

# SOCIOLOGIA DA LEITURA: O TEXTO LITERÁRIO, TRAJETÓRIA FORMATIVA E AS PRÁTICAS LEITORAS

## *SOCIOLOGY OF READING: THE LITERARY TEXT, FORMATIVE TRAJECTORY AND READING PRACTICES*

Rosangela Pereira de Sousa  
UESPI

**Resumo:** O presente artigo parte do pressuposto de que as trajetórias formativas são influenciadas sobremaneira pelas práticas leitoras desenvolvidas ao longo do percurso de vida, impactando as práticas pedagógicas. O objetivo geral deste trabalho é investigar as trajetórias formativas de cinco professoras alfabetizadoras, que atuaram em escolas de Teresina-PI, nas décadas de 1960 e 1970, mediada pelas memórias de práticas leitoras, apreendendo o impacto dessas vivências no percurso formativo e nas práticas pedagógicas. Para tanto, a pesquisa foi fundamentada nas concepções de autores como Matêncio (1994), Zilberman (1996), Chartier (2011), entre outros. Quanto à metodologia, empregou-se abordagem de cunho qualitativo e às colaboradoras foi dedicada atenção analítica. Constatou-se que as práticas leitoras vivenciadas pelas professoras alfabetizadoras, ao decorrer da trajetória formativa, influenciaram, significativamente, no exercício da prática pedagógica.

**Palavras-chave:** práticas leitoras; trajetória formativa; texto literário.

**Abstract:** *This article is based on the assumption that formative trajectories are greatly influenced by reading practices developed over the course of life, impacting pedagogical practices. The general objective of this work is to investigate the formative trajectories of five literacy teachers, who worked in schools in Teresina-PI, in the 1960s and 1970s, mediated by the memories of reading practices, apprehending the impact of these experiences on the formative path and pedagogical practices. Therefore, the research was based on the conceptions of authors such as Matêncio (1994), Zilberman (1996), Chartier (2011), among others. As for the methodology, a qualitative approach was used, analytical attention was dedicated to the collaborators. It was verified that the reading practices experienced by the literacy teachers, in the course of the formative trajectory, significantly influenced the exercise of the pedagogical practice.*

**Keywords:** *reading practices; formative trajectory; literary text.*

## 1 Notas Introdutórias

Enquanto prática, a leitura proporciona o desenvolvimento das sociedades, sendo vista como mecanismo de difusão da cultura escrita. Desse modo, as práticas leitoras configuram-se em experiências diferentes para cada indivíduo, pois no momento da leitura os conhecimentos prévios são ativados, interagindo com o material lido e assim construindo novo significado ou uma nova interpretação. Nesse aspecto, ler supõe um olhar de reconhecimento sobre o texto, sua estrutura linguística, organização vocabular, os aspectos da linearidade, a opção pelo gênero, bem como o estilo do autor.

Diante disso, percebe-se a leitura numa perspectiva teórica que articula a leitura da palavra à leitura do mundo, que implica num processo de apropriação, como formulado por Chartier (2011), no sentido de que para se fazer algo com aquilo que se recebe, ou seja, a partir do contato com novos conhecimentos, é necessário incorporá-los às vivências e práticas cotidianas, mesmo que isso signifique optar/romper com alguns modelos que incorporamos ao decorrer da vida.

Neste trabalho não se intenciona analisar o processo de aquisição da leitura, ou a alfabetização propriamente dita, apenas apreender, por meio das memórias das professoras alfabetizadoras<sup>1</sup>, suas trajetórias formativas a partir das experiências pessoais e profissionais de leitura, advindas desde seus processos de alfabetização ao ensino superior, evidenciando especificidades, similaridades, diferenças e a repercussão no âmbito das práticas pedagógicas dessas professoras, no contexto dos anos 1960 e 1970.

Assim, no âmbito desta categoria, é identificado e analisado dois eixos temáticos, buscando compreender o papel do texto literário como base para o desenvolvimento de práticas leitoras escolares que marcaram o percurso de vida das professoras e a forma como as influenciaram no tocante ao crescimento como pessoa e profissional. No primeiro indicador, discute-se a maneira como o texto literário alicerça a formação docente das colaboradoras e, no segundo indicador, focaliza-se na análise especialmente no texto poético, por reconhecer a sua relevância e perceber sua ausência do espaço de sala de aula, atualmente.

