise transversalizada por...
4.1	Compreender as condições da mulher-professora em seu percurso formativo e os atravessamentos de gênero em cada caminho	Tempo e caminhos: <i>“a mãe era especial, especial”</i>	Ser professora: Oportunidade? Desejo? Possibilidade (neste local)?	Relações de gênero (Woolf, 2014; Gattai, 2009); Experiência (Larrosa, 2019); Experiência de ser mulher.
4.2	Conhecer, a partir da análise do percurso formativo de um grupo de professoras de São Domingos do Sul, as suas histórias de leitura e de escrita	O livro e a escola: <i>“sabe como é que é, a gente trabalhava na casa dos outros, não tinha lá muito tempo, não tinha como ficar lendo”</i>	Livro-afeto Livro-objeto Livro-vivo Letramento Alfabetização Letramento emergente	Experiência (Heidegger, 2003; Larrosa, 2019); Experiência de leitura (Heidegger, 2003; Yunes, 2014).

Fonte: Elaborado pela autora, junho de 2023.

No capítulo a seguir, trato das experiências de ler e de fazer ler das interlocutoras. Nele, outras duas categorias deste estudo são abordadas: *leituras* e *mediação de leitura e docência*.



5 EXPERIÊNCIAS DE LER E DE FAZER LER

A literatura [...] brota de uma narrativa inesgotável: a aventura do ser humano, semelhante aos deuses e, contudo, mortal. Diante do mistério, do vazio, a palavra, tão inútil, torna-se potente.

Eliana Yunes

A aventura do ser humano, como nomeia Eliana Yunes (Ieda de Oliveira [...], 2021, 2 min 21 s), é representada, apresentada, demonstrada, aprofundada, experienciada por meio da literatura. É possível compartilhar emoção, dor, angústia, paixão e os mais diversos afetos presentes nas linhas e nas entrelinhas das histórias literárias. Neste capítulo, são desenvolvidas duas categorias que articulam as narrativas das professoras com suas experiências literárias, com as experiências que tiveram ao longo da vida com as leituras, marcadas no plural a fim de dar conta das diversas leituras que emergiram das falas. Aqui também é explorada a prática de mediação de leitura (*tornar-se mediadora*) desenvolvida pelas interlocutoras empíricas em suas salas de aulas e na escola como um todo. As categorias *Leituras: “Nenhum livro nos deixa vazio, todo livro nos transforma”*, tratada no tópico 5.1, e *Mediações de leitura e docência: “Mas sempre antes, tu tem que conversar bastante*, analisada no item 5.2, estão vinculadas ao objetivo específico *Identificar os processos de mediação em cada percurso – os vividos e os que se espelham nas práticas*.

5.1 LEITURAS: “NENHUM LIVRO NOS DEIXA VAZIO, TODO LIVRO NOS TRANSFORMA”²³

Leituras, no plural, é a categoria que emerge das narrativas das professoras. Cada qual lê à sua maneira, no seu ritmo, no seu tempo, no seu espaço. Cada interlocutora empírica tem objetivos – diferentes entre elas – ao buscar alguma leitura. Algumas realizam leituras técnicas, voltadas à área de atuação, outras leem para se informar, outras, ainda, para viver o atropelamento que uma *experiência* de leitura provoca – mesmo que não tenham esse conceito presente –, para envolverem-se no mar do conhecido e do desconhecido por meio da leitura literária. Ainda que as leituras sejam distintas, provavelmente todas passaram ou passam pelos diversos tipos de leitura denominadas aqui, em diferentes épocas da vida que foi, em diferentes períodos da vida atual. Este tópico pode parecer, em uma primeira leitura, aproximar-se do

²³ Fala da Professora Letícia, interlocutora desta pesquisa.

tópico 4.2, porém eles se diferem no sentido de que lá foram tratados os contextos envolvidos em cada história de leitura, enfocando as lembranças de alfabetização (recordações escolares) e a relação com o objeto livro; aqui, o olhar e a análise se voltam mais para as histórias e as experiências individuais de leitura, para a relação de cada professora com a leitura – em especial, mas não só, com a leitura literária –, para aquilo que, a partir do lido, passa, atravessa, atropela cada interlocutora.

Nem tudo o que é lido é literatura, mas a literatura, quando lida, provoca, desacomoda, apresenta o novo, reafirma o conhecido, suspende certezas. Por que ler literatura, afinal? Essa pergunta é feita e respondida por Eliana Yunes, em *podcast*:

Para que serve a literatura? [...] para nada. Pelo menos para nada que o mundo, desde o passado remoto, valorizou: o poder, a glória, a riqueza. Sendo inútil, a literatura pede, então, que se reflita sobre a sua inutilidade. [...]. Talvez o segredo de sua inutilidade, incinerável enquanto papel, nunca enquanto desejo, seja o de fortalecer, pelo imaginário, os pés no chão da realidade. [...]. A magia extraordinária da linguagem, que escapa da gramática obscura do já dito e refigura a imagem do mesmo em um outro. A literatura [...] brota de uma narrativa inesgotável: a aventura do ser humano, semelhante aos deuses e, contudo, mortal. Diante do mistério, do vazio, a palavra tão inútil torna-se potente (Ieda de Oliveira [...], 2021, 00 min 59 s).

A palavra literária organizada em texto escrito que diz, toca nosso ser, que, ao ser lida, reivindica paradas, *cabeça levantada* para que o olhar se volte para outro lugar que não o texto, talhando corpo e mente para a experiência daquele texto, oferece a promessa de outras vidas possíveis, de outras certezas ou de mais dúvidas, de intensificação das sensações e dos sentimentos da vida. Considerando essa função humanizadora da literatura, a análise empírica das narrativas elucida o ato de ler na trajetória das interlocutoras: Algumas professoras tocam, em suas narrativas, em experiências de leitura, no contato intenso com o literário, nas emoções sentidas. Outras contam sobre leituras que as tenham marcado, ainda que não literárias.

Ao longo do desenvolvimento deste tópico, será pontuado como a escola foi a possibilidade de encontro com a leitura nas experiências do grupo de interlocutoras empíricas: a escola foi o local que possibilitou, além da leitura em geral, ler literatura, isso para nove entre as dez professoras entrevistadas. Serão apresentadas, assim, as leituras possíveis que as professoras fazem e as experiências de leituras que vivenciam. Das narrativas, *as leituras* emergiram; elas são marcadas e explicadas na sequência e, depois, analisadas no decorrer da escrita, dentro das falas das leitoras. Quando cada interlocutora empírica é mencionada pela primeira vez neste tópico, destaco seu nome em rosa, indicando o início da exposição de suas leituras possíveis. As leituras emergentes também são destacadas, em negrito, ao longo do texto de análise, conforme se manifestam nas histórias.

Leituras emergentes das narrativas

- ✚ **Leitura-tempo** – Ligada especialmente às professoras aposentadas, que mencionam o quanto foi possível ler após a chegada da aposentadoria. O tempo, escasso antes, quando os filhos eram crianças, quando havia uma família inteira para cuidar, quando havia aulas a ministrar e atividades escolares para dar conta, agora, com a aposentadoria, não é mais pouco. Há tempo para sentar-se no sofá pela manhã ou pela tarde, ou para sentar-se na cama à noite, conforme a preferência de local e horário de leitura de cada professora, e ler. Há tempo. Agora, há tempo.
- ✚ **Leitura-falta-de-tempo** – A falta de tempo para ler representa as professoras que atuam. Estas, além das atividades escolares em tempo integral, ainda têm crianças pequenas e toda a família as aguarda em casa no final do expediente. O tempo para sentar-se com tranquilidade e ler não é muito. Ainda assim é possível; em alguns momentos e casos, esse tempo é criado intencionalmente pelo gosto, pelo hábito, pela necessidade dessa arte na vida.
- ✚ **Leitura como possibilidade do local-global, dentro-fora, eu-outro** – Essa postura representa as experiências de leitura narradas por algumas professoras. Experiência de ser atropelada, de ser envolvida, de algo passar, acontecer, tocar, afetar. Experiências de diferentes afetos provocados pela arte da literatura, pela leitura literária.
- ✚ **Leitura-prática** – Leitura para saber pensar, ter argumentos próprios, formar ideias, formar conceitos a partir das vivências do outro, conforme a descrição de algumas das interlocutoras. Leitura que auxilia na boa escrita. Leitura com o fim de falar melhor, escrever melhor, se inserir com mais sucesso na sociedade letrada na qual vivemos.
- ✚ **Leitura-técnica** – Leitura relacionada à área de atuação profissional. Leituras que as professoras fazem das suas áreas de atuação: alfabetização, letras, artes, metodologias, etc. Em muitos momentos, a única leitura possível em longos períodos de tempo, a leitura mais necessária, que precisa ser mais imediata para dar conta de um contexto prático-profissional do agora.
- ✚ **Leitura-passatempo** – Ler para passar o tempo. Vista também como um *hobby*, nos casos em que outras atividades, como crochê, por exemplo, não são realizadas. A leitura é vista como uma forma de passar o tempo por algumas professoras já aposentadas.
- ✚ **Leitura de mundo** – Conceito que surgiu especialmente na fala de uma das interlocutoras, professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, destacando a relevância que percebia na relação entre ler livros e ler o seu entorno, o contexto.

Relacionar o lido e o vivido. Compreender o lido. Compreender o vivido. Reescrever o lido e o vivido – para isso, é necessário antes, compreender.

- ✚ **Leitura inserida na vida** – A leitura inserida na vida representa o tempo intencional criado, disposto entre o corre-corre cotidiano, para que haja o momento de leitura, individual ou compartilhado em família.
- ✚ **Leitura-magia: a sala de leitura** – Para além de pensar em uma experiência com a leitura... Gostar do ato de estar lendo, apreciar o espaço, querer que esse momento do dia ou da semana chegue. Assim as interlocutoras descreveram a sala de leitura, que esteve ativa por muitos anos na escola. Os olhos das professoras-leitoras que utilizaram o espaço como alunas brilharam ao lembrar dos momentos, dos objetos da sala, da satisfação de frequentar a sala e ler nela, no almofadão. Os olhos das professoras já aposentadas também brilharam de satisfação ao se recordarem desse espaço, criado por uma delas com a colaboração de muitas professoras.

*Leituras possíveis
Experiências de leitura*

Ivone contou que a biblioteca da escola de São Domingos era muito boa – escola em que estudou a partir da 4ª série do Ensino Fundamental, quando a família saiu do interior e foi morar no centro da cidade. Foi nessa escola maior, onde a mãe trabalhava como faxineira e merendeira, que ela “aprendeu a ler” no sentido de começar a gostar da leitura e leu muito. “[...] eu aprendi a ler ali, quando a gente veio pra cá [para São Domingos, saindo do interior da cidade]. Não, a gostar da leitura. Bastante. Porque a mãe sempretava ali. Foi assim... um guia pra nós!” (Ivone).

Em sua adolescência, a professora leu diversos livros literários. Ivone relatou que, a partir da 5ª série, leu os livros de Erico Verissimo e de Jorge Amado – toda a coleção. Hoje, após a aposentadoria, está mais fácil para a professora ler, há mais tempo [**Leitura-tempo**]. O espaço que mais utiliza para a leitura é o sofá, e ela prefere ler materiais impressos aos digitais. Gosta de literatura e também tem lido outros tipos de leitura: espíritas e outras temáticas. Lê para conhecer, se conhecer, aprofundar, compreender o que não compreende. “Eu sempre li, durante toda a minha história de dar aula. Sempre li. Eu chegava a dormir às vezes a uma. Eu começava a ler um livro, botava as crianças pra dormir, né...” (Ivone, 2022). Após colocar as crianças para dormir, havia o tempo para leitura, no período de sua vida em que o tempo era mais escasso [**Leitura inserida na vida**].

A leitura, na vida da professora, é marcada por pausas, interrupções, retornos:

E teve uma época que eu deixei de ler. Por que assim, às vezes tu te envolve com tanta coisa, né? E depois que eu saí da escola, eu comecei a ler, faz agora... não faz muito tempo. É três anos, faz três anos que eu saí. [...]. Daí eu dei uma pausa, assim, sabe? Mas me fez mal. Daí eu tô voltando. [...]. Eu tenho quatro livros que eu tô lendo. Ai tu acha, “ai, esse livro meio que tá me cansando”, então eu passo pra outro. E assim vou. Mas é bom de ler, é bom (Ivone, 2022).

A fala da professora-leitora também revela o direito do leitor a se cansar de um livro – não desistir dele, mas *deixá-lo para depois*, enquanto se ocupa de outro, de uma leitura mais prazerosa para, quando for o momento, voltar à outra leitura que cansou no momento anterior. Ou, não voltar, como defende Daniel Pennac (1993, p. 150) quando elenca os Direitos Imprescindíveis do Leitor: “O Direito de não terminar um livro”. Para Pennac (1993, p. 150), “[...] existem trinta e seis mil razões para se abandonar um livro antes do fim”, dentre tantas, o escritor relata que ainda que exista o sentimento de que o livro merece ser lido, quando há na relação livro-leitor um estranhamento que não prende quem lê, é difícil continuar. E o livro é guardado na estante com “[...] o vago projeto de voltar um dia” à leitura (Pennac, 1993, p. 150-151).

Quando falávamos e voltávamos a falar das questões da leitura, de fatos marcantes envolvendo o ato de ler, Ivone relatava, retornava a fatos de sala de aula, experiências escolares como docente, trazendo à tona a sua professoralidade, destacando esse aspecto de sua vida. O ser-professora-entranhado-ao-ser-pessoa esteve presente em sua narrativa [**Leitura como possibilidade do local-global, dentro-fora, eu-outro**]. Foi possível sentir, na fala da professora (e em seus silêncios), sua relação com a leitura para além do básico, para além do trivial. Sua relação profunda. Falo dos silêncios, lembrando também de outro Direito do Leitor, conforme Pennac (1993), o Direito de Calar. Para o autor:

O homem constrói casas porque está vivo, mas escreve livros porque se sabe mortal. Ele vive em grupos porque é gregário, mas lê porque se sabe só. Essa leitura é para ele uma companhia que não ocupa o lugar de qualquer outra, mas nenhuma outra companhia saberia substituir. Ela não oferece qualquer explicação definitiva sobre o seu destino, mas tece uma trama cerrada de convivências entre a vida e ele. Ínfimas e secretas convivências que falam da paradoxal felicidade de viver, enquanto elas mesmas deixam claro o trágico absurdo da vida. **De tal forma que as nossas razões para ler são tão estranhas quanto nossas razões para viver. E a ninguém é dado o poder de pedir contas dessa intimidade** (Pennac, 1993, p. 167, grifo próprio).

A professora se iluminou ao falar das obras que, para ela, foram marcantes, especialmente as lidas na adolescência. *“Ah, eu gosto de qualquer livro. Eu li O tempo e o vento, sabe? Me marcou muito! Nossa!!! Eu li muito, quase todos os livros dele. Eu li todo o... ele era baiano... Jorge Amado. Eu tava no... quinto ano, acho...”*

um pouco mais. Eu li bastante, eu li bastante” (Ivone, 2022). Os livros lidos ao longo do percurso da vida, com um tempinho de olhar ao longe e recordar, vão chegando à mente, vão sendo recordados. Entretanto, os lidos na infância e na adolescência não precisam de tempo e nem de esforço para chegarem às lembranças: estão prontos para serem trazidos para a narrativa – isso para todas as interlocutoras –, as recordações deles estão prontas para *serem lembradas*. Desses livros, é possível falar bastante, nomear a cor e arte da capa, o tamanho, detalhes da história que afetaram a leitora. Os primeiros livros lidos: os mais lembrados. “*Ah, Érico Veríssimo, todos. Meu Deus! Jorge Amado também. Mas eu li muita coisa!*” (Ivone, 2022), obras que a professora lembra com emoção.

Se entregar às leituras, viver o livro, entrar no enredo, sentir, ser as personagens. Foi assim que Estela relatou suas leituras: “*Muitos livros eu li. Eu adoro leitura! E até, olha, os livros que nós temos aqui, temos uma coleçãozinha... Eu consegui já ler todos e eu procuro ler mais do que uma vez o livro. [...]. E eu me coloco muito naquele lugar, naquela personagem*” (Estela, 2022). As palavras de Estela encontram-se com a afirmação de Pennac (1993, p. 81): “Uma leitura bem levada nos salva de tudo, inclusive de nós mesmos”. O relato apaixonado da interlocutora revela muitas leituras “bem levadas” ao longo de sua vida [**Leitura como possibilidade do local-global, dentro-fora, eu-outro**].

A partir da 5ª série, quando mudou de escola, saindo da escola multisseriada do interior para a escola maior, do centro do município, Estela encontrou um espaço com mais livros e um pouco mais de incentivo à leitura. Alguns colegas que liam também indicavam obras. Contudo, mesmo havendo mais incentivo do que havia na primeira escola em que estudou, o incentivo ainda era pequeno, se comparado à quando foi professora:

A gente lia o que dava pra ser lido. E depois foi por interesse próprio, né. A gente ouvia dizer, assim, de um colega ou outro, que já eram mais velhos: “Esse livro é legal, lê!”, então, por curiosidade, a gente lia. E depois sim, os professores de português incentivavam um pouco mais a gente pra leitura e tal, né. Mas, comparando com o que eu vi, quando eu fui pra escola dar aula, foi uma diferença muito grande! [...]. Nossa! Tinha até a sala de leitura. Imagina! Sala de leitura, com almofadas, sentar, deitar, ler, né! Eu achava tão bonito! Mas isso só teve depois que eu estudei. Depois que eu voltei pra ser professora (Estela, 2022).

Na fala da professora, alguns pontos são destacados: havia o que podia ser lido, provavelmente de acordo com a faixa etária dos alunos. Dentre o que podia ser lido, os estudantes escolhiam suas leituras. Os colegas, estudantes mais velhos e leitores, além dos professores, tornavam-se mediadores de leitura para seus pares, indicando livros, gostos,

preferências e despertando o interesse nos estudantes mais jovens. O interesse e o incentivo pela leitura, de acordo com a narrativa de Estela, foram progressivos: quando foi professora, nas décadas de 1980 e 1990, após se formar na faculdade, o que viu foi uma valorização mais forte da leitura, encorajamento aos estudantes e criação de espaços na escola para esse fim. Ainda que a mediação tenha sido menor em seu tempo de estudante, tornou-se uma leitora, uma viajante entre histórias: “*A leitura eu amo porque parece que eu estou viajando no texto*” (Estela, 2022).

Estela gosta do silêncio; assim, ela lê à noite, antes de dormir. Agora, após a aposentadoria, há mais tempo para ler [**Leitura-tempo**].

Eu sempre leio deitada agora. Tem muito barulho, né [durante o dia]. Eu gosto de silêncio. Eu gosto de me concentrar bem na leitura. E se eu não conseguí, se eu fui um espaço adiante, eu volto atrás porque eu quero pegar bem a ideia, a cena... e eu leio... eu gosto de ler assim, todos os dias, um trechinho por noite assim, antes de dormir (Estela, 2022).

Não basta, para a professora, ler em quantidade, Estela quer saborear a leitura, ler devagar, ler sem pressa, estar totalmente presente no enredo que se desenvolve por meio da narrativa literária. Todas as emoções da experiência da leitura literária precisam ser sentidas sem atropelos. Nesse sentido, Petit (2013, p. 48) põe em evidência que:

A leitura não deve ser apreciada baseando-se somente no tempo que o leitor dedica a ela, ou no número de livros lidos ou emprestados. Algumas palavras, uma frase ou uma história podem ressoar por uma vida inteira. O tempo de leitura não é apenas o que dedicamos a virar páginas. Existe todo um trabalho, consciente ou inconsciente, e um efeito a posteriori, uma evolução psíquica de certos relatos ou de certas frases, às vezes muito tempo depois de os termos lido.

O tempo de ler literatura de Estela, indo ao encontro das palavras de Petit, é o de degustar cada trecho, voltando, se necessário, ao parágrafo já lido e sentindo o sabor intenso das partes – que podem ser pequenas partes – lidas diariamente [**Leitura como possibilidade do local-global, dentro-fora, eu-outro**]. Outras leituras também são feitas por essa interlocutora; dos jornais que assinam, lê de maneira especial as colunas: “*O jornal chega de manhã aqui em casa daí eu faço a leitura de algumas partes. [...]. Eu gosto das colunas, pra pegar essas ideias [de vivência do outro]*” (Estela, 2022) [**Leitura prática**].

Além de ter seu próprio tempo de leitura, Estela lia para os filhos quando eram crianças e lê para os netos [**Leitura inserida na vida**]. Ela experiencia a leitura com as crianças da família:

E coisa que eu mais amava também era ler historinha, ler para meus filhos quando eles eram pequenos. Porque daí eu não lia como tava. Eu dava ênfase à frase, a gestos, a vozes... [...]. E a história ficava tão bonita! Tão bonita! Porque ler corrido é uma coisa... mas agora, tu parar, pensar, ainda eu criava uns cantos no meio. Eu também amava canto! [...]. Foi uma fase muito boa também da minha vida! Ter tido os filhos, poder contar histórias, até eles dormirem. Eu lia pra eles desde pequenininhos. E hoje, para os netos (Estela, 2022).

Na vida de Estela, a leitura esteve e está permeada de emoções, afetos, recordações. É saber de experiência que se tornou conhecimento estético, tendo sido ela mediadora cultural no local em que vive e trabalhou, conforme será desenvolvido no próximo tópico deste capítulo. Conforme Larrosa (2003, p. 117),

[...] parece importante recuperar a categoria de experiência para o pensamento e para a formação. E ainda que seja uma categoria extremamente ampla, que não se refere só à leitura, tem na leitura um dos seus lugares pragmáticos. [...]. O saber da experiência ensina “a viver humanamente...” e não se confunde com o experimento de verdades objetivas que permanecem externas ao homem.

Aprender a olhar e se permitir sentir. Essa poderia ser uma definição breve para educação estética. Poderia também ser a resposta para a pergunta de como nos educamos esteticamente. Em nossa relação com os textos literários, educamo-nos esteticamente quando vivemos uma experiência com a leitura. Essa experiência que nos atropela, que toma o nosso ser, não permite que interpretemos o texto somente pela razão, mas que também o sintamos com nossas emoções. Nesse processo, o texto é interpretado pela razão em conjunto com a nossa intuição, com a nossa sensibilidade (Neitzel; Ramos, 2022). Em sentido contrário a interpretar um texto ou um acontecimento somente com nossa razão, também é possível ter somente sensações não conscientes, sentir o cheiro da chuva, e somente senti-lo, tendo algumas sensações físicas que não unificam razão e sensibilidade, o que Schiller (2002) identifica como nosso estado selvagem.

Ao passo em que nos educamos esteticamente, temos a oportunidade de experienciar, de forma sensível, profunda, partes de nossos dias ou de nossas ações que poderiam existir sem a experiência *com essa coisa*. Uma experiência com a leitura implica habitar novos mundos, possibilidades, sensações e em ser habitado pelo enredo. É possível ler somente de forma racional, mas, na experiência, além de nossa razão, os afetos nos tomam – podemos ter uma experiência de êxtase, desgosto, desagrado, paixão. No entanto, sempre na experiência, de alguma forma, seremos atingidos. Uma noite de lua cheia ou um pôr do sol nas montanhas ou no mar pode simplesmente ser visto com os olhos da razão e compreendido como o fenômeno que é ou, para além disso, também sentido, com nosso corpo, contemplado ao mesmo tempo

em que desfrutamos da satisfação que pode nos proporcionar – ou outro afeto que não a satisfação, dependendo de quem olha e sente; a experiência é única e individual. A experiência é algo que nos toca, nos passa, nos atropela; experienciar é padecer, é estar entregue (Heidegger, 2003; Larrosa, 2019).

A escrita, além da leitura, representa, para **Ofélia**, a possibilidade de experiência. Ela escreve as histórias que ouviu na infância e cria outras a partir daquelas primeiras lembranças. O pai foi seu livro-vivo, quem lhe deu a ouvir muitas histórias, das quais lembra até hoje, no período marcante que é a infância. Gosta de inventar e escrever histórias infantis, especialmente que envolvam animais em seus enredos. Em seu horário do conto (atuou até o final do ano de 2021), muitas das histórias que contava eram inventadas por ela. Por um período, registrou as histórias em um caderno, para não perdê-las e por vezes teve a intenção de juntá-las em um livro de histórias infantis. “*Gosto de escrever. Histórias infantis. E eu criei um monte, queria escrever um livro. Essas lembranças das histórias do pai, que eu tinha escrito, virado textos, né. Só que se perdeu. Seria o livro que eu escreveria hoje: Lembranças de minha infância*” (Ofélia) [**Leitura como possibilidade do local-global, dentro-fora, eu-outro**].

A criação a partir da escrita, a reescrita das histórias ouvidas, daquilo que foi sentido, experienciado, será uma nova história narrada a partir da necessidade da autora de dizer, de elaborar em forma de texto. Ainda que a história já tenha sido contada, já tenha sido dita, o relato será uma história nova, será *outra* história. Como afirma Jorge Ramos do Ó (2021, 32 min 20 s): “Aquilo que existe em mim como o desejo que tenho de dizer alguma coisa, existe em mim como potência e como força agregadora e não como algo já dito”. “Ofélia não foi minha professora – atuou nos anos iniciais do ensino fundamental – mas retornei a ela, agora para a entrevista do doutorado, pois há uma bonita história de contação de histórias em sua infância” (Diário de Campo, 28 de novembro de 2022).