A partir disso, optou-se pela pesquisa narrativa caracterizada como abordagem qualitativa, pois tal abordagem é ideal para entender a natureza de um fenômeno social, buscando trabalhar com a “subjetividade, valores e crenças que orientam as ações humanas” (Mendonça, 2003, p. 72). Nesse sentido, no âmbito da pesquisa narrativa, o sujeito é produtor, narrador de sua própria história, decidindo o que deve ser revelado e o que deve ser silenciado, pois o narrador tem autonomia na construção da narrativa, na socialização de suas experiências, conforme suas escolhas intencionais. No contexto deste estudo, portanto, as narrativas foram utilizadas como veículo que possibilita o acesso à imersão das memórias de práticas leitoras das professoras alfabetizadoras, aos aspectos significativos de suas trajetórias formativas, bem como os conflitos que emergiram durante o exercício das práticas pedagógicas.

Devido às especificidades deste estudo, utiliza-se a entrevista como instrumento de coleta de

---

1. Optou-se pela nomeação professoras alfabetizadoras pelo fato de os sujeitos investigados serem do sexo feminino, entretanto, ocasionalmente usamos o termo no masculino, em situações generalizantes.

dados, haja vista que, na pesquisa de natureza qualitativa, de cunho sócio-histórica, a entrevista é, sobretudo, marcada pela dimensão do social, decorrente de um processo reflexivo que se dá num espaço relacional em que “[...] ela não se reduz a uma troca de perguntas e respostas previamente preparadas, mas é concebida como uma produção de linguagem, portanto, dialógica” (Freitas, 2002, p. 29). Dessa forma, diante do transcurso do diálogo estabelecido face a face, entre pesquisador e colaboradores, emerge o significado que é construído na interação entre estes, pois suas percepções, expectativas, inferências e, principalmente, interpretações incorporam um tom de várias vozes, que refletem determinada realidade e seu grupo, notadamente o momento histórico social em que estão inseridos.

Fez-se uso da entrevista semiestruturada e não estruturada, o que proporcionou uma discussão significativa sobre os objetivos que nortearam esta pesquisa. Por meio desta técnica, as colaboradoras deste estudo, as professoras alfabetizadoras, narram com muita riqueza de detalhes o desenvolvimento de suas trajetórias formativas, a partir de suas experiências com práticas leitoras desde que foram alfabetizadas até a conclusão do curso de graduação. Para Ferrarotti (2010), é necessário fazer emergir no decorrer da entrevista a sua alta carga de subjetividade, visto que esta acontece por meio de uma comunicação interpessoal complexa e recíproca entre o narrador e o pesquisador, pois, quem narra sua história, não narra para um gravador apenas, mas sim a um indivíduo.

Nessa perspectiva, para composição do grupo de colaboradoras desta pesquisa, foram selecionadas seis professoras, *a priori*, mas o trabalho foi efetivamente realizado com apenas cinco, devido à desistência de uma delas, alegando problemas de ordem pessoal. Ao interessar-se pela história de vida profissional de Maria Joana, Ana Luíza, Maria Beatriz, Ana Helena e Carla Maria (codinomes utilizados com o intuito de preservar a identidade das entrevistadas), alfabetizadoras em Teresina (PI), procurou-se destacar e deixar como centro de análise a visão e versão das experiências mais profundas dessas protagonistas sociais envolvidas no processo ensino e aprendizagem, nas décadas de 1960 e 1970, evidenciando o registro da memória viva dessas professoras, ante o ineditismo e singularidade dos depoimentos, características que lhes conferiu o fascínio e a autenticidade. A energia das memórias delas emerge da sua subjetividade e do poder da veracidade dos relatos.