Falamos e escrevemos a partir das nossas experiências, vivências, leituras. A partir do que somos, não falaremos algo que já tenha sido dito. Dessa forma, Ofélia realizava, a cada texto escrito – criado ou recontado –, uma experiência, única e sua, com a leitura e com a escrita a partir das histórias ouvidas quando criança. A contação de histórias era algo comum na casa de Ofélia, mesmo não existindo materiais escritos na residência. O pai e o avô contavam histórias para as crianças, e as histórias iam passando por gerações, sendo contadas na família. A mãe, sempre muito atarefada com os afazeres domésticos e no cuidado dos pequenos, não tinha tempo para contar histórias; a família era numerosa, com muitas crianças. Dessa forma, a

contação era feita especialmente pelo pai em muitas ocasiões, pelo avô paterno; os homens da casa tinham histórias para contar e podiam contá-las.

Cursando o Ensino Médio distante de casa no final da infância, desde muito cedo, Ofélia teve intimidade com a escrita, ainda antes de saber usar a pontuação – o que lhe causou um embate marcante com uma de suas professoras, irmã da igreja católica. Andava pelo mundo da escrita e experienciava as palavras desde cedo. É a professora, dentre as entrevistadas, que contou da sua escrita, do seu gosto por escrever e criar. As demais interlocutoras também mencionaram muito a escrita e a reescrita, mas em suas práticas docentes e nas propostas que faziam com seus alunos. Ofélia tinha o gosto por escrever e constituía-se também por meio da sua escrita desde cedo, tão logo aprendeu a arte de fazer textos com as palavras. “O ato de escrever é um exercício de constituição do eu, de uma forma heteronômica [...]: o eu está num devir e é traçado por outros eus” (Ó, 2021, 51 min 20 s).

Hoje, Ofélia realiza leituras mais relacionadas com a prática [**Leitura prática**]: “*Leio receita, leio coisa, leio livro inteiro, leio pra saber conversar com as crianças também, para ter assunto. [...]. Eu busco mais informação pra mim. Porque tem muita mudança agora comparando com a época que eu estudei*” (Ofélia, 2022). Nesse momento da vida, após a aposentadoria, a leitura [**Leitura passa-tempo**] tem dado espaço a outras atividades práticas do cotidiano: “*Eu leio, até nem tanto mais agora. Agora faço crochê, faço tricô, faço outras atividades... Faço lasanha pra fora. Faço essas coisas assim, mais práticas*” (Ofélia, 2022). Para *passar o tempo*, agora, após a aposentadoria, Ofélia se aproxima de atividades do cotidiano que observou a mãe desempenhando durante a sua infância: criar com o alimento, elaborar roupas artesanalmente, fazer atividades manuais. Continua experienciando com base em leituras da infância e da vida.

Noeli não conseguiu ler muito na escola, pois trabalhava durante as séries finais do Ensino Fundamental e durante o Ensino Médio, não dispendo de muito tempo para leituras. As leituras literárias vieram mais tarde na vida, no período da faculdade. Não conseguindo ler muito durante a sua etapa escolar enquanto estudante, sendo professora, possibilitou isso às infâncias daqueles que foram seus alunos – o que será tratado no próximo tópico. Muitas das leituras de Noeli são experiências de leitura que realiza [**Leitura como possibilidade do local-global, dentro-fora, eu-outro**]:

Eu lia muito os nossos escritores. Erico Veríssimo, José de Alencar, Jorge Amado... E eu gosto mais da linha do romantismo. [...]. Eu li uns quantos livros da... Rúbia... ela é estrangeira. Uns eu comprei, uns eu peguei emprestado. Mas são todos assim, românticos, né. Eu gosto mais

dessa linha (Noeli, 2022).

A professora-leitora identifica-se com um gênero de leitura e com um tipo de narrativa. Na vida adulta, a família assinava diversas revistas e jornais. Muitas das revistas tratavam de temas políticos, mas Noeli preferia as leituras com temas que a tocassem de alguma forma, gostava de ler a revista *Capricho* e outros textos que tratassem do universo feminino. “*Eu gostava da Capricho, dessas coisas mais femininas, sabe? Revistas mais femininas*” (Noeli, 2022). Com base na narrativa de Noeli, pergunto-me: Por que lemos o que lemos?

O leitor é produtor de jardins que miniaturizam e congregam um mundo. [...]. Como o caçador na floresta ele tem o escrito à vista, descobre uma pista, ri, faz “golpes”, ou então, como um jogador, deixa-se prender aí. Ora perde aí as seguranças fictícias da realidade: suas fugas o exilam das certezas que colocam o eu no tabuleiro social. *Quem lê com efeito? Sou eu ou o quê de mim?* (Certeau, 2014, p. 245).

Conforme Certeau (2014), na leitura, buscamos um pouco do mundo, um pouco de nós, e esse pouco de cada, conforme se mistura, também se perde, não sendo um e nem outro, e, ainda, nos auxiliando em nossa organização interna por meio das palavras lidas, do texto organizado. Para Antonio Candido (2004, p. 177), “[...] o caráter da coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos” e, com isso, organizamos nossa percepção do mundo. Nesse sentido, a literatura não é boa ou ruim, não é pedagógica ou salvadora; ela vem para dar conta da nossa humanidade por meio das experiências de leituras que temos e da vivência estética que vamos desenvolvendo. “Ela não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver” (Candido, 2004, p. 176).

A apreciação estética permite-nos – se nos permitirmos – experienciar nosso cotidiano ao sermos tocados pela arte em suas diversas formas. A arte chega de forma diferente a cada pessoa, pois cada um de nós tem suas próprias referências pessoais, temperamento e personalidade, ainda que vivamos na mesma cultura. Educamo-nos esteticamente para apurar nosso olhar social, para vivermos harmoniosamente em sociedade, enxergando o mundo e os demais. Antes, porém, é imprescindível sentir, enxergar, viver a si mesmo. Conhecer o que nos afeta e permite que as experiências aconteçam. Quando há possibilidade da expansão das experiências e da educação estética que toca a nós mesmos, há a possibilidade de percepção do outro e do mundo.

A literatura é uma arte e por meio dela apuramos nosso senso estético. Os leitores transitam por mundos que não criaram, que não são seus, mas que, por meio da leitura individual, de cada leitor/a, é diferentemente significado, vivido, experienciado. Os textos que lemos podem ser esquecidos, mas de alguma forma os significamos em nós, associando-os ao que já temos em nós, a outras leituras – adormecidas –, das quais não recordamos, mas que deixaram em nós, senão a lembrança, algumas marcas. Os leitores são diferentes dos escritores, segundo Certeau (2014). Para o autor,

[...] os leitores são viajantes; circulam nas terras alheias, nômades caçando por conta própria através dos campos que não escrevem. [...]. A escritura acumula, estoca, resiste ao tempo pelo estabelecimento de um lugar e multiplica sua produção pelo expansionismo da reprodução. A leitura não tem garantias contra o desgaste do tempo (a gente se esquece e esquece), ela não conserva ou conserva mal a sua posse, e cada um dos lugares por onde ela passa, é a repetição do paraíso perdido. [...]. A leitura não tem lugar. [...]. O mesmo se dá com o leitor: seu lugar não é *aqui* ou *lá*, um ou outro, mas nem um nem outro, simultaneamente dentro e fora, perdendo tanto um como outro misturando-os, associando textos adormecidos, mas que ele desperta e habita, não sendo nunca o seu proprietário (Certeau, 2014, p. 245-246).

A escolha do que ler – no caso de Noeli, a revista *Capricho*, livros românticos, textos que abordam o universo feminino – oportuniza, conforme aponta Certeau (2014), misturar-se com o texto, de forma que a própria vida faça parte do lido e de forma que o texto se integre no viver, na forma de encarar, de sentir o cotidiano. Os textos lidos proporcionam o estar “dentro e fora”, viajar nas terras alheias de outros universos femininos possíveis – próximos, distantes, semelhantes, opostos. O “paraíso perdido” que pode ser constantemente recuperado.

Várias leituras compõem a leitora Noeli. A professora relatou que também busca ler para saber pensar, ter argumentos próprios, formar ideias [**Leitura-prática**]. O ato de ler como *ter algo para fazer*, também aparece na fala da professora [**Leitura-passatempo**]. Ler para passar o tempo, um *hobby*. Já que não realiza outras atividades, como crochê, por exemplo, a leitura é vista como uma forma de passar o tempo. “*Eu gosto de ler, então me parece que se eu fico sem fazer nada, aí eu não aguento! Eu não sou muito do crochê, muito do tricô, então...*” (Noeli, 2022). Essa última frase da professora manifesta sua percepção sobre a leitura-passatempo que realiza, pois ela lê para passar o tempo, para ter o que fazer. Ao mesmo tempo, é possível perceber que a preferência na literatura é por romances e, nas revistas, por “assuntos femininos”, nas palavras dessa interlocutora.

Há algo que a toca nesses textos, há uma identificação com um gênero, com um tipo de assunto. É nesses escritos que essa professora-leitora vive suas experiências de leitura. Para Petit (2019, p. 51), ler e se lembrar das “[...] suas escapadas culturais serve para projetar no cotidiano um pouco de beleza, dar um plano de fundo poético à vida, esboçar histórias que

talvez jamais se realizem, mas que são uma parte de si”. Não realizaremos experiências com todas as leituras, mas com aquelas que nos tocam de alguma forma é mais fácil que esse processo ocorra. O processo de *ser atravessado*.

Em alguns casos, como o de **Damiane**, a leitura pode direcionar o percurso de vida. A professora recorda de seu gosto pelos livros: gostar de ler foi o fator responsável pela escolha da área de formação superior: Letras. Nesse sentido, o momento de leitura que a escola propunha, durante sua Educação Básica, especialmente no final da infância e na adolescência, foi responsável por desenvolver o gosto de ler. “*Em casa a gente não tinha contato com livros, né. [...]. O máximo que a gente tinha, era na escola, então a gente tinha que aproveitar*” (Damiane, 2022). Na escola, em seu tempo de estudante, havia a sala de leitura, preparada para ser o espaço de ler. Os estudantes eram levados para esse local – descrito com certa magia por todas as professoras entrevistadas que tiveram oportunidade de desfrutar do espaço como alunas – para realizarem as leituras literárias [**Leitura magia: a sala de leitura**]: “*Tinha a sala de leitura. [...]. Aquela salinha ali, tinha um tapetão no chão, uns almofadões, e tinha a estante com os livros. E ali, todos os dias, no primeiro horário de aula, a gente ia ali fazer a leitura*” (Damiane, 2022). A professora, na narrativa, se refere àquela salinha “ali”, pois a entrevista com essa interlocutora foi realizada na escola, próximo à antiga sala de leitura. A experiência com a sala de leitura marcou a trajetória de leitura de Damiane. O ambiente organizado e disposto com móveis, livros, tapetes, almofadas, pôde ser lembrado, anos depois, com detalhes.

A mesma Damiane que teve dificuldade com o processo de alfabetização tornou-se leitora na adolescência e atribui, agora adulta, à leitura a escolha de sua carreira; a escolha pelo curso de Letras. “Nem todos os bons alunos são leitores assíduos, e alguns maus alunos gostam de ler e encontram na leitura um derivativo. [...]. Parece que a relação entre o sucesso escolar e a prática de leitura é oscilante” (Horellou-Lafarge; Sergé, 2010, p. 87). Conforme as autoras, a relação com a leitura não é linear e exata; é provável que crianças e adolescentes que tenham contato desde cedo com livros em suas casas tenham mais chances de tornar-se leitores assíduos, pois a impregnação da cultura de ler é constante. Todavia, é possível que se tornem leitores, também, alunos que não tiveram esse contato tão cedo e que possam, em algum momento escolar, não terem sido *bons* alunos, conforme o entendimento corrente de sucesso escolar atrelado a notas altas.

A *sala de leitura* da qual Damiane lembra não existe na escola atualmente, mas há todos os dias, no início das aulas, um período – de 10 a 20 minutos, conforme a idade dos

estudantes – para a realização de leitura literária, de forma individual, cada estudante com o seu livro. A interlocutora associa esse tempo diário às boas notas da escola nos testes de desempenho externo [**Leitura prática**].

Essa questão da leitura pra nós ajuda muito nos nossos índices das avaliações externas. Nós temos o IDEB [Índice de Desenvolvimento da Educação Básica], por exemplo, do ano passado, nós ficamos em primeiro lugar na Coordenadoria, das séries finais e em terceiro lugar no Ensino Médio. Então, sempre nós tivemos um assim, um nível mais avançado na questão das avaliações e isso ajuda, com certeza nas... a leitura ajuda... até na própria matemática..., então tudo isso é importante pra que eles também consigam se desenvolver, né, e tenham um raciocínio, tenham uma opinião também sobre determinadas coisas (Damiane, 2022).

Hoje, adulta, em meio às múltiplas tarefas escolares, familiares, não existe para Damiane muito tempo para ler. Quando lê, a professora prioriza as leituras voltadas à sua área de atuação – o ensino e a aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental [**Leitura-falta-de-tempo**] [**Leitura técnica**].

Eu gostaria de ter mais tempo. O meu tempo é muito restrito assim, pra dizer de sentar e fazer uma leitura, né. Quando eu posso, eu faço algumas leituras, mas não assim de pegar um livro e dizer “esse livro eu vou ler agora”. Eu faço pequenas leituras, mas não de obras, coisa assim. [...]. Geralmente de textos, alguma coisa mais voltada à educação, à parte da alfabetização, do letramento, dessa parte (Damiane, 2022).

Da mesma forma que Damiane, Greice, hoje aposentada, recordou das leituras de sua época de atuação docente descrevendo-as como necessárias ao estudo de sua área. Lembrou-se dos estudos em sua área de atuação, no período em que realizou Pós-Graduação [**Leitura técnica**].

O hábito de ler de Greice iniciou na adolescência, quando foi possível começar a retirar livros na escola, e ela realizou a leitura de obras clássicas da literatura.

Pegava livrinhos e levava pra casa e lia. E não tinha luz elétrica em casa, era aquela velinha. Imagina, lia com aquilo lá. E a gente lia. Eu li todos aqueles livrinhos... Tipo, o Ateneu, esses todos [dessa coleção], eu li, eu li muito. Mas depois, depois, mais adiante disso, comecei a ler os que tinha que ler, que era da faculdade e depois ainda, quando comecei a trabalhar e filho pequeno... a gente deixa um pouco de ler (Greice, 2022).

A fala de Greice indica os processos de leitura nos diferentes tempos da vida. Na

adolescência, quando a escola passou a ter biblioteca, ela pôde retirar livros e aproveitou essa oportunidade para explorar, conhecer o mundo das histórias, da literatura, lendo à noite à luz de uma vela. Durante a faculdade, as leituras mudaram e a leitura literária deu espaço às leituras técnicas, exigência da formação. As leituras também dividiam espaço com a necessidade de trabalhar, além das horas de estar em sala de aula como aluna, para custear a faculdade que estava sendo cursada. Hoje, dispondo de tempo para ler, a professora associa a leitura a ter um *hobby* para passar o tempo [**Leitura-passatempo**] [**Leitura-tempo**]. O tempo necessário para ler foi conquistado após a aposentadoria, quando, por exemplo, toda a coleção de Erico Verissimo, *O Tempo e o Vento*, pôde ser lida. Muitos livros lidos após ter encerrado as atividades profissionais foram citados. Greice também realizava a leitura diária de jornal, que assinava até o ano anterior à entrevista desta pesquisa. Atualmente, a literatura é a sua companheira mais frequente.

O tempo da aposentadoria não é o mesmo do tempo da atuação docente, que foi concomitante à nova família formada, aos filhos pequenos, demandando mais cuidados. Nesse período, *não havia tempo* para a leitura [**Leitura falta de tempo**]:

Eu, sinceramente, eu deixei de ler naquela época. Porque daí não tinha mais como, né? Como que tu vai fazer? Prepara trabalho pra escola. Corrige trabalho. Criança pequena. Mas depois que me aposentei, eu li muito! Muito, muito, muito! Sempre tenho [livro] (Greice, 2022).

O relato de Greice e das demais interlocutoras, mostram que há uma fase na vida em que o corre-corre cotidiano (Lusa; Marangoni; Santos, 2023, p. 45) é mais intenso: a fase das crianças pequenas permeada, para as mulheres – ou para a maioria de nós –, por outras diversas atribuições profissionais, da casa, familiares. O corre-corre da mulher-mãe é traduzido nos versos de Paulo Leminski (2013, p. 39):

Minha mãe dizia:

– Ferve, água!
– Frita, ovo!
– Pinga, pia!
E tudo obedecia.

Tendo a mãe como maestra, a música do espaço doméstico acontece; aos dizeres e fazeres da mãe, o espaço cotidiano se move. No entanto, “[...] para além de meras enunciações verbais, a ordenação do lar demanda um exaustivo trabalho, que tende a ficar a cargo da figura feminina, da mãe, como no poema” (Lusa; Marangoni; Santos, 2023, p. 45). As mães-mulheres-

professoras se desdobram nessa fase para *dar conta* daquilo que se espera que elas dessem conta. Como nos versos de Adélia Prado (2022, p. 9): “Vai ser coxo na vida é maldição pra homem./ Mulher é desdobrável. Eu sou”. Este ser desdobrável, a mulher, se não nasceu sendo, torna-se desdobrável, à medida que dá conta do que *lhe cabe*. Quando não é mais preciso ser tão desdobrável – os filhos cresceram, a aposentadoria chegou –, há o tempo para outras coisas, há o tempo para a leitura de livros, o tempo para perder – ou ganhar – uma tarde inteira sentada no sofá, lendo, a exemplo de Greice. Talvez muitas mulheres tenham necessidade de continuar sendo desdobráveis no tempo de pausar – aposentadoria – com o cuidar dos netos, dos familiares idosos, etc. As seis interlocutoras aposentadas entrevistadas não têm a incumbência diária, cotidiana, do cuidado dos netos – três delas são avós, mas os netos residem em outra cidade. Os pais de cinco delas são falecidos e uma das professoras, algumas vezes cuida da mãe, que mora em outra cidade. O viver é exigente em cada uma das etapas de nosso ciclo, mas, para essas interlocutoras a aposentadoria favoreceu a reaproximação com os textos literários.

Samy ainda está no tempo do corre-corre cotidiano. A professora também passou por fases diferentes. “*Eu lí. Eu lí, na fase ali da adolescência eu lí bastante*” (Samy, 2022). Samy gosta de ler à noite, antes de dormir, mas atualmente está difícil de manter o ritmo de leituras que gostaria [**Leitura-falta-de-tempo**].

Ultimamente, eu não tô conseguindo realizar a leitura. Esse ano que passou, acho que eu li dois livros. E é pouco, né. [...]. Eu sempre gostei na hora dormir, tipo o livro de cabeceira. Sempre minha preferência [para a leitura] é de noite. Tipo, deitar e ler uma parte, um pedaço, enfim, né. Só que daí, agora, aí tu tem que encaminhar um [filho] pra dormir, tu tem que ir junto com o outro pra dormir, esperar dormir, daí às vezes tu pega no sono [risos] (Samy, 2022).

A professora vê a leitura como atividade de lazer, um *hobby* do qual gosta [**Leitura-passa-tempo**]. A leitura “*é uma coisa que eu gosto. Não sei... [...]. Pra conhecimento, pra lazer. Eu acho que é mais como uma forma de lazer, uma forma de dar uma relaxada*” (Samy, 2022). Pode ser difícil chegar a uma definição do que é a leitura para si, do que esse ato representa – como foi para Samy e para outras interlocutoras empíricas. A experiência também pode existir onde existem os silêncios, quando faltam palavras lógicas, organizadas, racionais. Nem tudo é possível dizer. Nem todas as experiências – neste caso, experiências de leitura –, podem ser traduzidas em palavras ou revelarem-se tangíveis. “O mundo inteiro está naquilo que dizemos – e totalmente esclarecido pelo que calamos” (Pennac, 1993, p. 31).

Samy gostaria de ter mais tempo, de ler mais, de inserir mais a leitura na vida: “A

gente poderia [...] e deveria ler muito mais do que a gente lê, na verdade [...]". No momento, as leituras que a professora mais realiza são de sua área de atuação profissional [Leitura técnica].

Eu busco bastante, por exemplo, alfabetização, sabe, é uma coisa que me desperta bastante, então eu busco bastante, eu leio bastante sobre o assunto. Pra tentar entender, pra tentar uma técnica nova, pra tentar... compreender a criança, pra tentar melhorar, né. Na tabuada, algumas coisas mais pontuais, que a gente observa que tem vários que têm dificuldade. Eu sempre procuro ler pra conhecer um pouquinho mais, pra entender um pouquinho mais, pra ter ideias, pra ter dicas novas, enfim (Samy, 2022).

A leitura técnica acompanha as professoras especialmente no período em que estão atuando em sala de aula, como docentes. O trabalho docente é envolto de leitura e de escrita: é preciso planejar, anotar, ler escritas dos estudantes, pesquisar etc.; assim, o ato de ler é diário. A leitura do cotidiano docente é predominantemente técnica – outras leituras acontecem conforme a disponibilidade, interesse, gosto de cada docente, mas a leitura técnica necessariamente acontece no exercício da profissão.

Retornando às reflexões do tempo do corre-corre cotidiano, Latoia está chegando ao final do seu – aquele que exige desempenho da vida pessoal e profissional intenso e de forma concomitante. Os filhos já estão crescidos e, em três anos (considerando o ano da entrevista, 2022), virá a aposentadoria. Sobre suas leituras, a professora conta que durante o Ensino Fundamental não tinha interesse em leitura e lia pouco. Ainda assim, o universo escolar a fascinava; ela queria ser professora desde que lembra de desejar uma profissão. Também quis ir cedo para a escola; aos cinco anos insistiu que queria ir para a escola, como iam os irmãos mais velhos. Sente que lhe faltou a *sementinha do desejo* da leitura – a mediação – que ainda hoje lhe faz falta e, por isso, busca espalhar esse interesse, realizar essa mediação, de leitura e escrita, entre aquelas crianças que são seus alunos e suas alunas. Fazendo um paralelo entre sua infância e sua atuação docente, Latoia conta: “*Eu não tinha vontade de pegar um livro, tipo, ah, vou ler... Faltou aquele despertar. Por isso que hoje eu trabalho com os pequenos, muito! Faço eles lerem, assim, criarem texto, que pra mim, faltou*” (Latoia, 2022). Durante a vida de Latoia, a leitura representou, em diferentes momentos, uma dificuldade e recorda de não ter vivido, no tempo escolar, um processo de mediação por meio do qual o seu interesse pela leitura poderia ter começado.

E não só eu, a minha geração, pelo que a gente conversa, assim, é mínimo [o incentivo, mediação, recebidos], sabe. Não era muita coisa

de leitura e incentivo. Tinha algumas coisas, algumas professoras que puxavam um pouquinho, mas daí já quando tu tá no quinto em diante, no sexto, sétimo, ali, se tu não tem ainda o gosto, né, pela leitura, se não te despertaram, é mais difícil tu começar sozinha, né. Porque começar sozinha... (Latoia, 2022).

Latoia sente que a mediação de leitura fez falta em sua formação como leitora e que sozinha não conseguiu desenvolver esse hábito da forma como gostaria. A mediação da qual a professora fala é aquela que aconteceria lá nos primeiros anos do Ensino Fundamental; uma figura mediadora que promovesse *o despertar*, usando as palavras de Latoia, para o encantamento por livros, histórias e, conseqüentemente, para a leitura. Hoje, em sua vida, há o predomínio de textos para estudar para as aulas que ministra, leituras de polígrafos de sua área de formação [**Leitura técnica**].

Leituras... Pra sala de aula, pra trabalho. Agora, o hábito de leitura, “ah, vou ler um livro e tal”, eu leio muito pouco. Mais coisas de interesse, por exemplo, um polígrafo, pra ajudar [no trabalho docente]. Mas assim, “vou pegar um livro na biblioteca”, não muito. Eu leio sim, claro, mas não é aquela coisa de ter o hábito de ter o livro do lado da cabeceira para leitura. Não. Então, eu sinto assim: eu não tenho aquela vontade. Eu leio, mas eu percebo que me faltou, lá atrás [o despertar]. Mas enfim, agora já é bem diferente, né. A gente tem uma noção de como funciona. [...]. Tem gente que tem o hábito, antes de dormir. [...]. Mas eu não tenho esse hábito. Infelizmente não consegui (Latoia, 2022).

Em sua narrativa, a professora traz uma visão da leitura atrelada à literatura, ao hábito diário de ler e ao objeto livro. Outras leituras também emergem de suas práticas, como a técnica, de sua área. Um conceito em especial ou uma *leitura possível* está presente em sua fala: a leitura de mundo. “A leitura do mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 1989, p. 9). A célebre e conhecida frase de Paulo Freire encerra em si muito do cotidiano de Latoia como professora e do que busca realizar com seus estudantes. Essa interlocutora é uma professora artística. Gosta das artes. Tendo clareza desse fato – lendo suas próprias forças, suas potências como professora – propõe trabalhos e projetos aos seus estudantes de anos iniciais do Ensino Fundamental, que possibilitem que eles vivam a mediação da qual ela mesma, hoje adulta, sente falta [**Leitura de mundo**].

A leitura de mundo no cotidiano de Latoia envolve projetos que possibilitam a leitura para além do livro (leitura de literatura, escrita de textos, livros da turma, recontos, oratória – apresentação de livros para os colegas, apresentações para a família). Durante a entrevista, a professora mostrou fotos da apresentação de final de ano, realizada pelos alunos do turno da

tarde (anos iniciais do Ensino Fundamental) às famílias. Seu projeto com a sua turma foi sobre o ciclo da vida. Dentro do ciclo da vida, muita coisa foi estudada, pesquisada, desenvolvida. Nas fotos do evento, sua turma de 3º ano teve como elemento visual a vida das abelhas: havia desenhos, cartazes, mel, flores, lembranças, colmeias feitas a partir de caixas de ovos, pintadas. A cor amarela predominava na exposição. Diferentes gerações de algumas famílias de estudantes participaram da apresentação, a fim de mostrar e compreender o ciclo da vida humano, a passagem do tempo. Os estudantes realizaram a apresentação, planejaram, escreveram, decoraram falas e fizeram a apresentação às famílias, participando ativamente de todas as partes e todos os momentos do projeto. Depois de mediar, orientar, desenvolver em conjunto durante um ano, nesse momento, a professora pôde ser coadjuvante e observar o protagonismo dos seus estudantes. Afinal, é este o objetivo da educação na visão da professora: Guiar, dar a mão, mostrar, ajudar, permitir crescer e andar sozinho até que o estudante não mais precise do apoio, da mediação.

A professora também realiza a mediação da escrita, da reescrita – o que será demonstrado no próximo tópico, quando as experiências docentes serão tratadas. As crianças dessa turma escrevem, contam, planejam – o planejado é registrado –, elas narram aprendizados e experiências de forma escrita. De acordo Bautista (2018), a narrativa é bidirecional e transformadora; utilizada como dispositivo pedagógico, prioriza a voz das crianças na conformação de suas identidades. A experiência com narrativa dessas crianças está nas leituras diárias de literatura e, também, nos ensaios de escrita que realizam.

A narrativa é mais do que uma técnica literária, é um tipo de pensamento em si e com ele damos voz a nós mesmos, às nossas experiências vividas e à interpretação delas. A narrativa, como dispositivo pedagógico, é um recurso que permite dar significado às nossas vivências, permite entender a nós mesmos, aos outros e ao mundo no qual vivemos; encontrar nosso lugar nele (Bautista, 2018, 0 min 1 s, tradução própria).

Os alunos de Latoia narram, em forma de escrita ou oralmente, alguns dos textos literários que leem. Escrevem recontos, criam histórias. Narram também outros conteúdos e aprendizagem que adquirem – o que será mais aprofundado no próximo tópico – em um trabalho inicial de metacognição. Narram para pensar, elaborar, reconstruir o que aprendem.

Para outra interlocutora, a escola também oportunizou uma aproximação com as histórias e marcou seu percurso de leitora, ainda que tenha sido em casa que as ouviu pela primeira vez; as narrativas literárias encantaram **Leticia** desde cedo. Os primeiros encontros com a leitura, para ela, aconteceram em casa, diferentemente das outras nove professoras entrevistadas. A mãe, além de contar histórias, cantar músicas infantis, também realizava a assinatura de gibis e uma revista infantil [**Leitura inserida na vida**]. “Estudos mostram que os

grandes leitores frequentemente tiveram uma mãe que lhes contava histórias desde seus primeiros anos” (Horellou-Lafarge; Sergé, 2010, p. 81). No mesmo sentido das autoras, Petit (2013, p. 35) sinaliza que, na França, “[...] aqueles a quem a mãe contou uma história toda noite têm o dobro de probabilidade de se tornarem grandes leitores do que aqueles que praticamente nunca passaram por essa experiência”. As mães têm grande influência na futura relação com o ato de ler de cada indivíduo; a presença constante da mãe de Letícia em sua infância se desvela em seus dias atuais, como adulta leitora. Horellou-Lafarge e Sergé (2010) pontuam que – também na França, onde o livro das autoras *Sociologia da Leitura* foi originalmente publicado, em 2003 – numerosas bibliotecas municipais convidam pais e filhos para ouvirem histórias, com o objetivo de difundir a prática da narrativa oral entre famílias populares e, com isso, aproximar as crianças do texto escrito.

Mesmo tendo tido os primeiros encontros com a leitura em casa, a escola foi muito marcante no percurso de Letícia, quando ela lembrou da leitura de livros literários. Letícia recorda da sala de leitura e da forma como entrava nas histórias que lia. Os espaços escolares de leitura deixaram marcas, sendo recordados com carinho [**Leitura magia: a sala de leitura**]:

Tinha biblioteca. Tinha uma salinha [...]. Lá tinha umas almofadas, tinha livros, tinha uns almofadões. E tinha uma almofada, eu lembro bem, tinha uma almofada muito grande, era enorme! E sempre era... todo dia que a gente ia, eu imagino que era semanalmente, aquela almofada era pra um aluno. [...]. A alegria era poder se sentar no almofadão. E aí eles [os professores] seguiam a chamada. [...]. Disputadíssima a almofada. E eu lembro que eu me sentava ali na sala, assim, e eu lia muito. Eu tenho a lembrança de um dia, a professora veio e me disse, era a professora Noeli. E ela veio e disse: “Você tava muito concentrada! Porque eu tava chamando...”. E eu não ouvia ela chamar (Letícia, 2023).

A história da almofada grande, do almofadão, apareceu na fala de, pelo menos, cinco professoras. As que lembram, como alunas, têm uma lembrança especial dessa etapa da infância, da sala de leitura. As que lembram, sendo professoras na época, tinham consciência do quão lúdico era o espaço da sala de leitura para crianças e adolescentes. O almofadão foi um item da sala de leitura que marcou uma geração – de estudantes e professoras – sendo um objeto lembrado quando se fala em leitura na escola de São Domingos do Sul, no final da década de 1980 e década de 1990. A almofada foi doada, quando a sala foi montada, por uma professora de artes da escola, que não está entre o grupo das interlocutoras empíricas desta pesquisa.

Além da alegria em estar no almofadão para ler, Letícia descreveu o dia em que estava tão compenetrada na leitura que não ouviu a professora chamá-la [**Leitura como possibilidade**

do local-global, dentro-fora, eu-outro]. Ela estava vivendo a leitura, a história, as emoções, o afetamento; a experiência interna daquele instante estava tão intensa que o mundo externo foi *desligado*. Mesmo que o momento tenha sido intenso, ele não acaba ali, com o término da obra. Para Petit (2019, p. 50), “[...] o devaneio e as lembranças de uma leitura fazem parte dela”. A autora pontua que o ato não se consuma somente no momento: o que ocorre depois é profundo. Ainda que não lembremos da maior parte do que lemos, aquilo do que lembramos é acessado por nós de maneira particular, é revisitado, para nos proteger quando a materialidade da vida não basta. É a possibilidade de ser outro sem deixar de ser materialmente quem somos.

Grande parte dos momentos marcantes de ler para Letícia aconteceram na escola: “*Eu tenho bastante lembrança de leitura, assim, na escola. De cobranças de leitura*” (Letícia, 2023). Letícia descreveu um pouco das experiências de leitura pelas quais passou – ou que passaram por ela – na fase escolar. As experiências de leitura de Letícia, conforme ela descreveu, estão permeadas de encontros e afastamentos: há períodos de leitura literária intensa e há os períodos de calma. Ainda, há os diferentes períodos em sua vida: a Educação Básica, a formação na Graduação, o ser professora com filhas pequenas; fases da vida que modificam a intensidade e o tipo de leitura realizada.

Eu lia muito, né. Quando eu tava, assim no Ensino Médio, teve um momento que eu parei. Eu acho que eu lia muito, quando eu tava na oitava, no primeiro, ali eu lia muito. Eu lembro que a minha mãe dizia, né, “para de ler!”, e, geralmente, os pais dizem pra gente ler. A minha mãe dizia “chega, chega”, porque eu pegava os livros, eram livros grandes e eu precisava terminar, sabe, aquela ansiedade pra ler a história, tinha que ver o final. E aí eu lia muito. Muito! Depois eu tive um período que... E na verdade isso aconteceu na minha vida até agora, assim: são períodos de muita leitura e de repente dá uma acalmada, assim. Fico um tempo... Me afasto. E aí depois eu volto. E aí eu lembro que teve um momento assim de muita leitura e depois um afastamento. E depois voltou, né. Depois lá na faculdade (Letícia, 2023).

Letícia descreveu suas leituras como experiências únicas, individuais. Foi uma criança e uma adolescente que leu muito, que teve acesso a livros e a materiais em casa e, mais tarde, na escola. Hoje, adulta, professora, continua tendo uma atividade intensa como leitora, inclusive relendo obras já lidas, quando propõe que seus alunos leiam a obra. Por meio da descrição do que entende por leitura, Letícia deixou transparecer as inúmeras experiências que a atravessaram:

Na verdade, a leitura, ela te abre, assim, um conhecimento para o mundo, né. Um conhecimento até pra você mesmo. Então, assim eu

acho que a leitura, na verdade, ela transforma a pessoa. Transforma o ser humano. Através da leitura, a gente conhece lugares onde nunca esteve, conhece culturas que talvez a gente jamais imaginaria, que elas existem. Através da leitura, a gente se coloca no lugar do outro. Através da leitura, a gente questiona a realidade. Através da leitura, a gente entende a realidade. A gente chora. A gente ri. Então, a leitura abre para o mundo, né. Quando a gente inicia uma leitura de um livro, a gente não imagina que, ao final daquele livro, a gente vai estar diferente. E, na verdade, é isso que acontece, né. Toda leitura nos transforma de alguma forma. É uma experiência única, incrível e que ela pode ser diferente pra mim, pra ti, com o mesmo livro, né. Então, a leitura é maravilhosa! Se a gente começasse a descrever tudo o que ela faz na nossa vida... Então, é cultura. Tudo a gente busca... Nenhum livro nos deixa vazio, todo livro nos transforma. Então, o conhecimento que eu tenho hoje, a minha visão de mundo, a minha visão... a minha leitura de mundo, né, ela muito se baseia nas coisas que eu li e que eu vivenciei através da leitura. Então são coisas que ninguém nos tira. São experiências (Letícia, 2023, grifo próprio).

Letícia falou da *experiência*, aquela que Larrosa (2019) e Heidegger (2003) tratam conceitualmente. A experiência da professora lhe permite ampliar sua compreensão acerca do mundo real [**Leitura de mundo**]. A literatura literária lhe possibilita a experiência com o literário, com esta arte que é a literatura. A experiência estética. [**Leitura como possibilidade do local-global, dentro-fora, eu-outro**]. A forma como a experiência estética toca – toca cada ser de maneira singular, pois quem lê é atravessado de forma distinta, de acordo com o que é, com suas experiências, de vida, de leituras, anteriores à experiência de leitura de determinado texto literário – permite aprofundar a compreensão de si, do outro e do mundo, mesmo sendo uma experiência individual.

Uma experiência individual, né. Ela é individual e interna. E por mais que a leitura de um jornal, de uma notícia, né... ela é muito importante e ela precisa [acontecer], mas a literatura em si, assim, ela nos transforma. Ela nos faz questionar as coisas, ela nos faz ter mais certeza daquilo que a gente acredita ou duvidar daquilo que a gente acredita. Então, ela é impressionante! Ela nos transforma. Você pode viver algo, viver uma situação no lugar de outro, né, dentro daquela história, então é incrível. Você vai construindo o personagem (Letícia, 2023).

Além das experiências estéticas possíveis com a leitura, Letícia também entende que ler serve para escrever e falar melhor, para ter um vocabulário ampliado [**Leitura prática**]: “E sem falar que a leitura [...] amplia o teu vocabulário. A leitura, ela, te auxilia na produção de texto, né. Só coisa boa. Só tem coisa boa” (Letícia, 2023). Nas palavras e na forma intensa como a professora se refere à leitura, transparece a sua íntima

relação com o ato de ler desde muito cedo na vida. A leitura foi e continua sendo sua companheira; uma companhia que lhe auxilia a olhar para si, para o outro e para o mundo, sentindo-os e vivendo-os a partir da arte literária.

A infância e a adolescência são épocas de profundas mudanças, de crescimento – físico, emocional, psíquico, de conhecimento – de transformações. O que nos passa na jornada da infância e da adolescência permanece em nós, no que somos, de forma profunda. É o período de construção da base que sustentará o que seremos, por isso os livros lidos na infância e na adolescência são os que recebem uma lembrança especial, são incorporados a experiências profundas. Ainda que tenhamos outras experiências com a leitura em outros momentos da vida, o que nos passou – a experiência infantil e adolescente – permanece entranhada, ainda que nosso cérebro tenha a plasticidade e possa estar em constante transformação. Os livros lidos por Letícia nessa fase inicial da vida vêm fácil à sua recordação, são citados um em seguida do outro:

“Olhai os lírios do campo”, “O carteiro e o poeta” também. Um livro, assim, que meu Deus! Bom, “Olhai os lírios do campo”. Ah, “Meu pé de laranja lima”, quando eu era menor, assim, nossa! “A menina das bolinhas de sabão”, quando eu era menorzinha também. “A toupeira que queria ver o planeta”. Tenho vários. Vários de menorzinha e vários em épocas diferentes (Letícia, 2023).

Após lembrar de alguns livros que marcaram sua infância e adolescência, Letícia concluiu que os livros lidos nessa fase inicial da vida marcaram mais, são facilmente buscados nas memórias.

E esses da infância e da adolescência, eles marcam mais. Mesmo que o tempo passe, assim, você tem outras leituras marcantes, mas às vezes você tem que pensar... “Ah, aquele livro eu gostei”, “Aquele livro...”, e você fica buscando na memória. [...] esses livros não, eles já vêm, eles são bem presentes (Letícia, 2023).

Além de recordar de livros específicos marcantes em sua trajetória como leitora, Letícia recorda dos tipos de histórias que mais despertavam sua atenção e foram seus temas de preferência, de acordo com o momento de vida em que estava vivendo. A experiência ia acontecendo de acordo com o momento vivido pela interlocutora.

São períodos, né. Então teve momentos que eu gostava muito de leitura de romances românticos, né, aquela história de amor, aquela... Teve momento que era do policial, investigativo, então eu precisava de uma história que tivesse ação. Então, eu começava a ler um livro desse viés, e procurava outros que fossem... Depois eu li Videiras de Cristal, que eu

achei lindo, assim, uma história maravilhosa, que conta a história - uma história - aqui de São Leopoldo. E ele é baseado em fatos reais. Então eu fiquei muito assim, interessada em livros que retratassem histórias reais. Baseados em histórias reais (Letícia, 2023).

Letícia relatou algumas temáticas de leitura de seu interesse de acordo com o momento da vida pelo qual passava. Ela contou que, atualmente, livros de história e que tenham alguma relação com fatos acontecidos são os que têm lhe chamado para lê-los.

São períodos mesmo. Esses livros de história, assim, que tratam mais a realidade, que falam... eu tô nessa fase agora. Então, eu li muito, assim. Na faculdade eu li todos os livros que eles pediram pra ler. Eu li todos. Então, assim, eu li muita coisa, sabe. Quando eu tava na sala de aula [no ano de 2022 atuou na gestão], eu solicitava leitura de um livro, então eu buscava retomar aquela leitura pra eu poder trabalhar o livro. Mas agora que eu não tô em sala de aula, daí eu não sou obrigada a fazer isso, então eu tô me ocupando mais com a leitura dos livros que eu preciso, né. Os técnicos (Letícia, 2023).

O atual momento da vida de Letícia é o do corre-corre cotidiano, trabalhando em tempo integral e tendo crianças em casa para cuidar. Mesmo gostando muito de ler e vivendo um momento da vida que tem presente a preferência por leituras baseadas em histórias reais, nos intervalos de tempo disponíveis, acaba priorizando a leitura de livros técnicos para aprimorar sua atuação profissional [**Leitura técnica**] [**Leitura falta-de-tempo**].

E eu leio por prazer, né. Isso é prazeroso pra mim, eu leio porque eu gosto. Porque eu quero. Não é uma obrigação. E aí, quando que eu não consigo... porque daí, assim, [...] eu tenho quarenta horas aqui, eu tô fazendo um curso todas as terças de noite, eu tenho três filhos, né. E tenho o pai e a mãe [mais velhos]. Então, assim, o tempo é curto. Então, as pessoas dizem, “ah, mas a gente arruma tempo”, sim, mas às vezes... É diferente. Então você faz o tempo porque você gosta, então a gente cria aquele momento. Mas tem momentos que eu não consigo mais como antigamente (Letícia, 2023).

Letícia tem três filhas em idades entre a primeira infância e a adolescência. Com as meninas, busca criar um momento de leitura em casa, um momento em que tanto ela quanto as três estejam cada qual com seu livro, lendo. [**Leitura inserida na vida**].

Em casa, a gente tem um momento pra ler [...] porque eu tento influenciar as meninas a ler também. Então, pra que isso aconteça, elas precisam me ver lendo, senão não tem sentido, né. Então, assim, minha casa é cheia de livro. [...] Então, a gente tem um momento de leitura. E cada uma pega o seu livro e aquele momento é pra ler (Letícia, 2023).

Em uma casa cheia de livros, é possível morar neles, seja fisicamente, no caso das crianças menores, ou internamente, no caso das crianças maiores e adolescentes. Os livros são uma morada, um convite à leitura. Tê-los como amigos próximos desde a primeira infância auxilia na construção da relação que existirá pela vida. O exemplo que a professora busca deixar para as filhas lendo nos instantes em que elas também leem, a lembrança construída de um momento em que todas leem juntas, da mãe, adulta de referência lendo, ficará nas recordações dessas crianças, que logo serão adultas e que construirão, cada uma à sua maneira, uma relação com o livro e com a leitura, também a partir das primeiras experiências de leitura familiares.

Letícia foi a interlocutora empírica que narrou com mais detalhes a sua relação com a leitura. Quase todas as leituras possíveis podem ser identificadas em sua fala, com exceção da *leitura passatempo*, pois as leituras realizadas pela professora são para nutrir seu ser ou têm algum objetivo – prático ou técnico. As leituras não têm sido para passar o tempo, mas o tempo tem sido buscado para que os momentos de ler continuem existindo, ainda que em tempo de corre-corre. Muitos elementos emergem da narrativa: A escolha do tipo de livro literário de acordo com o momento da leitora: momento de ler histórias de amor, momentos de ler livros de ação... Experiências de leitura que convergiam com os anseios daquele tipo de experiência literária, naquele momento de vida da leitora. A literatura foi e é para essa professora uma possibilidade de transformação – interna, externa –, uma experiência individual.

A leitura na verdade, ela sempre foi presente na minha vida. E eu tenho facilidade também... na verdade ela me auxiliou muito! Agora no meu trabalho, em tudo, porque ela... A gente tem mais facilidade na hora de ler um texto técnico, coisa assim, você compreende com mais facilidade. Então, só tem coisa boa pra mim, a leitura é um mundo que me fascina. Eu tento estimular lá em casa todo mundo a ler, a pequeninha já... [...] a do meio, adora ler! Ela tem já um livrão, tá lá com um livro assim [mostrando a espessura] claro que a letra é enorme, né, é uma letrona porque eles são menores. Ela tá no terceiro ano [do Ensino Fundamental]. Mas assim, [...] eu fico muito feliz de ver que elas gostam de ler. Se a gente quer que os nossos filhos leiam, a gente precisa ler (Letícia, 2023).

A narrativa de Letícia permite pensar sobre o porquê formamos leitores – formamos e buscamos mediar a leitura de nossos familiares próximos, especialmente filhos e filhas, e de nossos alunos. Estamos inseridos em um mundo letrado e grande parte deste mundo nos chega por meio de textos escritos. Sendo leitores, interpretamos o mundo, lemos o mundo – o mundo físico a nosso redor, o mundo das receitas da família, o mundo regido por legislações escritas, o mundo da arte literária etc. – desde o mundo mais técnico e prático até o mundo dos

sentimentos e imaginação. A leitura, de acordo com o tipo, permite criar o que não existe, entender o que existe, organizar o que está desorganizado ou desorganizar o que está – supostamente – organizado. Sobre o hábito de ler, Horellou-Lafarge e Sergé (2010, p. 122) afirmam:

O amor pela leitura não é um dom que caiu do céu; descobre-se à medida que se pratica; o não-leitor, aquele que não se habituou a ler, não sente sua necessidade, não tem a sensação de uma falta. Às vezes a descoberta da leitura, o despertar progressivo do gosto de ler transforma a existência daquele que ignorava a “dor da vida sem livros”.

O percurso de Leticia, conhecido por meio de sua narrativa, mostra a construção do hábito da leitura desde os primeiros anos da professora-criança, que cresceu, tornou-se adolescente leitora e, agora, adulta, lê cotidianamente e tem ciência de que, para ela, os livros fazem falta se não os tem. Ela reconhece a “dor da vida sem livros”, pois a prática de leitura é o hábito de uma vida inteira.

Para **Lidia**, o contato mais intenso com os livros e com a leitura literária teve início aos seus 11 anos, quando foi para o colégio interno. Ela gosta de ler literatura e lê até hoje, em sua vida adulta. Em sua fala, a professora defendeu a literatura clássica e pontuou a relevância dessa leitura. Ela também contou de sua preferência pela leitura da literatura moderna, lamentando a perda de espaço do clássico:

Foi perdendo [espaço]. [...]. É, agora é essa literatura moderna, essas obras que estão no alto, que gostam de ler, né. E a gente também gosta de ler. Eu sei, eu pego alguns autores que estão em alta e leio todos. [...]. O que sair deles eu leio. Mas, o clássico se perdeu (Lidia, 2023).

Lidia relatou que diminuiu um pouco a sua rotina de leitura, mas o que lhe desperta são as leituras estrangeiras, modernas. Ela lê por envolvimento – como professora, considera que a literatura escrita na atualidade não tenha o mesmo peso ou a mesma importância que tem a literatura clássica – ainda assim, são essas obras modernas, de hoje, que lhe chamam e é nessa leitura que ela vive as suas experiências [**Leitura como possibilidade do local-global, dentro-fora, eu-outro**]. Entre os direitos do leitor, descritos por Pennac (1993), o “direito de não ler” é o primeiro. A ele, eu acrescentaria, *o direito de não ler apenas os clássicos*. Lidia conhece os clássicos ou a maior parte deles, já os leu, já conviveu com eles. Ainda assim, a literatura que busca hoje é a da atualidade, a contemporânea – na qual ela se encontra e pode experimentar. Acrescentando à discussão acerca das obras que permanecem, cito Jouve (2012, p. 116) quando afirma, referindo-se às obras e às propriedades objetivas, que “[...] podemos ao mesmo tempo amar e respeitar, podemos também amar sem respeitar ou respeitar sem amar”. Podemos

reconhecer o valor artístico de um texto e, com isso, dispensar a ele nosso senso estético, olhar para ele com intencionalidade, com uma atitude cognitiva, que pode ou não gerar prazer na interação. Nesse sentido, Jouve (2012, p. 116) traz um exemplo: “[...] pode-se ter mais prazer assistindo a um dos filmes da franquia *James Bond* do que a um filme de Godard, mesmo tendo mais respeito pelo segundo do que pelo primeiro”. O respeito às obras que perduram ao tempo se dá, em grande parte, pela essencialidade das temáticas, que é, segundo o autor, transcultural, envolvendo nossas principais preocupações como seres humanos, tanto sociais quanto existenciais: amor, nascimento, morte, poder, distribuição de bens etc., possibilitando ver neles uma metáfora de nossa vida.

Quando estava atuando na escola, Lídia também passou pela fase do corre-corre cotidiano, e as leituras literárias deram espaço a outras leituras – técnicas, de sua área [**Leitura técnica**] [**Leitura prática**]. Ainda assim, a professora manteve a leitura literária, mesmo que diminuindo o ritmo. Antes de cursar Letras, Lídia pensava em cursar História. Encontrou na literatura – ainda que não *a história* – muitas histórias. A mistura entre o ficcional e o real, entre o mundo inventado, que copia ou que apresenta muito deste mundo no qual vivemos – o que sentimos e criamos a partir da arte não é real?

A literatura, na verdade, conviveu junto com a história, né. É um acompanhamento. E você vai ler as obras da idade média, você sabe que lá tem aquilo que aconteceu na idade média. Mesmo que seja ficção, a gente sabe que tem muito do real. E você, lendo as obras, você vai conhecer a história também. A história e a literatura, eu sempre disse para os alunos, andam juntas. [...]. Na verdade, você conhece países, você conhece o mundo através da literatura. Você viaja pelo mundo inteiro (Lídia, 2022, grifo próprio).

Enlace de vivências e experiências de leitura

Educamo-nos esteticamente para termos um olhar social, para vivermos em sociedade de modo a vermos a nós mesmos, ao outro em suas multiplicidades e ao mundo. Por meio da leitura literária, a nutrição da experiência estética acontece. As narrativas das interlocutoras empíricas evidenciam como algumas delas vivem suas experiências estéticas e de que forma a literatura as toca. As professoras também mostraram as diferentes leituras possíveis e que acontecem ao longo da vida e as diferentes compreensões de leitura. Na narrativa de Damiane, predomina o entendimento de leitura como uma leitura prática, ainda que a leitura literária tenha influenciado sua escolha profissional: a Graduação na área de Letras. Para Letícia, a leitura aparece como uma necessidade, um complemento ao ser humano, à sua humanidade. Para Latoia, a leitura de textos escritos só tem sentido completo se atrelada a ela estiver a leitura do

mundo, a compreensão da realidade. Lídia tem suas experiências de leitura com a escrita de uma época que não considera a ideal – como a literatura clássica –, mas é essa leitura que busca por ser mais chamativa para ela neste momento, por lhe afetar mais por algum motivo. Samy e Greice demonstraram como é difícil ler em meio à correria do cotidiano docente, familiar; um dia a dia que exige presença e entrega e que não deixa muito tempo, mas esse tempo – inclusive para a leitura – chega após o momento mais turbulento da vida, com a aposentadoria. Noeli vive suas experiências literárias, lê e assina revistas. A leitura é tão especial em sua vida que o trabalho de fazer ler marcou sua trajetória profissional; ela é lembrada por outras professoras – colegas de trabalho e alunas que teve – como uma promotora de leitura. Ivone tentou manter viva a chama da leitura literária mesmo no período mais intenso de sua vida; lia trechos de madrugada, após as crianças dormirem, sentia a necessidade dessa arte. Ofélia ouviu e leu histórias, mas se encontrou contando e escrevendo; criar lhe permitia ser. Estela saboreia os livros, sente o gosto profundo das histórias, lendo-as um pouco a cada dia e todos os dias.