Escolheu-se esse recorte temporal em função das inúmeras mudanças ocorridas no contexto educacional brasileiro, empreendidas pelas lutas ideológicas, políticas e sociais, sobretudo no tocante à implementação de programas e projetos de alfabetização em massa. Naquele momento, se, por um lado, no País estava sendo anunciados grandes projetos sociais, associados à crescente era de industrialização em alguns estados da região Sudeste, por outro, a concentração de renda, a explosão demográfica para os grandes centros e o déficit público seriam os indicadores negativos da década posterior. Justifica-se, ainda, pela promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, aprovada em dezembro de 1961, constituindo-se o momento em que a união passaria a facultar maior autonomia para gestão da educação no âmbito das instituições escolares. Similarmente, a década de 1970 significou a consolidação da escola pública no Brasil,

a sua universalização, expansão e adaptação às demandas políticas e econômicas da sociedade brasileira em geral.

## **2 Práticas Leitoras: desafios, limites e possibilidades**

A partir do século XVII, a escola recebe oficialmente a atribuição da tarefa de ensinar a ler (Zilberman, 1996), responsabilidade que, hoje, ultrapassa três séculos. Nesse período, há muitas mudanças que ocorreram na educação de modo geral, com vistas à melhoria do ensino. No tocante às práticas leitoras, as mudanças aconteceram em vários níveis, principalmente, conceitual e social. Enquanto prática, a leitura vincula-se desde sua gênese à difusão da escrita, confundida, inicialmente, com a alfabetização. A associação da leitura ao processo de alfabetização, de decodificação do código escrito, perpassa algumas décadas no Brasil (Matêncio, 1994). Isso implica perceber a leitura como uma atividade pragmática, mecânica, de repetição (por meio da interpretação, redação, memorização), e julgá-las, ingenuamente, suficientes para a aprendizagem e desenvolvimento de práticas leitoras. Esse fato é muito presente na realidade educacional brasileira, pois, em muitos momentos do processo de aquisição da leitura, a professora alfabetizadora bitola-se à mera reprodução de vocábulos e frases soltas, desconexas do contexto linguístico-contextual. Neste trabalho, entretanto, comunga-se das concepções de leitura no bojo das proposições de Chartier (1995) enquanto somatório do conjunto de experiências construídas num contexto sócio-histórico mais amplo onde são produzidas as práticas leitoras, ou seja,

[...] na medida em que as experiências individuais são sempre inscritas no interior de modelos e de normas compartilhadas, cada leitor, para cada uma de suas leituras, em cada circunstância, é singular. Mas esta singularidade é ela própria atravessada por aquilo que faz que este leitor seja semelhante a todos aqueles que pertencem à mesma comunidade (1996, p. 91).

Dessa forma, é possível perceber que os diferentes encontros entre leitor e material de leitura são marcados por influências múltiplas, que provém de sua comunidade linguística, do meio social no qual convive, sendo impossível compreender leitura e alfabetização numa perspectiva individual de decodificação da linguagem escrita. Infelizmente, na maioria das vezes, a leitura confunde-se com a alfabetização, pois “O processo de alfabetização é considerado o período de instrumentalização, período em que se deve buscar evidenciar o princípio fundamental que rege o sistema alfabético” (Barbosa, 1994, p. 28), esquecendo-se que após o domínio da técnica, o indivíduo deveria aplicar-se ao saber teórico sobre a língua escrita, na prática de leitura, sendo tarefa fácil, portanto, constatar o ser alfabetizado, ou seja, haver aprendido a ler e a escrever, sem haver incorporado efetivamente a prática da leitura e da escrita enquanto mecanismos de práticas sociais.

Como tem-se insistido bastante nesse modelo, a competência do leitor e as práticas leitoras são colocadas como possibilidade, relegada a segundo, terceiro planos, postergada para o futuro constituindo uma tarefa para ser desenvolvida nos anos seguintes da escolaridade, que tem acar-

retado outro problema, que vencido o primeiro e desapontador contato com a linguagem escrita, instaura-se o fracasso nessa relação com o livro, fruto das práticas das professoras que, após a alfabetização, reforçam aspectos negativos sobre o livro e a leitura, de modo que logo o aluno “passa a ser mais um não-leitor em formação” (Kleiman, 1996, p. 16). Nesse aspecto, reside grande parte das críticas dirigidas à escola, pois sendo a mais importante agência de letramento, não pode prescindir da diversidade de práticas leitoras, tampouco desconsiderar outros eventos de letramento, a exemplo do letramento literário.