Mesmo prevalecendo um ou outro entendimento do que seja a leitura e do porquê lemos, todas as professoras relataram a dificuldade de manter uma rotina de leitura concomitante à profissão e à criação dos filhos crianças. Sobre esse ponto, cabe uma reflexão: dizemos frequentemente que o mundo está mais acelerado devido às novas tecnologias e à necessidade de estar constantemente trabalhando, conectados às telas, ao *e-mail*, à resposta de mensagens de texto que chegam por diferentes aplicativos e programas. Parece que, para algumas mulheres – ou para a maioria de nós –, a exigência sempre foi alta. Mesmo antes das tecnologias – aquelas mulheres que seguiram o *script* social, de ter profissão, de ter família, de ter filhos, de envolver-se com o cuidado dos seus, de fazer a parte pessoal e profissional e, com isso, ganhar turnos extras de trabalho ou, ainda, para aquelas que não tinham uma profissão além do lar, mas tinham vários filhos, em torno de dez ou mais, como as mães das interlocutoras já aposentadas –, para essas mulheres todas, o mundo sempre foi acelerado, a demanda sempre foi grande, mesmo antes das tecnologias. Mesmo antes das conexões, a necessidade e o entendimento normalizado de que deveriam *dar conta* existia e atropelava as suas existências. Não havia tempo para leitura ou para outras formas de arte – ainda hoje, nem sempre há tempo. A disponibilidade de tempo das mulheres é outra, é menor; assim foi no passado e assim parece ser no presente.

Havendo tempo, nem sempre a opção é pela leitura, mas por outras atividades cotidianas, práticas, ou por outras atividades de lazer, por outras *experiências* ou vivências. Nem sempre estamos aptas para ler e, muitas vezes, a leitura não será a opção para os momentos

de ócio, para aquele intervalo de tempo entre as tarefas. A leitura – técnica, prática – é um dever, uma obrigação em muitos momentos profissionais; assim, o tempo livre nem sempre é preenchido pela leitura passatempo ou pela leitura literária que poderá desencadear uma experiência de leitura. E esse é, de acordo com Pennac (1993), o primeiro dos direitos dos leitores: o direito de não ler.

A maior parte dos leitores se concede cotidianamente o direito de não ler. Sem macular nossa reputação, entre um bom livro e um telefilme ruim, o segundo muitas vezes ganha, mesmo que preferíssemos confessar ser o primeiro. Além disso não lemos continuamente. Nossos períodos de leitura se alternam muitas vezes com longas dietas, onde até a visão de um livro desperta os miasmas da indigestão (Pennac, 1993, p. 143).

Ler, nesse sentido, dentro de tantas outras atribuições, pode representar mais uma tarefa a ser feita, quando não há o hábito de leitura e a necessidade por livros. Pennac (1993) fala sobre a facilidade de assistir a um filme antes de optar pela leitura. No Brasil, tivemos, durante aproximadamente quatro décadas, o predomínio das novelas televisivas, exibidas em canal aberto, sem custo, que podiam ser acompanhadas à noite, após um dia de trabalho e ao mesmo tempo em que se realizava tarefas domésticas – havia intervalo entre os capítulos, que favoreciam assistir sem atenção total à televisão. A necessidade humana de uma narrativa para além da própria vida era, de certa forma, preenchida pelas novelas. Hoje, as novelas continuam a ser exibidas em canal aberto e disputam atenção com filmes e séries que podem ser assistidas a qualquer hora do dia ou da noite, por meio de plataformas de *streaming*, com assinaturas a valores baixos – menores que o custo de uma conta de luz em residência que viva uma só pessoa, por exemplo. A leitura, ao contrário das novelas, exige um tempo só para si; não é possível ler enquanto se lava a louça ou se troca a roupa de uma criança.

A leitura literária está diretamente ligada aos tempos de vida das professoras, sendo mais presente no final da infância, na adolescência e após a aposentadoria. O final da infância e início da adolescência é um período intenso de leitura, especialmente no caso das professoras mais jovens, que não precisaram trabalhar durante o Ensino Médio ou sair de casa para cursar essa etapa da Educação Básica. Há um afastamento da leitura literária durante a formação (Graduação) que dá espaço à leitura de textos mais técnicos, das áreas de atuação. A *leitura-falta-de-tempo* e o desejo de ler mais acompanham as professoras enquanto criam seus filhos pequenos e se ocupam da profissão docente, da sala de aula, do escolar e didático, das leituras de trabalhos de alunos – a atividade profissional envolve e está envolvida pela leitura. O tempo é um presente após a aposentadoria e após os filhos não serem mais crianças ou adolescentes: a *leitura-tempo*.

O tempo da maturidade permite fazer o que se gosta, sem tanta pressa. Permite

demorar-se. Permite uma tarde toda para leitura se esse for o desejo. As leituras possíveis são encontradas dentro dos distintos períodos de leitura. Conforme Horellou-Lafarge e Sergé (2010, p. 123): “O leitor muda e renova suas leituras ao sabor de suas experiências; abandona ou retoma a prática da leitura, modifica suas escolhas. [...]. O amor pela leitura se descobre ou se redescobre em diversos períodos da existência”. Aqueles que foram não-leitores podem tornar-se leitores, os leitores podem afastar-se dos livros, perder o interesse ou familiarizar-se com o objeto de forma diferente. As fases de nossa vida mudam; formar uma família ou entrar em uma profissão nova, irão afetar ou diferenciar o hábito de ler. As leituras dos adultos, de acordo com pesquisas expostas pelas autoras citadas, estão integradas aos percursos biográficos de cada um/a, mudam de acordo com cada história e conforme os acontecimentos particulares da vida. O que é lido também age no leitor: “As leituras se sucedem, mas nem sempre se assemelham; elas se influenciam, agem sobre o leitor, levado a desviar seu trajeto à mercê de seus encontros e desejos” (Horellou-Lafarge; Sergé, 2010, p. 124). As narrativas das interlocutoras empíricas vão ao encontro dos dados apresentados pelas estudiosas francesas: cada professora com suas particularidades, vivências e experiências, conviveu e convive com o mundo letrado e interage com as leituras de formas distintas.

Por fim, afirmo, ancorada em Petit (2013), que todas as interlocutoras são leitoras, mesmo que nem todas de literatura, e ainda que de trechos, de frases, de fragmentos de texto. Para a autora, algumas palavras ou frases lidas podem ressoar por uma vida inteira. Podem ser elaboradas ou reelaboradas também depois de muito tempo. “Essas frases, esses fragmentos de textos funcionam como insights, como tomadas de consciência súbitas de uma verdade interior, como esclarecimentos sobre uma parte de si [...] desconhecida” (Petit, 2013, p. 46). O processo permite decifrar as próprias vivências e experiências de vida. Tendo exposto aqui as histórias e as experiências do ler das professoras, a seguir, abordo a forma como muitas delas atuaram como mediadoras culturais ou mediadoras de leitura em sala de aula.

5.2 MEDIAÇÕES DE LEITURA E DOCÊNCIA: “MAS SEMPRE ANTES, TU TEM QUE CONVERSAR BASTANTE”²⁴

Neste tópico, trato das mediações de leitura e das mediações culturais realizadas pelas interlocutoras empíricas, como professoras, em sala de aula e no espaço escolar. Por meio das mediações docentes, emergem as percepções da escola que possibilita ler literatura e da escola

²⁴ Fala da Professora Latóia, interlocutora desta pesquisa.

como local de encontro com a leitura para professoras e estudantes. A maior parte das interlocutoras empíricas, a partir de suas vivências de leitura e de suas compreensões sobre esse processo, pratica a mediação de uma ou outra forma. As narrativas das professoras trouxeram alguns exemplos de mediação que serão desenvolvidos na sequência do texto. O ato de mediar a leitura, de apresentar livros aos estudantes, de frequentar a biblioteca escolar, de ter um tempo diário destinado à leitura literária vai ao encontro da defesa de Candido (2004) sobre o direito à leitura e à literatura, sobre o direito a esses bens incompressíveis que alimentam não só nosso corpo físico, mas que “garantem a integridade espiritual” (Candido, 2004, p. 175). Convergindo com a defesa de Candido, Pennac (1993) afirma que temos o direito de não ler ou de não nos interessarmos pelos livros, mas o direito primeiro é de conhecê-los, de ter acesso a eles e ao seu conteúdo, para saber que não nos interessamos. A educação deve assegurar que, se quisermos, podemos abandonar os livros, mas não podemos ser abandonados por eles:

O dever de educar consiste, no fundo, no ensinar as crianças a ler, iniciando-as na Literatura, fornecendo-lhes meios de julgar livremente se elas sentem ou não a “necessidade de livros”. Porque, se podemos admitir que um indivíduo rejeite a leitura, 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 (Pennac, 1993, p. 145).

Considerando a afirmação de Pennac e a diversidade de realidades presentes no Brasil – país de grande extensão, com diferentes culturas e realidades sociais e econômicas coexistindo –, faz sentido pensar na escola como ponto de encontro de leituras e cultivo da relação, do hábito de ler. Não há garantias de que o incentivo, a exemplo de *contar histórias*, venha das famílias, pois grande parte delas não tem condições – de tempo, de recursos, de formação – para tal, como foi possível ler na primeira parte deste capítulo, a partir das histórias de letramento de cada professora. Dessa forma, a escola, em nosso país, desempenha – ou deveria desempenhar – o papel daquela instituição que garantirá que os livros não excluirão ninguém. Talvez seja uma tarefa grande demais para uma só instituição; ainda assim, é o local onde é possível apostar de maneira segura a partir das políticas públicas voltadas para a educação. A escola também é o local em que muitos profissionais compartilham o que sabem, o que aprenderam, sendo mediadores entre os estudantes e parte do conhecimento acumulado pela humanidade, lançando pontes até então desconhecidas para muitos alunos.

Nesse sentido, a seguir, descrevo e discuto algumas experiências docentes das interlocutoras que envolvem, especialmente, a mediação de leitura literária, mas não só ela. Considerarei também as narrativas que envolvessem o ato de ler, de maneira geral, a compreensão da leitura, a alfabetização andando junto ao letramento, a mediação da escrita. A maior parte

das interlocutoras compartilha vivências de sala de aula nas quais realizaram a mediação entre o mundo da leitura e da escrita com seus estudantes. Nesse ponto, em muitos momentos, o conceito de mediação cultural estará presente. Assim como no tópico anterior, a primeira vez em que uma interlocutora é mencionada, seu nome está destacado em rosa.

Em seu percurso de ensinar, Ivone buscou alfabetizar com sentido. “*Para alfabetizar uma criança, tu tem que fazer ela pensar no que ela tá vendo, no que ela tá lendo. Ela precisa pensar*” (Ivone, 2022). A professora convida para uma profunda reflexão sobre o sentido da aprendizagem, sobre o sentido da leitura. Para fazer sentido para quem aprende, antes de saber ler e escrever, os usos da leitura e da escrita devem estar claros e o interesse precisa ter sido despertado. Quando a vontade de aprender está presente, a aprendizagem ocorre de forma mais leve e profunda. As crianças que ouvem histórias desde cedo, que têm contato com adultos que escrevem, vendo a escrita presente no dia a dia – em receitas culinárias, em anotações na geladeira, em listas de tarefas – associarão o aprendizado à vida cotidiana. Essa reflexão não pode acontecer sozinha, sem considerar as diferentes realidades de cada família, as questões socioeconômicas – necessidade de os adultos cuidadores trabalharem fora de casa o dia inteiro e não terem como acompanhar a aprendizagem da criança no dia a dia –, entre outras questões de cada criança e de cada família. Contudo, quando, por diversas razões, não há a possibilidade de que o letramento emergente aconteça em casa, ele deve acontecer na escola, desde a Educação Infantil.

Semeghini-Siqueira (2011) considera que, se for ofertado às crianças recursos educacionais adequados e se, desde cedo, tiverem acesso a bens culturais, com a mediação adequada, a apropriação da língua escrita ocorrerá de forma mais lúdica e eficaz. “As ricas experiências em ambientes letrados, desde o início da escolarização, promoverão a constituição de representações mentais sobre a escrita, ou seja, as competências necessárias para ler e escrever” (Semeghini-Siqueira, 2011, p. 161). Em 1991, Ivone buscava dar sentido ao processo de alfabetização para além dos livros, histórias e recursos educacionais; mostrava o mundo – o mundo da escola aos alunos – para depois escrevê-lo e lê-lo. “*No primeiro dia de aula, a gente saía pra conhecer a escola. [...]. A gente ia conversando. [...]. Depois, a gente ia pra sala de aula e eu ia escrevendo no quadro o que eles víram*” (Ivone, 2022). A contribuição da professora como mediadora foi buscar um ensino da língua com sentido, tendo um olhar individualizado para cada estudante, e um olhar especial para os que apresentavam mais dificuldade no processo.

Ivone considera que todos os professores da escola são – ou deveriam ser – mediadores

no processo de ler e escrever dos estudantes, em qualquer etapa escolar que o aluno se encontrar. A professora também destaca a mudança de foco dos anos iniciais para as demais séries, quando parece que se deixa de observar a criança individualmente. “[...] às vezes, os professores, quando saem ali do quinto ano, eles não olham mais pra criança individualmente. Eles não enxergam. E se ele [o aluno] tem uma dificuldade, eles não dão bola” (Ivone, 2022). Para a professora, todos podem ser mediadores, e ler e escrever é a tarefa primeira da escola, visto que vivemos em um mundo letrado, estamos permeados de palavras, de textos escritos. Temos a necessidade de ler, interpretar e escrever, em diversas situações cotidianas da vida.

Sempre é tempo de ensinar! Eu me lembro de uma palestra que a gente foi, era uma professora baixinha, falava, era bom de ouvir ela, sabia muito! E ela dizia assim: Por que que um professor de física não pode ensinar um aluno que não aprendeu a ler direito? Ele é um professor! (Ivone, 2022).

Um fato envolvendo a leitura, que marcou a vida de Estela, professora de Artes, foi o trabalho que desenvolveu com teatro, com os estudantes da escola estadual. Grande parte desse projeto foi realizado após a sua aposentadoria. Estela trabalhou por 25 anos como professora de Artes e depois se aposentou. Continuou por um tempo com o grupo de teatro e com outros trabalhos de arte – cursos de pintura em tela e em panos de prato, que ministrava, por exemplo. Mesmo tendo realizado diversas atividades e projetos de sensibilização estética com seus estudantes, ela pensa que, hoje, se iniciasse na carreira docente, faria mais, outras coisas não feitas. “Eu sinto assim, eu queria ter a cabeça de hoje quando eu comecei, sabe. Até ser professora também. Eu vejo assim, que ficou muitas lacunas, muita coisa assim, que eu devia...” (Estela, 2022). A experiência vivida favorece avaliar o que foi, aquilo que deu certo e o que poderia ter sido diferente. A partir da experiência, do amadurecimento, da (auto)reflexão, a professora pontua elementos outros que poderiam ter sido desenvolvidos. A educação estética é um caminho percorrido por alunos e pelas professoras mediadoras, que a cada atividade proposta podem, elas também, se sensibilizarem esteticamente, ter uma vivência ou uma experiência estética. No caso de Estela, o grupo de teatro que ela organizou, mediou, fez acontecer, teve para ela um impacto de vivências e aprendizagens.

Eu fazia muito teatro com os alunos. E depois que eu estava fora da escola, eu continuei dando aula de teatro, e daí, o que que acontecia? Nessas aulas de teatro que eu dava a gente não tinha livro que tivesse

os conteúdos de teatro, então a gente pegava uma história e em cima da história se fazia os personagens ali, você fala isso... e daí se bolava. Aí depois surgiram alguns livros, já com os teatrinhos prontos, “cena 1”, “cena 2”, “cena 3”... o que colocar no cenário 1, cenário... aí eu fui aprendendo, porque... gente, a gente sempre tá aprendendo! E daí com aquilo eu fui aprendendo. Bom, daí eu comecei a pensar assim: “mas aquele livro que eu conheço, eu posso criar um teatrinho em cima”. E essa experiência que eu fiz, que daí foi maravilhosa, foi criar os teatros das histórias. [...]. Foi uma época assim, desafiadora, mas pra mim, foi uma realização! (Estela, 2022).

Estela contou sobre os desafios de criar um grupo de teatro e de fazer acontecer, do início ao fim, cada etapa: a escrita da peça, os ensaios, a montagem dos figurinos etc. A professora e o grupo, em torno de 25 pré-adolescentes, engajavam-se na experiência de interpretar, de viver personagens e histórias, de se apresentar e encantar. Muito do que era interpretado era criado, pois não havia muito material de qualidade com peças prontas em São Domingos do Sul, no final da década de 1990. “Senti uma satisfação muito grande na conversa e uma alegria quando a professora falou que um fato envolvendo a leitura, que marcou a sua vida, foi o trabalho que desenvolveu com teatro, com os estudantes da escola estadual” (Diário de Campo, 25 de novembro de 2022).

Ao refletir sobre o tempo de docência e sobre os projetos posteriores, Estela destacou que, junto aos estudantes, houve muitos aprendizados conquistados e que espera ter ajudado no cultivo da criatividade daqueles que foram seus alunos. Para Schiller (2002), é por meio da cultura que o ser humano pode chegar ao estado estético, se desenvolvendo integralmente como sujeito por meio da apreciação e da reflexão.

E eu espero ter semeado alguma coisa, né. Mas que nem eu digo, eu disse desde o início, a gente estava muito, muito pobre em conteúdos, né. Em criatividade, porque a gente não teve. Não teve a oportunidade, não teve, eu acho, a experiência, né! [...]. E juntos nós... Juntos a gente aprendeu. Porque eu não aprendi sozinha (Estela, 2022).

Cada professora, a seu modo e com as ferramentas que tinha, construiu as pontes possíveis em cada momento de atuação profissional. **Ofélia** foi contadora de histórias na “Hora do Conto” por muitos anos, no período em que foi professora. Os estudantes queriam novidades em histórias, então, Ofélia inventava histórias, inspirada nas que ouvia na infância, contadas pelo pai e pelo avô. A professora destacou, em sua narrativa, que foi contadora de histórias da “Hora do Conto”. Não leitora, contadora. Na “Hora do Conto”, momento em que as crianças ouviam histórias, em turnos extraclasse, Ofélia contava as histórias previamente lidas ou inventadas, pois, de acordo com a professora, dessa forma as crianças demonstravam maior

interesse em ouvir.

Leio histórias que eu nunca tinha visto. Algumas de uns livros bem antigos. Então eu leio aquelas também, pra depois saber contar. Eu não gosto de ir na frente dos alunos e ler a história pra eles. Eu gosto de contar a história. Eles te ouvem com as orelhas até em pé (Ofélia, 2022).

Algumas das histórias eram contadas na língua vêneta – em alguns locais da serra e do planalto do Rio Grande do Sul, chamado de *dialeto* ou *talian*. Quando criança, Ofélia ouvia as histórias na língua vêneta e, sendo professora, contava algumas delas na língua e depois traduzia – recontava – na língua portuguesa. Muitos de seus alunos entendiam a primeira versão, antes da história ser traduzida.

Era o pai que contava. De noite, então, o pai, como tinha só um rádio aqueles anos, ele ouvia as notícias, Repórter Esso. Depois, ele se sentava com nós, gente, ele contava aquelas histórias em italiano... sei que eu contei algumas vezes ali para o Pré 2. [...] contei a história de “La beca de la tia, que ndá robar el formaggio”²⁵, né. Depois eu traduzi. Alguns entendiam bastante, mas tinha quem não entendia nada. Então, depois traduzi em português a história que meu pai... ele contava todas as histórias em italiano. Nós falávamos só em italiano em casa. Tu ia na escola, tu falava errado, porque em casa tu não tinha quem falava assim [igual da escola, em português] (Ofélia, 2022).

De acordo com Pennac (1993, p. 84), “[...] a leitura não é um ato de comunicação imediata, é [...] um objeto de partilhamento”. Na hora da contação, Ofélia partilhava, além de narrativas, um pouco de sua história familiar, um pouco da cultura local, parte de uma língua que ia sendo esquecida, um pouco do que ela era, o que a constituía e que também fez parte daquele local geográfico em uma época. As lembranças mais marcantes de experiência docente para Ofélia foram aquelas da Hora do Conto. Hoje, aposentada, a leitura e escrita constantes até há um ano, acabaram dando espaço para atividades manuais: tricô, crochê, elaborar comidas para vender. A leitura diminuiu. As vivências e as experiências ficaram marcadas, profundas. Especialmente as experiências vividas na infância e na adolescência, que foram inspiração e base para a atuação profissional posterior.

Noeli, outra interlocutora já aposentada, foi uma professora marcante. Foi citada por outras duas interlocutoras empíricas, que foram suas alunas, como uma professora inspiradora, uma mediadora fantástica na literatura. Também foi citada por uma colega, interlocutora empírica desta pesquisa, como alguém à frente de movimentos de leitura na escola, como a

²⁵ A cabra da tia que foi roubar o queijo.

idealizadora da Sala de Leitura. A professora Noeli contou sobre o quanto gosta de leitura e o quanto lhe gratificou a experiência – aqui no sentido de experiência como *algo que lhe passava*, conforme o conceito vem sendo desenvolvido neste estudo – de trabalhar leitura em sala de aula e na escola.

Eu era apaixonada em dar leitura para os meus alunos. Então, nós tínhamos uma aula por semana. Tinha cinco períodos por semana: um era dedicado à leitura. Então, nós íamos pra biblioteca, retiramos livros, só que não tinha... tipo assim, o ideal era todo mundo ler o mesmo livro. Mas é impossível aqui, né [por não ter livros em número suficiente]. Então, a gente deixava eles à vontade. Só que às vezes, eles pegavam livros, conforme achavam a capa e tal. Ai eu ia lá e dizia: “Não senhor, vocês têm que ler um dessa linha aqui, da idade de vocês”. Então eu ia junto com o aluno, via o título e dizia: “Oh, esse você vai gostar, esse não”. E essa aula de leitura era uma loucura pra eles, porque eu deixava eles muito à vontade. E eles, até em cima de árvore iam. Então eu dizia: “Vamos para o pátio”; então um ia pra cima de uma árvore, ficava lá escorado, lendo, outro ficava embaixo da árvore, o outro ficava sentado no chão... eles ficavam livres pra qualquer coisa, mas aqueles quarenta, cinquenta minutos eram pra leitura. E eles começaram a pegar gosto. Então, toda semana eles ficavam ansiosos por essa aula (Noeli, 2022).

Noeli, professora até o final da década de 1990, levava os estudantes ao pátio para lerem. Essa prática era tão diferente do cotidiano comum da escola que os estudantes esperavam ansiosos pelo dia da leitura, que representava também uma possibilidade de estar em outro espaço, diferente da sala de aula. Algumas leituras eram feitas pelo gosto da leitura, com a gratuidade de ler. Outras eram retomadas em aula, por meio de diferentes formas de expressão, conforme narrou a professora:

Eu tinha, a cada quinze dias, uma aula de apresentações. Então, eles, baseados em algum livro, alguma poesia, algum canto, eles tinham liberdade pra fazer a expressão deles. Então era individual e em grupo [dependendo a aula]. Daí a gente compunha assim, como se fosse uma academia, uma mesa com três “fiscais”. Um analisava a escrita, o outro analisava a fala e o outro analisava a expressão. Os próprios colegas. E daí cinco, seis, se apresentavam. Então, lá eles cantavam, lá eles tiravam histórias de livrinhos... [...]. Essa parte da expressão e da leitura, pra mim, foi extraordinário! (Noeli, 2022).

Ler, expressar algumas das leituras de diferentes formas – texto, apresentações, canto, teatro etc. – e escrever: as bases da aula da professora Noeli. A escrita, definida por Jorge Ramos do Ó (2019), em seu livro, *Fazer a mão*, é um gesto, como o título do livro indica, que vai da mão ao cérebro e do cérebro à mão em um movimento de espiral. A mão que escreve realiza a

escrita por meio do gesto de escrever. O gesto de escrever requer reescrita, precisa de tempo. O estudioso pontua que não há a escrita certa, há a escrita como repetição, mas também como invenção, em um movimento contínuo. “Assim como o tempo da escola é um tempo longo, [...] a escrita também é um exercício que supõe um tempo de espera. [...]. Ir e vir, apropriação da reescrita. [...]. Essa é a aprendizagem que o pesquisador [...] precisa fazer” (Ó, 2021, 8 min 32 s).

E uma aula era só redação. Então, na verdade, eu trabalhava com eles três dias a gramática, o texto, e os outros dois eram, um redação e um leitura. Uma redação por semana. Deixava livre, às vezes dava o tema. Às vezes eles tinham que reescrever o livro. O importante era escrever (Noeli, 2022).

O importante era escrever! Escrevemos, entre tantos motivos, pois sabemos que somos mortais, finitos. Registramos – poderia dizer, “especialmente as mulheres”? – receitas culinárias ou conservamos, em algumas casas, antigos cadernos de receitas de nossas mães ou avós; registramos sentimentos em diários; escrevemos ideias e poesias, muitas vezes para nós mesmas. O que dizemos de forma escrita – cartas, *e-mails*, cartões de datas comemorativas – permanece além de nós, permanece além de nossa oralidade depois que não existirmos mais neste plano. “O importante era escrever”, afirma a professora Noeli, com a assertividade de quem entende a prática da escrita como um treino constante, como um hábito a ser construído, como uma lembrança – semanal, no caso de suas aulas – de registrar, de dissertar, de narrar.

A lembrança de escrever. Às vezes, o tema da escrita era livre – não é necessário ter opinião sobre tudo o que se passa no mundo, ainda assim sobre o que nos toca, podemos falar de forma escrita. O tema de escrita livre, polêmico algumas vezes, por parecer vago, pode ser a oportunidade de cada estudante registrar o que gosta: um conto, uma poesia, uma dissertação esportiva, uma reflexão sobre as estações do ano... as possibilidades de escrita são muitas – talvez por isso a polêmica – mas, em meio à multiplicidade de escolhas, cada aluno, com a mediação adequada, pode encontrar, já na Educação Básica, a sua forma de dizer e o seu tema de escrita, que poderá acompanhá-lo por anos.

Noeli sinalizou em diversos momentos da entrevista sobre os cursos de formação continuada que realizou no período em que foi docente. A professora pontuou que não cursou Pós-Graduação, mas os inúmeros cursos de formação continuada que fez lhe deram base para algumas propostas de aulas e para a proposição de projetos e ideias, entre eles a criação da sala de leitura na escola.

Nós tivemos uma época que eu fui fazer um curso em Passo Fundo, que

era Sala de Leitura, então a gente... pedi pra escola, me deram uma salinha pequena. Nós montamos a sala de leitura. Daí a gente conseguiu... ganhou lá de Passo Fundo alguns livros, outros a gente comprou, outros a gente... o pessoal doava. Uns alunos faziam livrinhos. Coisa mais interessante. E aí, nós tínhamos, nessa hora de leitura, às vezes, nem sempre que dava coincidência, eu pegava uma turma, também de tarde e também de manhã, uma turma por hora, eu levava pra aquela sala, na hora que eu não dava aula para os alunos, né (Noeli, 2022).

Por meio de uma fala muito afetuosa, Noeli descreveu o início, a ideia e a execução da sala de leitura na escola. Ainda que tenha sido a idealizadora, a professora não usa o singular; falando no plural, inclui as colegas professoras que abraçaram com ela a ideia, que também doaram livros, tapetes, almofadas e o famoso almofadão, tão mencionado por professoras e estudantes. A sala de leitura foi a *sensação do momento*, um diferencial para os alunos que desfrutaram do espaço.

Levava eles naquela sala e eles se sentavam. Tinha almofadas no chão, tinha até um almofadão grande que foi a G. uma vez que deu. Todo mundo queria se sentar naquele almofadão. E daí ficava aquela aula pra todos. Eu pegava primeiro, segundo, terceiro, quarto ano do primário, depois até a oitava (Noeli, 2022).

A Sala de Leitura era um espaço de mediação. Ali os livros eram manuseados, falava-se sobre os autores, sobre os paratextos, a capa, o título. Ali também os estudantes produziam livrinhos para expô-los na sala, os quais seriam lidos por outros alunos que frequentassem o espaço. Um local que não era nem a sala de aula e nem a biblioteca, pensado para ser um espaço de ler – mergulhar para além do gesto de ler; sentir com a leitura –, de aprender sobre a leitura, sobre as obras. Pennac (1993, p. 46) considera que o gesto de ler é aprendido antes do ato de ler. É possível segurar um livro e passar os olhos entre as páginas com o pensamento distante, reproduzindo o gesto de ler, mas sem ler. O ato da leitura é mais profundo, requer envolvimento, entregar-se de forma ativa. A proposta da Sala de Leitura era de que o espaço auxiliasse a cada estudante em seu caminho para o ato de ler.

E daí, aquela sala de leitura era fantástica! Aí eles tinham que trabalhar, a gente ensinava, “olha você vai pôr uma frase, desse livro”, agora o outro vai ter que procurar nesse livro onde tá a frase, né. [...]. Então a gente trabalhava muito essa parte de... de tudo, de tudo. De título, de autor, de leitura (Noeli, 2022).

Gratificação é a palavra que vem à mente de Noeli quando pensa e fala sobre a Sala de Leitura. Idealizada a partir de um curso de formação continuada, foi uma ideia que envolveu

colegas e estudantes, que se mostravam contentes de fazer parte de algo bonito, que agradava aos estudantes e que, além da leitura, mostrava resultados positivos na aprendizagem em sala de aula. Mostrou-se como espaço de atuação, de travessia: “Os mediadores culturais – professores, escritores, artistas, cientistas, bibliotecários, promotores de leitura [...] – permitem, assim, uma nova travessia como esses momentos nos quais, passo a passo, se constrói um mundo habitável” (Petit, 2019, p. 34). As lembranças que permanecem das idas e permanências nesse local especial recriam a sala de maneira imaginária e simbólica.

Pra mim, assim... eu tenho guardada essa orientação. Essa sala de leitura pra mim foi um sonho. E todo mundo gostava. [...]. Eu sei que essa sala de leitura pra mim foi a coisa que mais me gratificou! Que me gratificou mesmo! Porque vi progresso dentro da aula. [...]. Então eu sinto assim, que nessa parte eu ajudei muitos alunos que foram meus alunos (Noeli, 2022).

A Sala de Leitura tem muitas histórias, e as interlocutoras empíricas que passaram por ela – como docentes ou como estudantes – se referiram ao espaço com afetividade. A professora Noeli também foi recordada por algumas das interlocutoras que foram suas alunas, como figura marcante que realizou um trabalho de mediação de leitura que fez a diferença na vida delas. Noeli foi uma professora que despertava os alunos a lerem, proporcionando diferentes espaços de leitura, além da sala de aula. Por ser uma professora leitora e conhecer os livros de literatura, indicava-os aos seus estudantes, de acordo com a faixa etária e o perfil do estudante – há muitas possibilidades de leitura, do clássico ao contemporâneo. Muitas das leituras eram retomadas por meio de alguma forma de expressão dos estudantes – teatro, canto, poema etc. Dos cinco períodos semanais, um era destinado à leitura, e outro, à produção escrita dos estudantes. A narrativa da professora reforça a valorização da leitura e da escrita em seu tempo de atuação docente. A docência inventiva de Noeli pode ser considerada com a criação da Sala de Leitura – um curso de formação continuada que, a partir do aprendizado teórico, gerou um espaço real. Além desses pontos, Noeli assumia o ritmo de suas aulas, ao preparar todo o material que utilizava:

Porque tem que preparar a aula. Eu só não montava o texto, que o texto eu pegava de livros, né? Mas depois eu montava as questões, aí eu tinha que concatenar com as respostas, tinha que fazer a resposta. Eu montava todas as questões, tudo, tudo. Daí depois ia digitar, daí tinha que mimeografar. Não sei se isso é do teu tempo? (Noeli, 2022).

O exercício criador da professora continuou depois da aposentadoria. Noeli começou a ofertar curso de redação para alunos que queriam prestar vestibular; para isso, montou o

polígrafo que utilizava nas aulas, com um curso completo, que tinha em torno de 15 encontros. A carreira que consolidou na escola e os aprendizados construídos naquele espaço a acompanharam após o término da carreira docente de maneira formal – que não significou o término do *ser professora*.

Hoje, na Escola Frederico Benvegnú, não há o espaço da Sala de Leitura, mas existe o Projeto Leitura. Ele foi mencionado pelas quatro interlocutoras empíricas que ainda atuam no Magistério e por uma interlocutora aposentada, Ivone. **Damiane** citou o Projeto Leitura como a experiência docente que tem, envolvendo a leitura, em suas aulas. A ideia do projeto é de que todos os alunos leiam literatura todos os dias; assim, para as séries iniciais do Ensino Fundamental, todos os dias são reservados entre 10 e 20 minutos – dependendo da idade das crianças –, no início das aulas, para a leitura individual. Todas as crianças, inclusive as não alfabetizadas, do 1º e 2º anos, dispõem de tempo para ler. Os livros lidos são retirados na biblioteca da escola e, no geral trocados a cada semana ou a cada 15 dias, dependendo do andamento da leitura de cada estudante.

O projeto envolve todas as séries da escola Frederico Benvegnú hoje. No início, todas as turmas da escola – Ensino Fundamental e Ensino Médio – liam em média 15 minutos por dia, os 15 minutos iniciais da aula. Depois, houve uma mudança. Somente nos primeiros anos do Ensino Fundamental manteve-se os minutos diários de leitura literária. Nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, há um período semanal (50 minutos) destinado à leitura literária. Damiane falou do projeto como um esforço coletivo para que os alunos leiam. Em suas aulas – lecionou no ano de 2022, ano da entrevista, em turma de 2º ano do Ensino Fundamental –, algumas leituras são retomadas, as crianças contam o que leram ou como compreenderam a história. De acordo com Petit (2013, p. 25), para que a criança se torne, mais tarde na vida, um leitor “[...] é importante a familiaridade física precoce com os livros, a possibilidade de manipulá-los para que esses objetos não cheguem a investir-se de poder e provocar medo”. Nesse sentido, o projeto apresentado pelas professoras parece oportunizar a aproximação entre as crianças e os livros.

Samy também falou sobre o Projeto Leitura e como acontece em suas aulas:

Nas minhas aulas, às vezes eu dava a liberdade pra eles escolherem o livro que eles quisessem ler. Às vezes eu levava diferentes gêneros, pra eles conhecerem também, né, jornal, revista. Às vezes eu dava um livro, por exemplo, assim, eu queria trabalhar sobre algum assunto que estava no livro. Então eu escolhia um livro, e todos tinham que ler aquele mesmo livro. Então começava, um começava, terminava, passava para o colega, enquanto os outros iam lendo outros. Mas às

vezes eu queria um livro específico. Todos liam e depois a gente fazia um trabalho, um debate, uma roda de conversa, pra abordar, então o assunto que eu queria trabalhar, relacionado ao que estava no livro, né (Samy, 2022).

Quando sentia a necessidade de que os alunos lessem um livro para um trabalho de aula específico, Samy utilizava o tempo de leitura do Projeto, e, como não havia o mesmo livro para todos os estudantes, cada um lia o livro individualmente e ia passando para os demais colegas após a conclusão da leitura. A leitura desse livro seria retomada. As demais leituras poderiam ser gratuitas, pelo prazer de ler, por ler. O Projeto Leitura parece apresentar a beleza da gratuidade na maior parte das leituras realizadas pelos estudantes; algumas são retomadas, mas não todas. Não é necessário prestar contas de tudo o que se lê; há leituras que podem ser feitas apenas. Leituras que acabam em si, na vivência silenciosa e individual de cada pequeno leitor. “Suscitar oportunidades de leitura, estimular, ajudar e levar a criança a ler, seja qual for o objetivo de leitura da sua escolha (livros com imagens, histórias em quadrinhos, revistas), criam o hábito da leitura” (Horellou-Lafarge; Sergé, 2010, p. 82). As autoras defendem que o trabalho de impregnação progressiva, como o chamam, é essencial para a formação de leitores e deveria ser uma ação conjunta da escola, da família, do meio social para facilitar a “[...] construção da criança-leitora e fazer da leitura uma prática cultural costumeira compartilhada por todos” (Horellou-Lafarge; Sergé, 2010, p. 82). Com o Projeto Leitura, a escola em que as interlocutoras empíricas atuam busca a inserção diária da leitura de livros escolhidos, em sua maioria, pelas crianças, na vida dos estudantes a fim de contribuir para o hábito de ler.

Samy, assim como as demais professoras entrevistadas, destacou a centralidade, a importância da instituição escola para o contato com a leitura, com os livros, tanto para ela mesma, quando foi aluna, quanto para seus estudantes de hoje. “*A gente, como era de uma família bem humilde, [...] a gente não teve muito acesso a essa questão da leitura. Eu, o meu contato com a leitura mesmo, aconteceu foi na escola*” (Samy, 2022). Entre suas lembranças de leitura na escola, Samy citou a Sala de Leitura:

Eu lembro que a gente ia pra biblioteca, eu lembro que tinha uma sala de leitura, que era bem pertinho da biblioteca. Que foi feito... Um ano lá foi feito umas almofadas, daí todo mundo queria aquela almofadona grande. E a gente ia, e a gente fazia os livrinhos, escrevia os livrinhos e a gente pendurava. Tinha um varalzinho, daí a gente pendurava ali... Primeiro, a gente pendurava na sala de aula e, depois, ia pra aquela sala de leitura. E aí era um momento assim, onde a gente ia, olhava o trabalhinho dos colegas, os colegas olhavam o da gente, então isso eu tenho em minhas memórias ainda (Samy, 2022).

A sala de leitura, recordada por Samy e por outras docentes, ilustra o sentimento de ver a escola para além de um local de trabalho, o que parece colaborar para o empenho da construção de um ambiente bom de estar, um espaço de desenvolvimento, uma possibilidade para crianças e adolescentes experienciarem o espaço, a leitura, a escrita.

Como professora, Samy preocupa-se com a compreensão de leitura dos estudantes:

Eu observo assim, em sala de aula, que uma coisa que preocupa, é a questão do ler e do não entender o que está lendo. [...]. A gente tem grande dificuldade com isso. Assim, um percentual grande de pessoas, né. “Tá, agora lê isso aqui. Agora me conta o que tu leu.” “Não sei profe, não consigo me lembrar.” (Samy, 2022).

O Projeto Leitura da escola tem o intuito, além de que as crianças tenham contato com a literatura e leiam textos de literatura na fonte, de que os estudantes compreendam o que leem. O projeto existe, na escola, há 16 anos (considerando o ano da realização das entrevistas, 2022). Nos últimos anos, ele conta com a parceria de um banco (instituição financeira) local, que apoia, por meio de seu Fundo Social, quatro projetos da escola. O recurso recebido é revertido na compra de livros literários para a escola. O contato dos estudantes com diferentes livros literários diariamente garante o direito desses alunos à arte literária, às histórias. Como afirma a professora, não há garantia de que todos leiam, mas pelo que é observado, a maior parte dos estudantes lê no tempo diário destinado à leitura. É um hábito que está sendo criado na escola desde o primeiro ano do Ensino Fundamental e que segue até o último ano do Ensino Médio. Os entendimentos sobre os benefícios da leitura – leitura como arte, como humanização, leitura prática para aprendizagem da língua escrita, entre outros – variam entre as professoras, mas todas concordam sobre o aspecto positivo do ato de ler.

A gente entende que a leitura é necessária pra desenvolver a fluência, desenvolver o ser humano como um todo, né. Desde senso crítico, de conhecimento cognitivo, enfim. E a gente entende que é muito importante. Então, baseado no fato de que a grande maioria não lia, a gente começou esse projetinho ali com o turno da tarde, dos quinze minutos diários. No início, foi bem difícil. Porque daí, um lia, o outro corria. [...]. Hoje é tranquilo. Eles já sabem: Chegou, deu o sinal, eles entram, tipo, nem chamada, nem nada, já vão pra leitura. E aí, os menores, assim, uns dez minutinhos. Os maiores, dá pra deixar quinze, vinte, conforme tu vê que tá o andamento. [...]. A grande maioria, lê. [...]. E eu acho que é o único, vamos dizer assim, é um dos únicos momentos que eles realmente têm contato com a leitura (Samy, 2022).

Ao abordar acerca do gosto de ler e a relação entre o gosto/hábito com a instituição escolar, Horellou-Lafarge e Sergé (2010, p. 83-84) destacam que a escola é o lugar onde a

leitura é necessária para todas as matérias ensinadas e é também onde a leitura-lazer é incentivada: “Na escola, ler é considerado um dever e também uma distração útil”. Ler por prazer, por entretenimento, pode ser estimulado por muitos professores e professoras; no entanto, a escola nem sempre reúne condições favoráveis para que o gosto pela leitura seja desenvolvido, pois, para muitos alunos, tudo o que é recomendado pela escola pode ser sentido como obrigação. As autoras pontuam ainda que as obras aconselhadas pelos docentes, com pedidos posteriores de resumos e explicações, se tornam uma obrigação, diferentemente das obras escolhidas pelos próprios estudantes ou indicadas por colegas ou bibliotecários, que são mais consideradas obras de lazer. Mesmo que a primeira publicação do livro de Horellou-Lafarge e Sergé, *Sociologia da Leitura*, tenha sido publicado há mais de 20 anos, considerando a data desta tese – em 2003 – com dados da França, muitas constatações servem para reflexão sobre a realidade educacional do Brasil, dos Brasis – diversos países dentro de um, considerando a amplitude da área e as diferenças regionais. Um ponto em especial desenvolvido por Horellou-Lafarge e Sergé (2010) merece ser mencionado aqui, pela proximidade que traz com esta pesquisa: a relação entre professor e alunos, que pode ser profunda, de confiança e criar laços para além da obrigação.

De fato, a qualidade da relação instaurada entre o professor e os alunos é essencial: se é de confiança, se o professor consegue passar para o aluno o seu gosto pela leitura, os oriundos das famílias modestas e desprovidas culturalmente pedem e seguem de bom grado seus conselhos. No mais das vezes, o incentivo escolar se harmoniza com os estímulos dos pais de jovens do meio favorecido e vai reforçar os interesses dos alunos já leitores, sem chegar a estimular o tímido gosto pela leitura dos que têm necessidade de ser mantidos (Horellou-Lafarge; Sergé, 2010, p. 84).

Para as interlocutoras empíricas desta pesquisa, a escola foi o local primeiro de encontro com a leitura. Algumas delas afirmaram, em suas narrativas, que a escola representa, ainda hoje, para grande parte dos estudantes, o contato com a leitura, especialmente com a literatura, o contato com textos literários. As interlocutoras que conheceram a leitura por meio da escola e tornaram-se leitoras provavelmente tiveram algum contato marcante no período escolar, uma figura que tenha inspirado, seja uma professora, um tio, a mãe, primas ou um desejo próprio muito grande – como narrou Noeli – de aproximação com obras literárias, com o subjetivo dos textos que revela nosso próprio íntimo.

Horellou-Lafarge e Sergé (2010), conforme o trecho citado, mencionam que, se não houver uma relação de confiança entre aluno e professor, aqueles alunos “desprovidos culturalmente” poderão não se interessar pelas orientações do mestre. Pensando sobre *cultura*, é possível afirmar que há cultura em diferentes meios, ainda que não seja a cultura acadêmica

ou a hegemônica. Em todos os locais, há diferentes saberes e, hoje, talvez mais que outrora, a literatura parece aproximar-se mais de crianças e adolescentes, quando se considera a diversidade: escritores e escritoras pretos, indígenas, brancos, mulheres, homens, têm demonstrado a realidade, considerando diferentes culturas, diversos saberes e possibilitando que, mesmo as crianças não oriundas de famílias mais próximas à cultura hegemônica, se sintam representadas em suas leituras.

O Projeto Leitura também é citado por **Latoia**: “Agora tem o Projeto Leitura, então, todos os dias, quinze minutos, é leitura. Então, a gente chega, faz a oração, vê quem é o secretário [ajudante da turma], enfim, e aí, todo mundo pega o livro e lê. Quinze minutos de leitura” (Latoia, 2022). O tempo diário de contato com os livros pode diminuir a distância entre o leitor e este objeto físico – o livro –, que, por muito tempo, foi considerado inalcançável e destinado a poucas pessoas. O contato diário pode fazer surgir um interesse, uma paixão pelo suporte e pelo ato de ler. Conforme Petit (2013, p. 37):

Tudo o que podem fazer os indicadores de livros é levar as crianças – e os adultos – a uma maior familiaridade e uma maior naturalidade na abordagem dos textos escritos. É transmitir suas paixões, suas curiosidades, questionando seu lugar, seu ofício e sua própria relação com os livros. É dar às crianças e aos adolescentes a ideia de que, entre todas essas obras, certamente haverá alguma que saberá lhes dizer algo em particular. É multiplicar as ocasiões de encontros, de descobertas. É também criar espaços de liberdade onde os leitores possam traçar caminhos desconhecidos e onde terão disponibilidade para discutir com eles essas leituras, se assim o desejarem, sem que ocorram intromissões caso esses leitores queiram guardar suas descobertas para si.

Ao articular o trecho de Petit com a narrativa de Latoia, é notável que a professora, quando questiona sua própria relação com livros e o ato de ler, entende que ela precisa tentar lançar essa ponte entre os textos e os seus alunos – a ponte da qual sentiu falta no seu caminho formativo. A partir das narrativas sobre o Projeto que envolve diariamente os estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, é possível perceber que há certa liberdade na relação proposta: os estudantes escolhem os livros que leem – ou a maior parte dos títulos –, dentro dos disponíveis para a faixa etária; ademais, muitas das leituras feitas são gratuitas, não tem atreladas a elas uma atividade posterior. Sobre os livros de literatura, Latoia contou que, além dos recebidos, muitos são adquiridos com recursos oriundos do Círculo de Pais e Mestres – rifas etc. – e de projetos feitos pela escola em parceria com um banco local, que revertem verba.

A maior parte [de livros] eles compram: CPM²⁶, até a S. [uma pessoa da gestão da escola] já uns dois anos, três, dois anos que ela consegue um

²⁶ Círculo de pais e mestres.

valor com o Sícredí, sabe, encaminha projetos e recebe um valor. Daí elas compram, daí elas veem assim, mais ou menos, livros que são mais trabalhados. [...]. É bom porque eles gostam de biblioteca! A gente tem uma ou duas vezes, dependendo a turma da tarde, tem toda semana, retirar e devolver. Até porque eles fazem a leitura, então esse livro que eles retiram, eles fazem a leitura no projeto. [...]. Então tem que ir renovando o livro, que não terminou de ler. Então os livros que eles retiram, assim, eles gostam de trocar. Fica assim, uma semana lendo aquele, mais ou menos, que termina (se não terminou, ele vai terminar aquele livro), pode retirar outro, mas termina. Mas eles gostam. Dá pra ver assim que eles têm um gosto, mexem nos livros (Latoia, 2022).

A professora também falou sobre a mediação do que foi lido, mediação do que é possível fazer a partir da leitura. Falou da leitura de mundo, que vai além da leitura de textos – ler os textos e também entender o mundo, ler o mundo antes dos textos: a criação, no mundo real, a partir do que se lê. Latoia é uma professora que preza muito pela mediação da escrita, da reescrita – de ideias, de histórias, de recontos do que foi lido, de vivências cotidianas.

E aí, tem que criar histórias e eu faço assim, todo um comentário. Ah, quero que eles me contem sobre uma viagem. Aí eu começo: “Uma viagem, assim..”, Aí, assim, eles têm detalhes nas histórias. É bem interessante! Mas sempre antes, tu tem que conversar bastante, porque se tu deixar... “Hoje façam um texto sobre a floresta”. Eles vão escrever o que? Mas aí se tu vai conversando, nossa! (Latoia, 2022).

Paulo Freire, em Freire e Macedo (2015), defende que é impossível compreender a alfabetização separando a leitura da palavra da leitura do mundo: “Ler a palavra e aprender como escrever a palavra, de modo que alguém possa lê-la depois, são precedidos de aprender como ‘escrever’ o mundo, isto é, ter a experiência de mudar o mundo e de estar em contato com o mundo” (Freire; Macedo, 2015, p. 83). Com entendimento que converge com o de Paulo Freire, Latoia pontua a importância de ler, mas também de entender o que os estudantes estão lendo: “Eles têm que entender também o que estão lendo. E aí, quando eles vão escrever, vão parar e pensar no que eles leram, pra poder colocar no papel” (Latoia, 2022). Para a professora, é relevante pensar sobre a compreensão da interpretação, do entendimento, a *experiência* que cada criança possa ter com a leitura, que poderá ser expressa na escrita, quando a individualidade do escrevente se mostra no texto. “Escrever da maneira como entendeu. Então, eu posso interpretar de uma maneira e meu colega, algumas coisas diferentes. Tudo é válido” (Latoia, 2022).

Latoia destacou que realiza muitas atividades de reconto, oral e escrito e atividades de escrita e reescrita dos conteúdos aprendidos. Por sentir falta desse processo em sua formação

básica inicial, ela busca desenvolvê-lo com seus estudantes.

Nossa! Eu trabalho bastante a leitura e a escrita porque eu acho que, como pra mim já me fez falta... Eu percebi assim, quando eu fiz a faculdade, a pós, enfim, tudo pra mim, a leitura sempre foi uma coisa assim, que eu ia eliminando as coisas, mas eu sempre percebia que quando eu tinha que ler, eu deixava sempre para o final (Latoia, 2022, grifo próprio).

Baseada em sua vivência e sentindo falta do caminho da mediação da leitura e da escrita, Latoia busca ser para os seus alunos a mediadora que gostaria de ter tido na infância e na adolescência.

Uma coisa que eu faço: eles escrevem livros! Alguns com histórias criadas e outros com histórias de reconto. Só pra te falar um pouquinho, eu fiz um projeto agora do Ciclo da Vida. Foi maravilhoso! Então, dentro desse projeto, eles escreveram dois livros: Como era o ciclo, então, a gente teve a plantação do feijão, que é aquela tradicional. Ai toda a semana eles viram o crescimento. Desde isso, metamorfose, borboleta, sapo, animais. Ai assim, o livro do feijão eles escreveram (eu já não tenho mais nenhum aqui, eu já devolvi), mas eles escreveram então, o processo. E o outro, daí, sobre os animais, então eu trabalhei as características e aí eu entreguei uma folha com todas as imagens [de animais] e eles separaram, né, conforme cada tipo, escreveram. Ficou maravilhoso! Nossa! Ficou muito bonito! (Latoia, 2022).

Sendo mediadora de escritas e reescritas, Latoia usa cotidianamente o processo metacognitivo em suas aulas. “A metacognição pode ser definida como a ação de refletir sobre o que se aprendeu, bem como a capacidade de avaliar e controlar esse aprendizado” (Damiani; Xavier; Gil, 2006). É provável que os alunos, ainda tão pequenos, não avaliem e nem controlem o que estão aprendendo, mas, talvez, realizem em muitos momentos um passo da metacognição: a reflexão sobre o aprendido. Ao interpretarem conteúdos (leitura de pequenos textos, explicação da professora) de acordo com o entendimento, tendo a oportunidade de registrar o interpretado de forma escrita, de repensar sobre o registro, conversar com colegas e professora, de relacioná-lo a vivências práticas e pessoais e reescrevê-lo posteriormente, os estudantes realizam a reflexão sobre o aprendido.

Para Damini, Xavier e Gil (2006, p. 2), “[...] no desenvolvimento intelectual tudo é criação, pois a assimilação do mundo pelo sujeito ocorre a partir das estruturas que ele criou agindo sobre esse mundo, que passa a ser recriado – seu mundo – (re)criando também o próprio sujeito, em uma relação dialética (criação de si mesmo)”. As autoras defendem que as atividades metacognitivas devem ser exercitadas e estimuladas em todas as situações de ensino.

A turma de terceiro ano finalizou o estudo do ano de 2022, sobre o ciclo da vida, apresentando os resultados para as famílias. Latoia destacou que, no momento das apresentações, os estudantes foram protagonistas, ela, mediadora, acompanhou mais do que coordenou o momento. Os alunos pensaram falas, escreveram, ensaiaram. A professora contou que, entre as crianças da turma, duas tinham a bisavó viva; então, no dia da apresentação, convidaram a mãe, a avó e a bisavó para demonstrar a passagem do tempo, a constituição da vida. “*Então elas vieram e eles colocaram filho, mãe, vó, a bisá. Foi maravilhoso!*” (Latoia, 2022). O estudo do ciclo da vida envolveu a leitura do mundo de cada estudante, de suas vivências. Conhecimento prévio e novas aprendizagens entraram no jogo individual da assimilação, da criação e recriação de saberes.

A última professora em atividade entrevistada foi **Leticia** que, diferentemente das outras três colegas – Damiane, Samy e Latoia – atua na área de Língua Portuguesa. Como professora, contou-me a experiência de mediação pela qual passou ao fazer com os estudantes em *book trailer*. A professora, que tem diversas experiências de mediação de leitura, optou por contar essa, por ter sido marcante para os alunos envolvidos, para ela e para outros estudantes da escola, para quem o trabalho, após concluído, foi apresentado. A proposta foi de que todos os estudantes lessem *Dom Casmurro*. Da turma de 22 alunos, ela afirmou que 20 realizaram a leitura, e apenas dois não leram o livro na íntegra, buscando resumos na internet. A turma foi dividida em grupos de quatro ou cinco alunos, e cada grupo deveria produzir um vídeo de acordo com o proposto.

Eu tenho experiências bem legais, assim em sala de aula. Eu vou te contar uma que me marcou muito, assim. Eu trabalhei um livro com os alunos que foi o “Dom Casmurro”. Então, foi muito legal! A gente fez a leitura, todos eles leram. E eu vou te dizer assim, era uma turma de vinte e poucos alunos, só dois não leram. Dois realmente não leram e eles disseram “não li”; eles procuraram resumo, outras coisas. Os outros leram o livro. E nós dividimos o grupo, a gente dividiu eles depois da leitura. A gente fez toda a contextualização, do autor, da obra e tal. E depois eu dividi eles em grupo, eu não lembro se foram cinco grupos, acho que cinco grupos. E eles tinham que criar um book-trailer sobre o livro. Depois, e aí... Menina! Surgiram... Cada trabalho, assim!! Trabalhos lindos, maravilhosos! Eu fiquei encantada! E aí, depois, nós apresentamos aqui na escola para os outros, né, para outras turmas o book-trailer. E aí, esse book-trailer convidava à leitura do livro. E foi bem legal! Eu acho lindo, porque... [risos]... não tem como, né. Mas tu vais gostar, eu tenho certeza. E assim, e eles... E houve assim, uma, um retorno dos próprios alunos, de dizer: “Profe, eu nunca mais na minha vida vou esquecer desse livro!”. E aí estimulou outros alunos da escola a procurar o livro e a ler o livro pra saber o que que acontecia no final

(Letícia, 2023).

O resultado de alguns trabalhos – vídeo do *book trailer* – foi postado no *YouTube* (consulta em 2 de janeiro de 2023) por estudantes integrantes dos grupos. As Figuras 10, 11 e 12, a seguir, são *prints* da tela do *YouTube* de dois dos *books trailers* feitos no ano da proposta – 2016. As produções apresentam brevemente passagens do livro, instigando, ao final, os espectadores por meio de perguntas sobre o enredo e possível desfecho e convidando à leitura da obra. Os vídeos foram apresentados aos demais estudantes da escola do Ensino Médio.

A Figura 10 mostra cenas da infância de Capitu e Bentinho, e a Figura 11 traz Capitu escrevendo seu nome junto ao de Bentinho no muro. Ao final do vídeo, há um convite para ler a obra, com tom de suspense expresso pela música de fundo, que é precedido de perguntas instigadoras sobre a obra e precedido pelo título do livro. Esse *book trailer* apresenta com detalhes partes marcantes do desenrolar da história, com os atores – alunos – atuando na fase adulta das personagens: a mãe de Bentinho aparece fazendo a promessa de sua ida ao seminário, antes do nascimento do filho; Bentinho penteia os cabelos de Capitu e ela inclina a cabeça para trás, momento do acontecimento do primeiro beijo do casal. Também há cenas de amizade e a posterior desconfiança do melhor amigo que entra na apresentação.

Figura 10 – Cena: Capitu e Bentinho na infância



BOOK TRAILER: DOM CASMURRO- MACHADO DE ASSIS
Fonte: Extraída de Book Trailer (2016a).

Figura 11 – Cena: Capitu escrevendo seu nome junto ao nome do amado



BOOK TRAILER: DOM CASMURRO- MACHADO DE ASSIS

Fonte: Extraída de Book Trailer (2016a).

A Figura 12, que segue, mostra a cena de outro *book trailer* produzido por um grupo da turma. Ela traz a cena de quatro amigos: Bentinho e Capitu, grávida, e Escobar, com sua esposa, também grávida. Nesse vídeo, os estudantes também atuaram e, ao final, utilizaram perguntas e chamadas, para aguçar a curiosidade do espectador e convidar à leitura da obra.

Figura 12 – Bentinho e Escobar com as esposas grávidas



BOOK TRAILER: DOM CASMURRO 2016.

Fonte: Extraída de Book Trailer (2016b).

Dom Carmurro é um clássico da literatura brasileira, que, quando lido e discutido com os estudantes, gera aderência e defesas sobre a parte não contada da história, ou sobre a parte da qual não é possível ter certeza. O texto deixa esse vazio para ser preenchido pelo leitor e a maior parte dos leitores *se agarra* à verdade que acredita ser “*a verdadeira*”. O narrador é também um dos personagens principais envolvidos no enredo, que expõe seu lado do conflito: a existência ou não de uma traição que ele acredita ter acontecido. De acordo com Jouve (2012, p. 124), “[...] para além das variáveis históricas e subjetivas, os seres humanos têm realmente certo número de coisas em comum. Toda vez que uma obra aborda uma das grandes questões com as quais somos confrontados, adquire um alcance geral que explica a persistência do interesse que se dispensa a ela”. *Dom Casmurro* é uma obra que aborda, além das relações de amizade, de amor, de lealdade, uma das grandes e íntimas questões dos seres humanos: a traição.

Letícia afirmou que busca instigar seus alunos a desenvolverem o hábito de ler. Para a professora, ler não é algo natural que simplesmente acontece; é preciso cultivar esse fazer, esse tempo, essa entrega, de preferência diariamente. Com as mediações de leitura que faz, ela pretende aproximar os estudantes das obras literária e do gosto por ler, sendo ela também grande leitora de literatura.

É imprescindível que o mediador, o educador, o professor, o bibliotecário, o profissional envolvido na leitura, sejam leitores, que possuam um repertório vasto e diverso a seu dispor. É o princípio básico para uma boa mediação que o mediador saiba o que está falando, sinta que o dito condiz com o que ele acredita (Neri, 2019, p. 25).

Com a segurança de quem conhece as obras que indica, de quem *tem repertório*, conforme argumenta Neri, Letícia busca, por meio da mediação, desenvolver algo que reconhece como hábito a ser cultivado:

E a leitura é um hábito. Então, às vezes, você começa, você não gosta de ler. Eu digo para os alunos na sala: “Criem o hábito de todos os dias ler, leia dez minutos, não precisa ler uma hora por dia, leia dez minutos, mas todo dia leia. E vai chegar um momento que aqueles dez minutos vão te fazer falta se você não puder ler. Porque é um hábito” (Léticia, 2022).

Além do hábito, outra interlocutora considera que experiências marcantes e positivas podem contribuir para que os estudantes se tornem leitores. Foi uma das vivências profundas com a mediação que ela rememorou no dia da entrevista. Depois de um longo período na gestão, **Lídia** voltou a trabalhar com Ensino Fundamental, pouco antes de se aposentar, lecionando por três anos na mesma turma, no 3º, 4º e 5º ano. Recorda do trabalho com poesias que realizou com esse grupo de alunos durante esse tempo: uma atividade de mediação marcante para ela e

para os estudantes. “*Marcou eles demais! Eles não esquecem! Eu encontro eles, eu lembro da poesia. [...]. Gonçalves Dias, a gente trabalhou muito com eles*” (Lídia, 2023). A professora destaca que construiu um trabalho de leitura que gerou bons resultados com a turma, durante os três anos que acompanhou o grupo como docente.

Eu fiquei três anos e eu tive um sucesso, assim, muito grande na questão de leitura e de... a parte artística deles, que eles fizeram um show de poesias. Até hoje eles se lembram. Eu dei poesias até do Casimiro de Abreu. Poesias maiores pra eles... Pra eles decorarem, e a gente fez um show. E obras do Ensino Médio! Eles declamaram, eles dramatizam e, até hoje, eles lembram! Agora já estão formados, estão na faculdade. [...]. Marcou eles demais! [...]. E eles não vão esquecer nunca. E foi uma turma... foram crianças que me marcaram muito e que continuam lendo, porque eu tenho contato com quase todos eles (Lídia, 2023).

Os estudantes desse grupo, conforme a professora, se tornaram leitores de obras literárias, e a mediação nas séries iniciais do Ensino Fundamental fez a diferença para seguirem lendo na vida.

Se você não incentivar lá no Fundamental, eles não vão ler. Não vão ler. Porque incentivando, eles pegam uma obra, já querem ver a outra, daí já tu mostra outra... e daí eles vão, vão. Eu digo que eu tive sucesso na questão de leitura, na sala de aula (Lídia, 2023).

Pensando nas mediações

Formar leitores literários é um desafio e uma necessidade. Um desafio, pois “[...] não existe propriamente uma estratégia que possa ser considerada como única e eficaz” (Azevedo, 2018, p. 7), e uma necessidade, visto que “[...] o domínio da leitura literária permite desenvolver cognitivamente o sujeito e, articulando-se com a capacidade de ler o mundo de modo não ingênuo, possui virtualidades fundamentais na capacidade de exercício da cidadania” (Azevedo, 2018, p. 7). Frente a esse desafio e a essa necessidade, as interlocutoras empíricas desta pesquisa tornaram-se mediadoras de leitura, mediadoras culturais. As experiências individuais de leitura de cada professora se vinculam à forma de ser mediadora; o que cada uma pretende conseguir com a leitura, pretende também mostrar aos seus alunos, mediando esse processo entre eles e os textos.

As quatro professoras ativas e mais Ivone citaram, durante a entrevista, o Projeto Leitura como parte das experiências de mediação. As docentes atuantes nos anos iniciais do

Ensino Fundamental, especialmente Samy e Damiane, têm no projeto a centralidade das próprias mediações de leitura. Não há como ter certeza de que os estudantes estão lendo o tempo todo no período durante os minutos diários destinados à leitura, mas há uma oportunidade diária de contato, de, talvez em alguns casos, ler algumas frases, ler as ilustrações, manusear o objeto concreto. Há um discurso predominante na sociedade atual de que os estudantes *leem pouco* no Brasil (Soares, 2014b). A esse argumento, Petit (2013, p. 32) faz o contraponto, baseada em seu trabalho: “[...] quando uma pessoa tem a oportunidade de ter acesso a ela, a leitura sempre faz sentido, inclusive para os jovens, mesmo em meios afastados *a priori* da cultura escrita”. Petit (2013) também toca na quantidade de leitura, defendendo que aquilo que é lido pode ser muito significativo para o leitor, ainda que não seja a *quantidade ideal* de leitura esperada de cada indivíduo: “A leitura também faz sentido para aqueles que leem pouco e que, embora não dediquem muito tempo a essa atividade, sabem, entretanto, que algumas frases encontradas em um livro podem às vezes influenciar um curso de vida” (Petit, 2013, p. 32).

A partir das considerações de Petit, ficam algumas perguntas: É possível medir a leitura? Há uma métrica ideal? Ler é um ato realizado por produtividade? Quem pode ser considerado leitor? É preciso ler certo número de livros para ser leitor? O estudo Retratos da Leitura no Brasil (2020, p. 19), realizado pelo Instituto Pró-Livro (IPL), Itaú Cultural e IBOPE Inteligência, considera **leitor** “[...] aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos 1 livro nos últimos 3 meses”; e **não leitor**, os participantes da pesquisa que declaram não ter lido nenhum livro nos últimos três meses, mesmo que tenham lido no último ano. A definição de leitor e não leitor é a mesma desde a edição 2007 da pesquisa Retratos da Leitura. Sobre métricas de leitura, Petit (2013, p. 24) compartilha que o entendimento de pessoas que “leem pouco”, utilizado pelo Ministério Francês da Cultura em pesquisa estatísticas, se refere a pessoas que declaram ler menos de dez livros por ano.

Tomando como referência essas métricas (uma brasileira e outra francesa), os estudantes participantes do Projeto Leitura da Escola Estadual Frederico Benvegnú, que frequentam os anos iniciais do Ensino Fundamental, podem ser considerados leitores, pois a maioria lê, em média, um livro por semana ou um livro a cada duas ou três semanas, dependendo do livro escolhido. Os demais estudantes leem literatura durante um período semanal (50 minutos). Para além do tempo e da quantidade de livros lidos, a infância e a adolescência são momentos de ter contato com alguns livros – talvez sejam poucos em número, para alguns estudantes –, os quais serão os queridos e lembrados pelos próximos anos da vida – aqueles que serão constantemente atualizados de acordo com as experiências de vida de cada

leitor. O espaço escolar pode ser o local desse encontro, talvez com poucas obras, mas que não serão esquecidas. Nas palavras de Petit (2013, p. 32),

[...] estou convencida de que a leitura continua sendo uma experiência insubstituível em que o íntimo e o compartilhado estão ligados de modo indissolúvel, e de que o desejo de saber, a exigência poética, a necessidade de relatos e a necessidade de simbolizar nossa experiência constituem a especificidade humana. Por isso tudo, estou empenhada em fazer com que cada homem e cada mulher possam ter acesso a seus direitos de cultura, em particular a livros, com os quais ele ou ela vão se situar em uma lógica de criatividade e de apropriação.

A escola que possibilita o contato com o literário oportuniza, também, a partir de cada reserva poética constituída, que a criatividade atue. Tomando como exemplo a proposta de leitura da obra *Dom Casmurro* e a proposta de elaboração de um *book trailer*, 20 estudantes leram a obra em sua totalidade e dois buscaram resumos. Foi uma proposta com a qual os estudantes se identificaram e se empenharam nas produções. Talvez pelo tema, pelo enredo, pela narrativa... Lembremos que a leitura é um espaço de transgressão, o que, de certa forma, combina com a adolescência. Conforme afirma Petit (2013, p. 49), a “[...] atração pela transgressão, o excesso, a maldade, ou a violência pode ser uma chave de entrada para leituras muito diversificadas, incluindo os textos ‘clássicos’ – vários professores sabem disso”.

Os jovens estudantes viveram a leitura, cada qual a sua maneira e, depois, provavelmente, fizeram contraponto com colegas que haviam lido o mesmo texto para a construção do vídeo. “O leitor não consome passivamente um texto, ele se apropria dele, o interpreta, deturpa seu sentido, desliza sua fantasia, seu desejo, suas angústias entre as linhas e as mescla com as do autor. É aí [...] que o leitor se constrói” (Petit, 2013, p. 27). Muitos Bentinhos e muitas Capitus devem ter renascido naquela turma de Ensino Médio, a partir da experiência literária com *Dom Casmurro*. Leticia é uma professora que lê literatura e teve suas próprias vivências e experiências com muitas obras, assim como Noeli, Ivone, Lídia, Estela e outras professoras entrevistadas. “E se, em vez de exigir a leitura, o professor decidisse de repente partilhar sua própria felicidade de ler?” (Pennac, 1993, p. 80). Para partilhar é preciso conhecer, é preciso ler, é preciso ter sido tocado primeiro.

Nas narrativas de algumas interlocutoras, foi possível identificar a paixão por algo que desperta nos alunos o desejo de querer, o preferir. Por exemplo, o teatro para Estela, uma atividade na qual ela se envolvia com todo o seu ser e que levava os alunos do grupo a lerem esse gênero, a lerem as peças de teatro, decorarem falas, ensaiar cenas – teriam eles a noção de que estavam lendo? Noeli e Leticia, pela proximidade com a leitura literária, indicavam livros específicos a cada estudante – conhecendo a literatura e o momento do estudante. Pennac (1993,

p. 84) recorda de um professor que teve que lia trechos de literatura para a sua turma, na escola: “Assim, acontece com esse professor cuja paixão pelos livros sabia encontrar todas as paciências e nos dar mesmo a ilusão do amor. Porque era preciso que ele nos distinguisse – ou que nos estimasse – a nós, seus alunos, para nos dar a ler aquilo que lhe era mais caro” (Pennac, 1993, p. 85). É muito poderoso para um estudante que admira sua professora a ver parar um momento, seja em sala de aula ou na biblioteca, e sentir que ela está dispensando um tempo para ele, somente para ele para lhe falar sobre um livro ou sobre um trecho que poderá lhe tocar de alguma forma. A forma de apresentar o texto pode ser tocante mesmo antes que o lido nos tenha tocado. “Se fizéssemos o inventário das grandes leituras de que somos devedores [...] o resultado seria claro: aquilo que lemos de mais belo deve-se, quase sempre, a uma pessoa querida. [...]. Somos habitados por livros e amigos” (Pennac, 1993, p. 84). Estar próximo a pessoas que leem – e friso, que pode ser na escola – tiram do livro o *status* de algo inalcançável. Para Petit (2013, p. 25):

Os livros são como estrangeiros, estão em templos distantes aonde muitos jamais se atreveriam a ir, porque sabem que não vão estar em seu lugar e que não saberiam como proceder. E é ali onde a “promoção da leitura” [...] recupera seu sentido. Quando não se teve a sorte de dispor de livros em casa, de ver seus pais lerem, de escutá-los contar histórias, as coisas podem mudar a partir de um encontro. Um encontro pode dar a ideia de que é possível ter outro tipo de relação com os livros.

Petit (2013) frisa que o encontro geralmente acontece em uma relação personalizada com um professor, ou professora, com um bibliotecário. O fato de os estudantes manusearem livros, frequentarem a biblioteca, terem o objeto em mão diariamente, ver as professoras lendo em sala de aula, enquanto eles mesmo estão lendo, pode ser um facilitador de encontros. Outro ponto de destaque para a autora e que converge com os achados desta pesquisa é o fato de que quem indica livros, geralmente são mulheres a tal ponto que, conforme a autora, alguns pesquisadores se questionam se o futuro dos livros depende do futuro das mulheres:

[...] onde as mulheres são mantidas a margem da escolarização, à margem da vida social, o escrito não circula com fluidez. Dito de maneira mais ampla, a leitura não é facilmente conciliável com o gregarismo viril nem com as formas de vínculo social em que o grupo tem sempre supremacia sobre o indivíduo (Petit, 2013, p. 37).

As interlocutoras desta pesquisa tiveram suas vidas atravessadas, prioritariamente por mediadoras, e são, hoje, elas também mediadoras culturais, e algumas delas, mediadoras de leituras literárias. A escola onde atuaram e onde algumas ainda atuam propicia o ambiente para o desenvolvimento das qualidades básicas que fazem uma pessoa tornar-se leitora, que são, de acordo com Rabello (1979, p. 147): a) capacidade de ler e escrever; b) facilidade de acesso à leitura; c) condições mínimas de ambiente; e d) tempo para ler. Os leitores são pessoas que,

com essas qualidades, escolhem ler. As mediadoras culturais, as mediadoras de leitura, as indicadoras de livros, podem oferecer ambiente e fatores propícios para a leitura; ainda assim, é provável que nem todos se tornarão leitores. Das narrativas das interlocutoras, emerge o esforço em garantir as qualidades apresentadas por Rabello (1979) para que os estudantes tenham a oportunidade de escolher ou não a leitura. O Quadro 6 apresenta o resumo deste capítulo, último do desenvolvimento deste estudo.

Quadro 6 – Resumo do capítulo 5

	Objetivo específico	Categoria	Conceitos / o que emergiu	Interlocutores teóricos
5.1	Identificar os processos de mediação em cada percurso – os vividos e os que se espelham nas práticas.	Leituras: <i>Nenhum livro nos deixa vazio, todo livro nos transforma</i>	O ato de ler. Relação escola e leitura. Livros-vivos. Experiências de leitura.	Candido (2004); Certeau (2014); Freire (1989); Heidegger (2003); Horellou-Lafarge e Sergé (2010); Jouve (2012); Larrosa (2003); Leminski (2013); Neitzel e Ramos (2022); Ó (2021); Pennac (1993); Petit (2013, 2019); Prado (2022).
5.2	Identificar os processos de mediação em cada percurso – os vividos e os que se espelham nas práticas.	Mediações de leitura e docência: <i>Mas sempre antes, tu tem que conversar bastante</i>	Ler e escrever na escola. Sala de leitura escolar. Experiências de mediação cultural e de mediação de leitura literária.	Candido (2004); Damiani, Xavier e Gil (2006); Freire e Macedo (2015); Horellou-Lafargé e Sergé (2010); Jouve (2012); Neri (2019); Ó (2019, 2021); Pennac (1993); Petit (2013, 2019) Semeghini-Siqueira (2011).

Fonte: Elaborado pela autora, setembro de 2023.

A seguir, no capítulo 6, último da tese, são desenvolvidas as considerações finais desta pesquisa.



6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura está aberta a todos. Recuso-me a permitir que você, mesmo que seja um bedel, me negue acesso ao gramado. Tranque as bibliotecas, se quiser; mas não há portões, nem fechaduras, nem cadeados com os quais você conseguirá trancar a liberdade do meu pensamento.

Virginia Woolf

Contexto é a palavra-chave para esta conclusão, pensando no contexto em que a pesquisa foi desenvolvida, o interior, e no contexto em que a vida, as histórias e as narrativas se inserem. A frase de Virginia Woolf (2014, p. 109) que abre as considerações finais desta tese traz em si um pouco do sentimento que a autora expressa em sua obra e, provavelmente, um pouco dos sentimentos das mulheres em algum ponto da vida, no que diz respeito às tentativas de conciliar as inúmeras atribuições da vida privada com as exigências profissionais, desde a formação até a atuação.

Para as interlocutoras desta pesquisa, a literatura ficou e fica de lado em muitas passagens da vida, dando espaço a outras urgências cotidianas, ainda que a literatura esteja “aberta a todos”, como escreveu Woolf (2014). A liberdade do pensamento, essa, sim, permanece, possibilitando inventar o viver, como, por exemplo, no caso da mãe da interlocutora que realizava alquimias para alimentar os filhos ou da interlocutora que lia de madrugada, após as crianças dormirem, para alimentar a vida real com outras narrativas, outras possibilidades.

Relembrando o percurso deste estudo, olhei para as mulheres, professoras de arte e de língua portuguesa e professoras que atuam anos iniciais do Ensino Fundamental, de São Domingos do Sul, e busquei conhecer suas histórias de leitura. Entrevistei-as tendo algumas questões gerais previamente definidas, que trataram da leitura e da escrita em suas vidas, em seus percursos pessoais e acadêmicos. As histórias de leitura e de escrita individuais foram relacionadas aos aspectos sociais do local, ao fato de elas serem mulheres, olhando e entendendo suas trajetórias que também são marcadas pelas relações de gênero.

O *tornar-se* perpassou cada história, sendo individual e coletivo, fazendo parte da vida enquanto há vida para viver; transformar, enquanto há caminho para andar. Um *tornar-se* que implica ação estendida ao outro – compartilhar a leitura e convidar o outro a ser leitor. Opto, nestas considerações finais, em fazer o fechamento, mas ainda trazendo dados do campo (do Diário de Campo) – em dar voz ao campo – para essa costura de encerramento, devido ao número de elementos presente no campo e à forma como penso essa escrita. Usando a metáfora de Walter Benjamin (2012), o barro é o mesmo, mas a mão de cada oleiro dará uma forma distinta a ele. Dessa forma, considerando que a conclusão é um fechamento de estudo autoral,

mas que, ao mesmo tempo em que fala sozinho o pesquisador tem as marcas de tudo o que viveu na construção, ao longo destas considerações finais, em meio ao texto, aparecerão janelas com trechos do Diário de Campo. Trago escritas do momento da construção junto às escritas deste momento final de estudo.

Retomo, para lembrar, os temas centrais dos objetivos desta tese que foram as questões-tema que guiaram a pesquisa. Foram eles: investigar os percursos de leitura de professoras de São Domingos do Sul; compreender os percursos de cada mulher-professora, os atravessamentos de gênero; identificar os processos de mediação cultural e literária nos caminhos. Ainda com olhos nas categorias emergentes do *corpus* e na análise de cada categoria, reafirmo a tese de que a escola foi um lugar privilegiado de encontro com a leitura em São Domingos do Sul para as interlocutoras empíricas e que cada uma, a seu modo, doou ou doa parte de sua singularidade e de suas experiências, promovendo e mediando vivências de leituras.

Na entrevista de ontem, Samy, assim como as demais professoras entrevistadas até então, destacou a centralidade, a importância da instituição escola para o contato com a leitura, com os livros. **A escola** (Diário de Campo, 28 de dezembro de 2022).

Cada categoria emergente (sendo quatro ao total) da pesquisa relacionou-se com um dos objetivos específicos propostos neste estudo. Relembrando: Tempo e caminhos: *A mãe era especial, especial*, atendeu ao objetivo “Compreender as condições da mulher-professora em seu percurso formativo e os atravessamentos de gênero em cada caminho”; O livro e a escola: *Sabe como é que é, a gente trabalhava na casa dos outros, não tinha lá muito tempo de ler*; ao objetivo “Conhecer, a partir da análise do percurso formativo de um grupo de professoras de São Domingos do Sul, as suas histórias de leitura e de escrita” – essas duas categorias foram analisadas no Capítulo 4 desta tese.

O Capítulo 4, dividido em duas partes, tratou, na primeira, dos percursos individuais das professoras, propondo questões sobre o ser professora em São Domingos do Sul: na época das interlocutoras aposentadas – Oportunidade? Desejo? Possibilidade de ter uma profissão por meio da qual pudessem colocar a criatividade em movimento? – e na época das interlocutoras que ainda atuam – Desejo em ser professora? Licenciatura: um curso possível de custear? Na outra parte do Capítulo 4, tratei da segunda categoria mencionada no parágrafo anterior (O livro e a escola) e, por meio da análise, outros conceitos foram sendo vinculados à categoria: livro-objeto, livro-vivo, livro-afeto. A escola apareceu aqui como local de estar concretamente com

os livros físicos. Também foi na escola que aconteceu a alfabetização das interlocutoras empíricas e o processo de letramento para nove do grupo de dez entrevistadas.

No Capítulo 5, tratei das categorias Leituras: *Nenhum livro nos deixa vazio, todo livro nos transforma*, e Mediações de leitura e docência: *Mas sempre antes, tu tem que conversar bastante*, ambas relacionadas ao objetivo específico “Identificar os processos de mediação em cada percurso – os vividos e os que se espelham nas práticas”. Nesta parte da tese, inicialmente, desenvolvi conceitos e expressões ligados às diferentes leituras emergentes do *corpus*: o ato de ler, relações entre escola e leitura, livros-vivos nas histórias individuais de leitura, experiências de leitura. As *leituras possíveis*, destacadas no início do tópico 5.1 foram iluminadas por passagens das narrativas das interlocutoras. Posteriormente, abordei as mediações de leitura – mediações culturais e mediações de leitura literária –, assim como o ler e escrever na escola, o impacto positivo – para estudantes e professoras – da sala de leitura escolar na escola de São Domingos do Sul, as experiências de mediação das interlocutoras na escola – com exemplos de situações apresentados pelas professoras durante a entrevista.

Busco, então, expor a organização da escrita deste estudo no Quadro 7.

Quadro 7 – Organização da tese

Divisões	O que abordou	Descrição
Introdução	Justificativa pessoal e acadêmica; questão de pesquisa; objetivos; caminhos metodológicos.	Capítulo introdutório que situa a pesquisa.
Capítulo 2	Relações de gênero; mulheres, leitoras, professoras; leitura, ato de ler e direito à literatura; mediação cultural, mediação de leitura e educação estética; leitura como experiência.	Capítulo teórico que embasa a pesquisa.
Capítulo 3	Contextualização de São Domingos do Sul, da educação local e apresentação das interlocutoras empíricas da pesquisa.	Contextualização do local do estudo e sujeitos envolvidos. Início da interlocução empírica.
Capítulo 4	Percursos formativos das professoras (4.1). Relação de cada interlocutora com o livro (livro-afeto, livro-objeto e livro-vivo) (4.2.1). Lembranças de alfabetização (4.2.2).	Tratou de duas categorias: Tempo e caminhos e O livro e a escola , vinculadas respectivamente aos objetivos específicos: <i>Compreender as condições da mulher-professora em seu percurso formativo e os atravessamentos de gênero em cada caminho</i> ; e <i>Conhecer, a partir da análise do percurso formativo de um grupo de professoras de São Domingos do Sul, as suas histórias de leitura e de escrita</i> .
Capítulo 5	Leituras realizadas pelas interlocutoras; e	Desenvolveu duas categorias: Leituras e Mediações de leitura e docência , ambas ligadas ao objetivo específico:

	Histórias de leitura das professoras entrevistadas (5.1). Mediação de leitura e mediação cultural no exercício da docência (5.2).	<i>Identificar os processos de mediação em cada percurso – os vividos e os que se espelham nas práticas.</i>
Considerações finais	Fechamento do estudo com retomada de pontos principais.	

Fonte: Elaborado pela autora, dezembro de 2023.

A seguir, faço um leve sobrevoo sobre o que foi desenvolvido na tese – percursos, leituras, mediação –, colocando em destaque trechos do Diário de Campo, com o intuito de um último olhar para as categorias emergentes, entrelaçadas às histórias das professoras. O Diário de Campo, sendo a moldura da primeira sistematização do que foi vivido no campo, é também uma escrita intermediária entre o antes, os dados em construção e a tese, por isso retomo o olhar para ele neste final. Apresento trechos do Diário de Campo nessas considerações finais, que não pretendem ser uma conclusão, apenas um fechamento do estudo, que retoma objetivos, categorias e achados empíricos.

As professoras aposentadas, quando atuavam em sala de aula, tendo como formação inicial o Magistério (Ivone), o Ensino Superior (Noeli), o Ensino Médio e parte do Magistério (Ofélia), demoraram a seguir os estudos, conforme relataram. No caso de Ofélia, ela levou anos para concluir o Magistério e fazer Pedagogia; no caso de Ivone, para fazer a Pedagogia; no caso de Noeli, para fazer uma Pós-Graduação, que acabou não fazendo – por conta dos filhos pequenos e da dificuldade de locomover-se para outras cidades para realizar os cursos, tendo crianças pequenas para cuidar. Assim, Noeli encontrou como opção os cursos de formação continuada de curta duração. Locomoção, distância, filhos pequenos, foram deixando os planos de seguir os estudos, para além da formação inicial, para mais tarde.

Tanto a Professora Ivone como a Professora Greice ressaltam o segundo grau gratuito, público que existia em São Domingos do Sul. A Professora Greice mencionou que o segundo grau público teria sido o primeiro segundo grau estadual de todo o estado do Rio Grande do Sul, em um distrito (localidade ainda não emancipada, sem *status* de município) (Diário de Campo, 12 de dezembro de 2022).

Na entrevista de Ofélia, foi possível conhecer a história de privação da família, a falta de alimentos em muitas ocasiões, a tristeza da mãe, que precisava *dar conta* para que suas crianças pudessem comer algum alimento, algum preparo alimentar, alguma mistura que fosse palatável e razoavelmente nutritiva. A tristeza da mãe é a que transparece no discurso da interlocutora. E, *apesar de*, apesar daquilo que faltou à Ofélia e a outras interlocutoras, apesar

das distâncias, das faltas, essas professoras – refiro-me aqui às já aposentadas – tiveram, em algum momento da vida, um atravessamento, uma oportunidade, uma mediação, uma resolução, que as fez seguir estudando e as fez professoras, uma profissão – ou *a profissão* – para as mulheres de uma cidade pequena, por meio da qual era possível momentos de realização profissional, de reconhecimento.

Ofélia, com sua facilidade de aprendizagem, pulou séries do Ensino Fundamental, indo direto para o Ensino Médio. Também teve a mediação de sua tia religiosa, que atuava – até sua chegada como aluna – na escola onde estudou. Estela tinha uma prima atriz, que lhe abriu a porta para sonhos de outros mundos possíveis, inspirando, de alguma forma, a sua jornada. Noeli, apesar de não contar com escola além do primário no município onde morava, deixou, por duas vezes, a cidade e a família, em uma jornada, antes para concluir o Ensino Fundamental e, anos mais tarde, depois de ter ficado um tempo sem estudar, para concluir o Ensino Médio e cursar Graduação.

As pequenas escolas primárias, municipais, localizadas no interior do município, em diferentes comunidades rurais, foram o ponto em comum do início da escolarização das professoras mais velhas, que estudaram em São Domingos do Sul (Diário de Campo, 24 de dezembro de 2022).

Para as professoras ativas, cursar a Educação Básica foi um processo mais tranquilo, pois havia escolas públicas estruturadas nas décadas de 1970, 1980 e 1990. Sobre a escolha de um curso de licenciatura, este representou, em alguns casos, um curso possível, o financeiramente viável de ser pago, podendo ser cursado no turno da noite, sem necessidade de se mudar de cidade, havendo, ainda, a possibilidade de trabalhar durante o dia para custear a Graduação. Para uma das interlocutoras, a licenciatura foi uma escolha feita quando já estava na metade de um curso de bacharelado em Direito – ela, segundo o seu relato, sempre soube que seria professora.

A partir das entrevistas é possível ter sentimentos de proximidade e conforto: as professoras desenvolvem narrativas citando nomes de alunos, de pessoas do município, pois, sendo um local com poucos habitantes, as pessoas se conhecem. As interlocutoras lembram de seus alunos, os citam, os trazem para a conversa (Diário de Campo, 24 de fevereiro de 2023).

Nas memórias de leitura das professoras, os inesquecíveis livros lidos na infância e na adolescência – os livros-afeto – são rememorados. As recordações dos livros-vivos, aquelas

peessoas que liam ou contavam histórias quando elas eram crianças, também se fazem presentes para algumas interlocutoras. O contato com o livro-objeto, com a materialidade do livro, para a maior parte do grupo – nove entre dez –, concretizou-se no espaço escolar. Diferentes sentidos e interpretações emergiram para o termo “leitura” a partir dos relatos das professoras, sendo alguns mais presentes em determinados momentos da entrevista. Foi possível visualizar, no que foi dito (e não dito), a leitura como experiência (Estela, Letícia, Ivone, Noeli), a leitura prática (Noeli, Greice, Damiane, Samy, Lídia), a leitura técnica (Letícia, Damiane, Greice) e a leitura como leitura de mundo (Latoia, Ofélia). Leitura e escrita aparecem como algo que pode ser ensinado, ser mediado pelas docentes para que os estudantes tenham ferramentas próprias de escritas (diferentes gêneros) e tenham experiências ou vivências de leitura ou, ainda, que utilizem a leitura de forma prática e eficaz, quando necessário. As narrativas de Ofélia, Noeli, Lídia, Latoia, por exemplo, enfocaram mais a prática docente do que suas histórias como leitoras, dando luz aos processos de ler e escrever na escola.

As figuras que marcaram o percurso de leitura das professoras foram o Monsenhor João Benvegnú, os familiares – os pais, mãe ou pai, dependendo do caso, mas, de uma maneira geral, a mãe era a incentivadora –, e as professoras. Três das entrevistadas citaram o Monsenhor. Três citaram professoras de Português. Dos familiares, quando alguém era lembrado com carinho especial no percurso e na influência, era a mãe. Ainda que somente para uma professora tenha sido a mãe que lhe contava histórias – essa mãe era também professora –, para as demais, quando histórias eram contadas em casa, eram contadas pelo pai.

O motivo de ser o pai o contador das histórias, fossem inventadas ou causos de família, era, na análise das professoras, devido à falta de tempo da mãe, que trabalhava nos serviços domésticos também à noite, que tinha muitos filhos para cuidar, que não dava conta das incontáveis tarefas do nascer ao pôr do sol. Além do extenuante cotidiano das mães das professoras – em especial das professoras já aposentadas –, o fato de os pais contarem histórias também pode estar ligado a um tempo em que os homens tinham mais direito a falar, o que provavelmente se estendia ao espaço privado. No livro *Anarquistas, graças a Deus*, de Zélia Gattai, quem conta as histórias de venturas e desventuras da família em seu percurso da Itália para o Brasil são o pai e o avô materno. Deles era a voz, a palavra. A eles – pai e avô, com autoridade para contar a história familiar – as crianças dirigiam as perguntas, as curiosidades e o interesse pela história dos antepassados. Ouvindo histórias, contadas ou lidas, nos caminhos individuais do ato de ler, todas as professoras entrevistadas demonstraram ter realizado experiências de leitura em alguns momentos, com determinadas obras e textos.

Ao analisar o discurso das professoras, muitas *leituras*, no plural, surgem, emergem: leitura como experiência, leitura-tempo, leitura-passatempo, leitura de mundo, leitura-prática, leitura técnica, leitura inserida na vida, leitura magia, explicitadas no capítulo de análise (5). Algumas professoras não leram tanto (aqui me refiro à quantidade) quanto a princípio eu imaginava. Outras leram mais do que eu pudesse supor. Entretanto, recordando as palavras de Michèle Petit (2013), quando a autora se refere aos fragmentos de textos, às frases, aos textos curtos, como impactantes e transformadores de vidas, retorno à reflexão: Há quantidade ideal de leituras literárias realizadas? Cada interlocutora empírica desta tese, a seu modo, se apropriou, experienciou muitas das leituras que fez, fazendo com que essas leituras interferissem em suas vidas, mudassem a elas próprias e ao seu fazer, especialmente em sala de aula.

Pelas falas, foi possível observar a inventividade no fazer docente das interlocutoras; professoras que criam grande parte de seu próprio material, que compõem suas aulas com variados métodos, materiais, textos, testando as práticas que atingem os objetivos aos quais se propõem. Ofélia criava as próprias histórias infantis para contar aos seus alunos. Ivone se aventurou em uma forma de alfabetização que considerasse o todo, o ambiente, que tivesse sentido para as crianças (para que elas se letrassem ao mesmo tempo em que se alfabetizassem). Estela, com o passar do tempo, em seu grupo de teatro, começou a escrever as próprias peças, teatros que o grupo ensaiaria e apresentaria – escrita inspirada em narrativas, algumas na forma de conto. Noeli, enquanto foi docente, de seus cinco períodos semanais, destinava um para leitura literária e um para escrita de redação – “uma redação por semana” era o que os estudantes escreviam. Ainda, nesse tempo, montou na escola a sala de leitura, confortável, com almofadas, tapetes, espaços aconchegantes. Depois de aposentada, montou seu próprio curso de redação, com polígrafo próprio. Outro fato a recordar é que, enquanto foi professora, criava os exercícios que utilizaria em sala de aula. A professora Noeli (recordada por Samy e por Leticia como figura marcante) deixou marcas em outras estudantes e destacou-se pelos trabalhos de mediação literária. É possível afirmar que todas as professoras entrevistadas foram mediadoras culturais e muitas delas, em especial as de língua portuguesa, foram mediadoras de leituras literárias.

As histórias da Sala de Leitura da Escola Frederico Benvegnú são lembradas com carinho por muitas das interlocutoras – algumas foram alunas, outras, professoras – durante a existência do espaço destinado à leitura, pensado e decorado para tal fim. Parece haver certa tradição de leitura do texto literário integral nessa escola, que concebeu, a partir de um curso sobre sala de leitura realizado pela professora Noeli, o espaço para ler. Anos mais tarde, após o

fim do espaço, a escola conta com o Projeto Leitura – leitura diária de livros literários –, que completou, em 2022, 16 anos. Percebo que este seja um diferencial em uma escola pública: ler textos literários completos, não apenas os trechos apresentados nos livros didáticos, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o final do Ensino Médio, e ser um projeto da escola.

Parafraseando Michèle Petit (2013), digo que a leitura pode ser algo que nos escapa, por ser tão íntima e particular, algumas vezes difícil de definir, expressa também por silêncios. Gostaria de fechar essas considerações finais falando sobre algo, para além das leituras, vozes e silêncios das interlocutoras empíricas: o canto dos pássaros. Ele está presente nas gravações de áudio das narrativas, está presente no *corpus* sonoro, ainda que não tenha sido possível transcrevê-lo.

Apresento, a seguir, trechos destacados em *Notas sobre os sons de pássaros*, das entrevistas realizadas entre final de novembro e início de dezembro de 2022 (trechos extraídos do Diário de Campo):

Sons de pássaro. Manhã. Estávamos sentadas na área externa da casa (Diário de Campo, 28 de novembro de 2022).

Deliciosos cantos de pássaros ao fundo (Diário de Campo, 6 de dezembro de 2022).

Canto empolgado dos pássaros (Diário de Campo, 8 de dezembro de 2022).

Falo dos pássaros, pois foi tão bom reouvir as entrevistas, feitas na primavera de 2022, durante o outono de 2023 e lembrar dos encantadores sons da primavera. Durante as entrevistas, era possível ouvir os pássaros, mas algo tão comum, no momento em que estamos vivendo o fato – canto de pássaros na primavera –, se torna esplêndido quando ouvido, ainda que por gravação, em outra estação, no outono, quando os pássaros quase não são ouvidos.

O canto dos pássaros ambienta sonoramente os espaços de São Domingos do Sul, local verde, cercado de montanhas e árvores. Esse é o contexto da mediação cultural, da mediação de leitura (Figura 13). É o espaço em que o vivido, o imaginado, o narrado e o significado pelas professoras entrevistadas é compartilhado com alunos, filhos, familiares. É o espaço do *tornar-se* de cada interlocutora empírica. Ainda que a leitura por vezes nos escape, o ambiente concreto que a cerca não é apenas um ambiente real-real, mas, como denomina Huston (2010, p. 19), é um local de real-ficção, onde a composição natural dos locais dá asas à imaginação. Nesse espaço, as professoras, que também são narradoras porque têm vivências e conhecimentos que compartilham, fazem a diferença na vida daqueles que cruzam suas vidas.

Figura 13 – Espaço de mediações: o quintal da sala de aula



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).



REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. O que documenta a fonte oral? possibilidades para além da construção do passado. *In: SEMINÁRIO DE HISTÓRIA ORAL*, 2., 1996, Rio de Janeiro. **Mesa-redonda** [...]. Rio de Janeiro: CPDOC-FGVO, 1996. p. 1-13. Disponível em: <https://repositorio.fgv.br/server/api/core/bitstreams/462a8063-3f5f-45fc-91dc-6aa00e8ac674/content>. Acesso em: 20 ago. 2024.
- ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres na escola: algumas reflexões sobre o magistério feminino. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 96, p. 71-78, fev. 1996.
- ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.21879/faeaba2358-0194.v22.n40.753>
- AZEVEDO, Fernando. Formar leitores literários. *In: AZEVEDO, Fernando (org.). Formar leitores literários: ideias e estratégias*. Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança, Instituto de Educação, Universidade do Minho, 2018. p. 5-7. Disponível em: https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/55034/1/Livro_Formar_leitores_literario_s_RepositoriUM.pdf. Acesso em: 17 ago. 2023.
- BARTHES, Roland. **Aula**: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio da França, pronunciada dia 7 de janeiro de 1977. São Paulo: Cultrix, 2013.
- BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- BAUTISTA, María Luisa Morales. La Narrativa como dispositivo pedagógico. [*S. l.: s. n.*], 2018. 1 vídeo (1 min 16 s). Publicado pelo canal: María Luisa Morales Bautista. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2NRHitv4EF0>. Acesso em: 15 jul. 2023.
- BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo**: a experiência vivida. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019a.
- BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo**: fatos e mitos. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019b.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- BICALHO, Delaine Cafiero. Leitura. *In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (org.). Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/leitura>. Acesso em: 2 set. 2023.
- BOJUNGA, Lygia. **Livro – um encontro**. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2007.
- BOOK TRAILER: Dom Casmurro - Machado de Assis. [*S. l.: s. n.*], 2016a. 1 vídeo (2 min 48 s). Publicado pelo canal: Cássia Pasinato. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yz8glqGbGDA&t=2s>. Acesso em: 14 ago. 2023.
- BOOK TRAILER: Dom Casmurro 2016. [*S. l.: s. n.*], 2016b. 1 vídeo (2 min 39 s). Publicado pelo canal: Marcelo Marce. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WT2S5Qv4fc8>. Acesso em: 14 ago. 2023.

- BORTOLANZA, Ana Maria Esteves. **Entre gestos e práticas**: leituras de mães, professoras e meninas de um Centro de referência Down. 2010. 150 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.
- CANDIDO, Antonio. Direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. São Paulo: Ouro sobre Azul, 2004. p. 169-191.
- CARVALHO, Marília Pinto de. Gênero e análise sociológica no trabalho docente: um palco de imagens. *In*: PEIXOTO, Ana Maria Casasanta; PASSOS, Mauro (org.). **A escola e seus atores**: educação e profissão docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 89-113.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2014.
- CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 7-18, jan./abr. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000100002>
- CHARTIER, Roger. **Cultura escrita, literatura e história**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CHARTIER, Roger. **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.
- CLANDININ, Jean D.; CONNELLY, Michael F. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. 2. ed. Uberlândia: Edufu, 2015.
- COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2021.
- COLLODI, Carlos. **Pinóquio**. Tradução: Marina Colasanti. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.
- COMO FUNCIONA a assinatura do Leiturinha? **Leiturinha**, Poços de Caldas, 4 out. 2022. Disponível em: <https://suporte.leiturinha.com.br/hc/pt-br/articles/4411185954580-Como-funciona-a-assinatura-da-Leiturinha->. Acesso em: 1 maio 2023.
- CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 105-131.
- DAMIANI, Magda Floriana; XAVIER, Regina Trilho Otero; GIL, Robledo Lima. **A metacognição como experiência pedagógica**: conhecendo o processo de criação de si mesmo. 2006. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/ecb/files/2009/09/pucrs-2006-1.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2023.
- DEL PRIORE, Mary. **O segundo sexo 70 anos depois**: Caderno especial. Entrevista a Magda Guadalupe dos Santos. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.
- DEMARTINI, Zélia de Brito Fabri. Trabalhando com relatos orais: reflexões a partir de uma trajetória de pesquisa. *In*: LANG, Alice B. da S. (org.). **Reflexões sobre a pesquisa sociológica**. São Paulo: CERU, 1992. p. 42-60. (Coleção Textos, série 2, n. 3).
- ESCOLA FREDERICO BENVENÚ. **Escola Frederico Benvegnú**. São Domingos do Sul, 13 fev. 2014a. Facebook: Escola Frederico Benvegnú. Disponível em: <https://www.facebook.com/1413250528923366/photos/a.1413251165589969/1413253465589739/>. Acesso em: 20 jul. 2022.

ESCOLA FREDERICO BENVENGNÚ. **Escola Frederico Benvegnú**. São Domingos do Sul, 13 fev. 2014b. Facebook: Escola Frederico Benvegnú. Disponível em: <https://www.facebook.com/1413250528923366/photos/a.1413253145589771/1413252658923153>. Acesso em: 20 jul. 2022.

FRAGO, Antonio Viñao. **Alfabetização na sociedade e na história**: vozes, palavras, textos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora da Unesp, 2000.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FRIGO, Clícia. **Os jovens e a leitura**: descobertas feitas em uma turma de terceiro ano de Ensino Médio de uma escola pública do interior do estado. 2016. 94 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2016.

GALEANO, Eduardo. **O caçador de histórias**. Porto Alegre: L&PM, 2019.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em Educação**: métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2012.

GATTAI, Zélia. **Anarquistas, graças a Deus**: memórias. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

GEBARA, Ivone. **Rompendo o silêncio**: uma fenomenologia feminista do mal. Petrópolis: Vozes, 2000.

GONÇALVES, Márcio Souza; GUIMARÃES, Thays. Um livro pra chamar de meu: afeto e materialidade. In: ENCONTRO DOS GRUPOS DE PESQUISA EM COMUNICAÇÃO, 15., CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 38., 2015, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos** [...]. Rio de Janeiro: Intercom, 2015. Disponível em: <https://portalintercom.org.br/anais/nacional2015/resumos/R10-1745-1.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2024.

GOULART, Isla do Carmo Vieira; FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. Relações que entremeiam leitor e livro: da materialidade à afetividade. **Álabe** – Revista de la Red de Universidades Lectoras, Almerã, n. 12, p. 1-16, 2015. Disponível em: <http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/278>. Acesso em: 12 jun. 2023.

HEIDEGGER, Martin. **Caminhos da linguagem**. Tradução: Marcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2003.

HERMAN, Kai; RIECK, Horst. **Eu, Christiane F.** 13 anos, drogada, prostituída... Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: e educação como prática de liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

HORELLOU-LAFARGE, Chantal; SERGÉ, Monique. **Sociologia da leitura**. Cotia: Ateliê Editorial, 2010.

HUSTON, Nancy. **A espécie fabuladora**. Porto Alegre: L&PM, 2010.

IEDA DE OLIVEIRA entrevista Eliana Yunes. Entrevistador: Ieda de Oliveira. Entrevistada: Eliana Yunes. São Paulo: Cinco Minutos de literatura: jun. 2021. *Podcast*. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/4zcY4F8gnuru31KY1MF8QJ>. Acesso em: 22 abr. 2023.

INDICADORES SOCIAIS das mulheres no Brasil. **IBGE Educa**, [s. l.], 2018. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/materias-especiais/20453-estatisticas-de-genero-indicadores-sociais-das-mulheres-no-brasil.html>. Acesso em: 3 jun. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. São Domingos do Sul: Panorama. **IBGE**, 2017. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/sao-domingos-do-sul/panorama>. Acesso em: 24 maio 2021.

JAFFE, Noemi. Posfácio. *In*: WOOLF, Virginia. **Um teto todo seu**. São Paulo: Tordesilhas, 2014. p. 161-170.

JOUVE, Vincent. **A Leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

JOUVE, Vincent. **Por que estudar literatura?** São Paulo: Parábola, 2012.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. *In*: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 90-113.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444>. Acesso em: 9 jul. 2022.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

LARROSA, Jorge. Dar a ler... quizá – Notas para una dialógica de la transmisión. *In*: YUNES, Eliana (org.). **A experiência da leitura**. São Paulo: Edições Loyola, 2003. p. 117-131.

LEMINSKI, Paulo. **Toda poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LISPECTOR, Clarice. **Felicidade clandestina**. Rio de Janeiro: Rocco, 2020.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. *In*: DEL PRIORI, Mary (org.). **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2018. p. 443-481.

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

LUSA, Diana. **Anos iniciais da escolarização e relações de gênero**: representações de docentes sobre gênero. 2010. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2010.

LUSA, Diana; MARANGONI, Marli Cristina Tasca; SANTOS, Rita de Cássia Silva Dionísio. Papo de mãe: que papo é esse?. **Revista Textura**, Canoas, v. 25, n. 62, p. 30-50, abr./jun. 2023. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/7599/4634>. Acesso em: 15 jul. 2023.

LUSA, Diana; RAMOS, Flávia Brocchetto. Memórias de usuárias da Biblioteca Pública de São Domingos do Sul - RS. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE LINGUAGENS, CULTURAS, TECNOLOGIAS E INCLUSÃO – SILICTI, 2., 2022, Castanhal. **Anais eletrônicos** [...]. Castanhal: Even3, 2022. Disponível em: <https://even3.blob.core.windows.net/anais/480798.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2024.

LYONS, Martyn. Os novos leitores no século XIX: mulheres, crianças e operários. *In*: CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger (org.). **História da leitura no mundo ocidental**. Tradução: Cláudia Cavalcanti, Fulvia M. L. Moretto, Guacira Marcondes Machado e José Antônio de Macedo Soares. São Paulo: Ática, 1999. p. 165-202. v. 2.

MANGUEL, Alberto. **À mesa com o Chapeleiro**: ensaios sobre corvos e escrivainhas. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

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

MARANGONI, Marli Cristina Tasca; RAMOS, Flávia Brocchetto. Possibilidades da leitura literária: entre resistência e a sedução. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 37, n. 62, p. 110-128, jan./jun. 2012.

MAROTO, Lucia Helena. **Biblioteca escolar, eis a questão!**: do espaço do castigo ao centro do fazer educativo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de história oral**. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

MELLO, Agostinha Vieira de. Acolhida à ex(?) -exilada abelha. *In*: GEBARA, Ivone (org.). **Rompendo o silêncio**: uma fenomenologia feminista do mal. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 11-18.

MONSENHOR JOÃO BENVEGNÚ – Servo de Deus. Biografia. Monsenhor João Benvegnú – Servo de Deus. 2020. Disponível em: <https://www.monsenhorjoao.com.br/biografia>. Acesso em: 12 dez. 2022.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Editora da Unijuí, 2016.

NEITZEL, Adair Aguiar; RAMOS, Flávia Brocchetto. A leitura do literário como experiência artística e estética. *In*: CARVALHO, Mário de Faria; BRACCHI, Daniela Nery; PAIVA, André Luiz dos Santos (org.). **Estéticas dissidentes e educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. p. 21-41. Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/livro/esteticas-dissidentes>. Acesso em: 23 set. 2023.

- NERI, Mozilene. Da palavra ao gesto: o ato de ler literatura. *In*: PRADO, Jorge Moisés Kroll (org.). **Mediação da leitura literária em bibliotecas**. Rio de Janeiro: Malê, 2019. p. 23-34.
- NORA, Pierre. Entre memória e história: A problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, n. 10, p. 7-28, dez. 1993.
- NÓVOA, António. Carta a um jovem investigador em Educação. **Investigar em Educação**, Braga, v. 3, n. 2, p. 13-22, jun. 2015. Disponível em: <http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/83/82>. Acesso em: 5 maio 2020.
- Ó, Jorge Ramos do. **Fazer a mão: por uma escrita inventiva na universidade**. Lisboa: Edições do Saguão, 2019.
- Ó, Jorge Ramos do. Semana da acolhida: por uma escrita inventiva na universidade. Aula inaugural do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da PUC-Minas. [S. l.: s. n.], 2021. 1 vídeo (1 h 6 min 30 s). Publicado pelo canal: Faculdade Psicologia da PUC-Minas. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qzIEVTLRZhI>. Acesso em: 7 jul. 2023.
- O QUE O GÊNERO tem a ver com a profissão docente. Entrevistador: Folha na Sala. Entrevistada: Márcia Ondina Vieira Ferreira. São Paulo: Folha de São Paulo, dez. 2023. *Podcast*. Disponível em: https://open.spotify.com/episode/26vjTSUUMJgkNzDgy056O4?si=NmAIO0HPT_6mPQRR1PK5Ug&nd=1&dlsi=459c2120764b4f62. Acesso em: 22 dez. 2023.
- PAIS, José Machado. O cotidiano e a prática artesanal de pesquisa. **Revista Brasileira de Sociologia**, Porto Alegre, v. 1, p. 107-128, jan./jul. 2013. DOI: <https://doi.org/10.20336/rbs.26>
- PAZ, Milena Sávio Pastorini; LIMA, Bárbara Grace Tobaldini de. Ingresso ao ensino superior: motivos e motivações que permeiam a escolha de acadêmicos de licenciatura. **Actio**, Curitiba, v. 7, n. 3, p. 1-20, set./dez. 2022. Disponível em: <https://revistas.utfpr.edu.br/actio/article/view/15562>. Acesso em: 26 abr. 2023.
- PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Tradução: Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.
- PERES, Eliane (org.). **Memórias de alfabetização**. Pelotas: Seiva, 2007.
- PERES, Selma Martines. **Práticas de leitura de professoras de educação infantil: narrativas de professoras – Catalão – GO**. 2006. 152 f. Tese (Doutorado em Metodologia do Ensino) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.
- PETIT, Michèle. **Leituras: do espaço íntimo ao espaço público**. São Paulo: Editora 34, 2013.
- PETIT, Michèle. **Ler o mundo: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje**. São Paulo: Editora 34, 2019.
- PRADO, Adélia. **Bagagem**. Rio de Janeiro: Record, 2022.
- QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Sobre ler, escrever e outros diálogos**. Organização: Júlio Abreu. São Paulo: Global Editora, 2019.
- RABELLO, Odilia Clark Peres. O leitor e o não leitor. **Revista da Escola de Biblioteconomia da UFMG**, Belo Horizonte, v. 8, n. 2, p. 146-155, set. 1979. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/reb/article/view/36263>. Acesso em: 30 set. 2023.

RAMOS, Flávia Brocchetto. **Literatura infantil de ponto a ponto**. Curitiba: CRV, 2010.

RAMOS, Flávia Brocchetto; REAL, Daniela Corte; OLIVEIRA, Flávia Reis de. Bibliotecas escolares: leitura, (in)formação e cultura para uma educação cidadã. **EDUCA – Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho, v. 5, n. 10, p. 84-97, maio/ago. 2018. DOI: <https://doi.org/10.26568/2359-2087.2018.3141>

RAMOS, Graciliano. **Infância**. 3. ed. Rio de Janeiro: Olympio, 1953.

RETRATOS da leitura no Brasil. 5. ed. [S. l.]: Instituto Pró-Livro (IPL), Itaú Cultural e IBOPE Inteligência, 2020. Disponível em: https://prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/09/5a_edicao_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_IPL-compactado.pdf. Acesso: 30 set. 2023.

RIBEIRO, Ana Elisa; CARVALHO, Rafael F. Clube de assinantes de livros no séc. XXI: o caso do Leiturinha. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 40., 2017, Curitiba. **Anais eletrônicos [...]**. Curitiba: Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2017. Disponível em: <https://www.portalintercom.org.br/anais/nacional2017/resumos/R12-1404-1.pdf>. Acesso em: 1 maio 2023.

ROUSSO, Henry. A memória não é mais o que era. *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (org.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 1996. p. 93-102.

SALOMÉ, Liliane Cremonese. **Os sentidos da leitura para professoras do ensino fundamental**. 2010. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Ensino Superior, São Bernardo do Campo, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. São Paulo: Boitempo, 2020.

SÃO DOMINGOS DO SUL é destaque em educação no RS, aponta índice da FEE. **G1**, [s. l.], 7 jun. 2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/sao-domingos-do-sul-e-destaque-em-educacao-no-rs-aponta-indice-da-fee.ghtml>. Acesso em: 30 jul. 2022.

SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem**: numa série de cartas. São Paulo: Iluminuras, 2002.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20 n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SEMEGHINI-SIQUEIRA, Idméa. Recursos educacionais apropriados para recuperação lúdica do processo de letramento emergente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 92, n. 230, p. 148-165, jan./abr. 2011. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.92i230.563>

SOARES, Magda. Alfabetização. *In*: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (org.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014a. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/alfabetizacao>. Acesso em: 26 mar. 2024.

SOARES, Magda. Ler, verbo transitivo. *In*: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (org.). **Leituras literárias**: discursos transitivos. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica Editora, 2014b. p. 29-34.

SOARES, Magda. Letramento. *In*: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (org.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014c. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/letramento>. Acesso em: 26 mar. 2024.

STECANELA, Nilda. A escolha do método e a identidade do pesquisador. *In*: STECANELA, Nilda (org.). **Diálogos com a educação**: a escolha do método e a identidade do pesquisador. Caxias do Sul: Educs, 2012. p. 15-32. Disponível em: <https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/ebook-dialogos-identidade-pesq.pdf>. Acesso: 26 fev. 2022.

TEIXEIRA, Marcia Prenda. **A mulher como leitora**: memórias de professoras / Dourados – MS (1963-1973). 2011. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2011.

VERISSIMO, Erico. **O tempo e o vento – O continente** (2 volumes). Porto Alegre: Globo, 1997a.

VERISSIMO, Erico. **Clarissa**. Porto Alegre: Globo, 1997b.

WOOLF, Virginia. **Um teto todo seu**. São Paulo: Tordesilhas, 2014.

YUNES, Eliana. **Pensar e leitura**: complexidade. Rio de Janeiro: Editora da PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

YUNES, Eliana. Leitura como experiência. *In*: YUNES, Eliana; OSWALD, Maria Luiza (org.). **A experiência da leitura**. São Paulo: Edições Loyola, 2003. p. 7-16.

YUNES, Eliana. Leituras com partilhadas, leitores múltiplos. **PERcursos Linguísticos**, Vitória, v. 4, n. 8, p. 130-141, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/6239>. Acesso em: 5 out. 2023.

YUNES, Eliana. **Professor leitor**: uma aprendizagem e seus saberes. Curitiba: Hum Publicações, 2016.

YUNES, Eliana. Mediadores e leitura, por Eliana Yunes. **Quindim**, Caxias do Sul, 26 out. 2021. Disponível em: <https://www.institutoquindim.com.br/post/mediadores-e-leitura-por-eliana-yunes>. Acesso em: 5 out. 2023.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. *In*: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amália Vilela (org.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 287-309.

APÊNDICES

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A – Primeiro levantamento bibliográfico no Portal de Periódicos da Capes.....	231
APÊNDICE B – Segundo levantamento bibliográfico no Portal de Periódicos da Capes.....	232
APÊNDICE C – Levantamento bibliográfico de teses e dissertações na BDTD.....	233
APÊNDICE D – Roteiro de entrevista	234
APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	237

APÊNDICE A – PRIMEIRO LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO NO PORTAL DE PERIÓDICOS DA CAPES

Quadro 8 – Pesquisa pelos termos “mulher” e “leitura” nos títulos, no Portal de Periódicos da Capes

Título	Autoria	Periódico	Palavras-chave	Natureza do trabalho	Ano
<i>Mediações no clube de leitura Leia Mulheres</i>	Gabriela Barbosa	Revista Rumores, da Universidade de São Paulo (USP)	Mediação; leitura; gênero; Leia Mulheres.	Artigo	2019
<i>A esperança: a leitura e a escrita de e para mulheres em Cabo Verde, 1901</i>	Ricarda Musser	Revista <i>ex aequo</i>	Revista <i>A Esperança</i> ; mulheres; Cabo Verde; 1901.	Artigo	2019
<i>Mediações didáticas em uma aula de leitura na EJA – mulheres relando suas realidades e o mundo</i>	Marinaide Lima de Queiroz; Valéria Campos Cavalcante	Revista Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	Leitura; mediação literária; mulheres da EJA.	Artigo	2021
<i>Práticas de leitura e escrita de mulheres camponesas: reflexões a partir de algumas histórias de apropriação</i>	Sônia Maria Alves de Oliveira Reis; Carmem Lúcia Eiterer	Revista Brasileira de Educação do Campo, da Universidade Federal do Tocantins (UFT)	Mulheres camponesas; culturas do escrito; letramento; CEBs; participação cidadã.	Artigo	2018
<i>Narrativas de mulheres guerreiras: histórias de vida, leitura e escrita na EJA</i>	Andrea da Paixão Fernandes; Olga Guimarães Germano; Ivana de Oliveira Guedes	Revista e-Mosaicos, do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CAp-UERJ)	Histórias de vida; memória; letramento.	Artigo – relato de experiência	2012
<i>Práticas cotidianas de leitura e de escrita de mulheres camponesas</i>	Sonia Maria Alves Oliveira Reis; Carmem Lucia Eiterer; Ana Maria de Oliveira Galvão	Revista Cadernos de Pesquisa (São Luís do Maranhão)	Mulheres camponesas; cultura escrita; movimentos sociais; Comunidades Eclesiais de Base.	Artigo	2019
<i>As mulheres e a leitura pública em Portugal no início do século XX: Um olhar sobre a presença feminina nas bibliotecas</i>	Maria de Fátima M. M. Pinto	Faces de Eva: Estudos sobre a Mulher	Alfabetização; literatura feminina; biblioteca popular; leitura pública.	Artigo	2017
<i>Leituras de formação - Noções de vida doméstica (1879): Félix Ferreira traduzindo Madame Hippeau para a educação das mulheres brasileiras</i>	Maria Helena Camara Bastos; Tania Elisa Morales Garcia	Revista de História da Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	Leituras de formação; economia doméstica; educação da mulher.	Artigo	2012

Fonte: Elaborado pela autora com base no Portal de Periódicos da Capes (2022).

APÊNDICE B – SEGUNDO LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO NO PORTAL DE PERIÓDICOS DA CAPES

Quadro 9 – Pesquisa pelo termo exato “mulher leitora” presente em qualquer parte do texto, no Portal de Periódicos da Capes

Título	Autoria	Palavras-chave	Periódico	Natureza do trabalho	Ano
<i>Representações visuais da mulher leitora: notas sobre as transmutações de uma prática cultural</i>	Fabrcio José Nascimento da Silveira; Paulo Bernardo Ferreira Vaz	Leitura; história da leitura; leitura feminina; representação visual; imaginário; objetos impressos; prática cultural.	Revista Intexto	Artigo	2015
<i>Crítica feminista: lendo como mulher</i>	Cecil Jeanini Albert Zinani	Crítica feminista; mulher escritora; mulher leitora.	Revista Fronteira Z	Artigo	2012
<i>Mulheres e leitoras: entre oralidade e escrita, espaços privados e públicos</i>	Ana Maria Esteves Bortolanza	Gênero; mulheres-leitoras; práticas de leitura; espaços privados e públicos.	Cadernos Pagu	Artigo	2014
<i>A leitura feminina sob tutela na imprensa oitocentista</i>	Andréa Correa Paraiso Müller	Leitura; leitora; século XIX.	Revista Recorte	Artigo	2015
<i>Práticas culturais e leitura: leitoras e formas de resistir</i>	Alexandra Santos Pinheiro	Leitoras; história da leitura; práticas culturais; literatura.	Revista Raído	Artigo	2019
<i>Leitura na prisão feminina: da biblioteca ao questionamento dos gostos</i>	Paula Sequeiros	Prisões femininas; leitura; literatura <i>light</i> ; literatura <i>kitsch</i> ; romances cor-de-rosa.	Caderno CRH	Artigo	2016

Fonte: Elaborado pela autora com base no Portal de Periódicos da Capes (2022).

APÊNDICE C – LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO DE TESES E DISSERTAÇÕES NA BDTD

Quadro 10 – Pesquisa pelos termos “mulher leitora” e “professora” no resumo em português na BDTD

Título	Autoria	Instituição	Orientador/a	Palavras-chave	Ano	Natureza
<i>Narrativas de mulheres-estudantes na formação inicial de professores: a busca de um sonho e o encontro da realidade</i>	Elisete de Oliveira e Souza Frigo	Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	Ana Lucia Guedes-Pinto	Formação de professores; portfólio de leitura; ideologia.	2011	Dissertação
<i>Práticas de leitura de professoras de Educação Infantil: narrativas de professoras - Catalão-GO</i>	Selma Martines Peres	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	Anete Abramowicz	Práticas de leitura; narrativas de professoras; devir; leitora.	2006	Tese
<i>A mulher como leitora: memórias de professoras: Dourados-MS (1963-1973)</i>	Marcia Prenda Teixeira	Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)	Magda C. Sarat Oliveira	Memória; memória de leitura; educação; mulheres leitoras.	2011	Dissertação
<i>Práticas de leitura no Maranhão na Primeira República: entre apropriações e representações</i>	Samuel Luis Velázquez Castellanos	Universidade Federal do Maranhão (UFMA)	Diomar das Graças Motta	Memórias de leitura; professor(a) leitor(a); professor(a) formador(a) de leitores(as); Maranhão – Primeira República.	2007	Dissertação
<i>Os sentidos da leitura para as professoras do Ensino Fundamental</i>	Liliane Cremonese Salomé	Universidade Metodista de São Paulo	Marília Claret Geraes Duran	Representações sociais; professores – formação profissional; leitura (Ensino Fundamental).	2010	Dissertação
<i>Entre gestos e práticas: leituras de mães, professoras e meninas de um centro de referência Down</i>	Ana Maria Esteves Bortolanza	Universidade Estadual Paulista (Unesp)	Dagoberto Buim Arena	Leitura; práticas de leitura; leitoras; Síndrome de Down.	2010	Tese
<i>Mulheres Beletristas e Educadoras: Francisca Clotilde na sociedade Cearense - de 1862 a 1935</i>	Gildênia Moura de Araújo Almeida	Universidade Federal do Ceará (UFC)	Luís Távora Furtado Ribeiro	Educação; literatura; mulheres; biografia modal; Francisca Clotilde.	2012	Tese
<i>Não serás outro - diário sobre políticas públicas e leitura literária</i>	Carmélia Maria Aragão	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio)	Eliana Lucia Madureira Yunes	Diário; violência; leitura; literatura; políticas públicas.	2016	Tese

Fonte: Elaborado pela autora com base na BDTD (2022).

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA

- **IDENTIFICAÇÃO**

- a) Nome:
- b) Idade:
- c) Etnia:
- d) Escolaridade:
- e) Ano de formação e cursos realizados:
- f) Tempo de atuação como professora (início, séries/anos):
- g) Filhos:

Dentro dos itens a seguir (para narrar) incluo questões, caso sejam necessárias, para auxiliar na narrativa, considerando os seguintes blocos:

- Contexto familiar.
- Primeiros encontros com a leitura.
- Recordações da alfabetização.
- Leitura na infância e adolescência.
- Leitura na escola.
- Espaços de leitura e momentos de leitura: as práticas de leitura atualmente.
- Experiências marcantes como professora que envolva a leitura.
- Leitura como experiência.

- **CONTEXTO FAMILIAR**

Qual era a escolaridade de seus pais?

Caso os pais não tenham completado a escolaridade básica, você sabe por que motivos não avançaram nos estudos?

Sobre irmãs e irmãos (caso tenha), todos estudaram, concluíram a Graduação? Em que áreas?

- **PRIMEIROS ENCONTROS COM A LEITURA**

Seus pais ou responsáveis tinham o hábito da leitura?

Tinha livros ou outros materiais de leitura em casa? (Se havia, de quais você lembra?)

Seus pais ou responsáveis contavam histórias e/ou as liam para você?

Tinha irmãos, irmãs mais velhos, tias com quem convivia? Se sim, algum deles contava histórias? (Ou outro membro da família: avó, avô...).

Onde aconteceram seus primeiros contatos com a leitura (em casa, na casa de um familiar ou amigo, na igreja, na escola, em outro lugar...)?

- **RECORDAÇÕES DA ALFABETIZAÇÃO**

Lembra-se de sua alfabetização? Aconteceu na escola, em casa... Como foi?

Em que escola ou escolas você estudou? (Pública, particular).

Havia cartilha, método? Na escola, turma multisseriada?

- **LEITURA NA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA**

Quem/como lhe introduziu no mundo da leitura?

Você gostava de ler na adolescência? (Se sim, que tipo de leitura realizava?)

- **LEITURA NA ESCOLA**

Na escola, seus professores incentivavam a leitura? (Caso sim, como?)

Havia livros, biblioteca na escola?

- **ESPAÇOS DE LEITURA E MOMENTOS DE LEITURA: AS PRÁTICAS DE LEITURA ATUALMENTE**

O que é leitura?

O que lhe motiva a ler? O que buscava e busca com a leitura?

De que tipos de leitura você mais gostava e gosta, e por quê?

O que significa para você, hoje, a leitura?

Quais meios você costuma utilizar para a leitura? Impressos? Digitais?

Há um espaço privilegiado onde faça as suas leituras?

Com que frequência lê?

Como você percebe a experiência da leitura? Por que lê? O que te motiva a ler? O que busca com a leitura?

- **EXPERIÊNCIAS MARCANTES COMO PROFESSORA QUE ENVOLVA A LEITURA**

O que influenciou a escolha da área de formação? (Influência da leitura na escolha da área de formação (Letras, Pedagogia, Magistério, Artes)

O teu percurso de leitura influenciou de alguma forma a tua escolha profissional?

Você recebeu incentivo ou apoio dos familiares para seguir os estudos em nível superior?

- **LEITURA COMO EXPERIÊNCIA**

Tentar entender:

As *reservas poéticas* que a literatura proporciona para viver a própria vida: vivências, sentimentos, emoções; que ajudem a viver e a entender a própria vida (observar na narrativa).

Conhecer o outro a partir da literatura.

Experiências literárias marcantes.

Perguntas possíveis:

A leitura literária te ajuda, de alguma forma, a se entender?

Influencia na visão acerca do mundo?

Na compreensão das outras pessoas, de suas atitudes, de seus sentimentos?

Existe alguma leitura que tenhas feito e que tenha tido um impacto em tua vida?

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezada professora,

Você está sendo convidada a participar de uma pesquisa, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS), intitulada “Tornar-se leitora: percursos de leitura de mulheres professoras”. Eu, Diana Lusa, desenvolverei a pesquisa, que fará parte de minha tese de Doutorado, sob orientação da Prof.^a Dra. Flávia Brocchetto Ramos. A pesquisa visa investigar as histórias de leitura e escrita de mulheres professoras de São Domingos do Sul, no Rio Grande do Sul (RS), tendo como pergunta: *O que dizem os percursos de leitura de mulheres professoras de São Domingos do Sul – RS?*

Para a pesquisa, estão sendo convidadas professoras, mulheres, leitoras, que atuam ou atuaram em uma escola do município de São Domingos do Sul – RS, nas áreas de letras, artes e anos iniciais do Ensino Fundamental. Os procedimentos metodológicos de que você participará preveem entrevistas que serão gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas. Estima-se duração de uma hora para a realização dessa etapa. Você receberá esclarecimentos sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Sinta-se livre para recusar e interromper a sua participação ou solicitar o acesso a esse registro de consentimento a qualquer momento. Sua participação é voluntária e a recusa em participar da pesquisa não irá acarretar qualquer penalidade.

A entrevista poderá ser realizada em sua casa ou em sala privada junto à Biblioteca Pública Municipal de São Domingos do Sul, conforme sua preferência de local, em horário a ser definido conforme sua disponibilidade. O material produzido ficará sob a guarda da pesquisadora responsável pelo período de cinco anos e, após esse prazo, será totalmente apagado, inutilizado.

Os relatos escritos, a partir da entrevista, garantirão o anonimato das participantes. Após a conclusão desta pesquisa, cada participante receberá, por via digital, uma cópia da redação final do produto que ela resultará: a tese. As informações obtidas no decorrer da pesquisa serão utilizadas somente com a finalidade científica. Os dados da pesquisa (transcrições das entrevistas) poderão ser vistos exclusivamente pela pesquisadora e pela orientadora. Na publicação dos resultados da pesquisa, a identidade das participantes será mantida em sigilo e todas as informações que possam identificar as participantes serão omitidas.

A participação na pesquisa não traz complicações legais. A pesquisa oferece riscos mínimos à integridade física, psíquica e moral das participantes, semelhante a um dia normal. No entanto, pode haver algum desconforto ou constrangimento em responder alguma pergunta e você terá total liberdade para não responder a qualquer pergunta que a faça se sentir desconfortável. Esta pesquisa possibilitará conhecer os percursos de leitura e os percursos formativos de professoras, mulheres, leitoras, que atuam ou atuaram na Escola Estadual Frederico Benvegnú, de São Domingos do Sul – RS, nas áreas de letras, artes e anos iniciais do Ensino Fundamental, tornando possível a escrita de uma sociologia local da leitura. A pesquisa propiciará também um olhar para a educação das mulheres a partir da perspectiva de professoras de um município pequeno, onde não há, até então, outro estudo com a temática.

Dúvidas e esclarecimentos: Comprometo-me a esclarecer qualquer dúvida que as participantes possam ter no momento da pesquisa ou posteriormente, por meio do telefone (54) 99906-8913, e-mail: dlusa1@ucs.br, ou pessoalmente, por meio de agendamento de encontro.

Comitê de Ética: Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul (CEP/UCS), colegiado interdisciplinar e independente, criado para aprovar ética e cientificamente as pesquisas envolvendo seres humanos, bem como acompanhar e contribuir com o seu desenvolvimento. O CEP/UCS pode ser contatado na Universidade de Caxias do Sul (UCS), cidade universitária, Bloco M, sala 306, telefone: (54) 3218-2829, e-mail: cep_ucs@ucs.br.

Atenciosamente,
Diana Lusa

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista as informações apresentadas, eu (nome por extenso), _____, aceito o convite para participar de forma voluntária da pesquisa acima e declaro que entendi o objetivo do estudo, seus procedimentos e esclareci minhas dúvidas.

São Domingos do Sul, _____ de _____ de 2022.

Assinatura da participante da pesquisa

Assinatura da pesquisadora Diana Lusa

Contatos:

Diana Lusa – Doutoranda – Pesquisadora, Telefone (54) 99906-8913, e-mail: dlusa1@ucs.br
Prof.^a Dra. Flávia Brocchetto Ramos – Orientadora, e-mail: fbramos@ucs.br

Universidade de Caxias do Sul
Programa de Pós-Graduação em Educação
Curso de Doutorado em Educação

Agradecemos a sua autorização e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais sobre o processo de investigação.