Assim, compreende-se que a construção das práticas leitoras na escola podem extrapolar o significado e o exercício da decodificação e codificação mecânica, visto que nem toda pessoa alfabetizada é leitora, tampouco o “ser alfabetizado” garante a formação de práticas leitoras significativas, pois “ao povo permite-se que aprenda a ler, não se lhe permite que se torne leitor” (Soares, 1995, p. 25).

Ao descrever a influência dos aspectos históricos, destaca-se que “o ato de ler, se refere tanto a algo escrito quanto a outros tipos de expressão do fazer humano, caracterizando-se também como acontecimento histórico e estabelecendo uma relação igualmente histórica entre leitor e o que é lido” (Martins, 1994, p. 30). Por essa razão, o ato de ler e, conseqüentemente, as práticas leitoras constituem-se em experiências diferentes para cada leitor, uma vez que são confrontadas, no momento da leitura, às experiências anteriores. Isso permite incidir o olhar sobre a variedade da tipologia textual, sobre o porquê de um determinado leitor ler determinado texto, até concluir que “o significado da palavra ‘leitura’, em todos esses sentidos, depende de tudo que está ocorrendo”, ou ainda, “a leitura – como a escrita e todas outras formas de pensamento – jamais pode ser separada das finalidades, conhecimento anterior e emoções da pessoa engajada na atividade, nem da natureza do texto que está sendo lido” (Zilberman, 1991, p. 214).

Essa perspectiva histórica/social da leitura possibilita investigar os modos de ler das professoras alfabetizadoras, recuperar o desenvolvimento de suas práticas leitoras e como isso influenciou suas trajetórias formativas e repercutiu em suas práticas pedagógicas. Desse modo, é importante salientar que, nesta pesquisa, a realidade dessas colaboradoras é mostrada por meio de uma busca dinâmica das vivências e experiências significativas ocorridas em suas trajetórias de formação singulares e os impactos que estas tiveram em suas vidas.

### **3 Texto Literário: fundamento das Práticas Leitoras**

Nos dias atuais, a leitura adquiriu tal prestígio que é considerada imprescindível para os diversos segmentos que formam o tecido social. Imerso em uma sociedade letrada, é necessário que o indivíduo que dela participa reconheça o valor dos acontecimentos ou experiências legadas pela escrita. Nesse aspecto, não ler significa marginalização cultural, pois o crescente avanço científico e tecnológico que desencadeia os processos de globalização exigem a participação de todos os sujeitos que vivem em determinado contexto social. Diante disso, o texto literário adquire tamanha relevân-

cia, por constituir-se veículo de promoção e consolidação de práticas leitoras.

Entendendo-se a importância desse tipo de texto, enquanto instrumento de crescimento intelectual e profissional, são analisados os ditos e não ditos pelas professoras alfabetizadoras nos fragmentos narrativos, acerca desse texto, ou seja, em que medida o texto literário esteve presente no desenvolvimento de suas trajetórias formativas, detalhando seus modos de exploração no contexto de aprendizagens nos quais vivenciaram.

**Maria Beatriz:** os livros que marcaram minha trajetória foram os de Machado de Assis, Dom Casmurro, Memórias póstumas de Braz Cubras [...] eu ainda hoje falo para os meus alunos: se você quer aprender a ser um intelectual, tem que ler muito os livros de Machado de Assis [...]. Nós líamos para prestar lição, para dramatizar, para escrever comentários [...].

**Ana Helena:** Eu li muitos livros, e agora de Machado de Assis eu li o 'Memórias Póstumas de Brás Cubas' para fazer trabalhos, mas a gente se encantava com essas leituras [...] do José de Alencar, eu li também Iracema, e Iracema, parece que a gente fez também uma dramatização, não estou muito lembrada como foi, mas a gente fez uma dramatização, no pátio da escola, no aniversário da escola [...]. A leitura do Guarani fiz um trabalho escrito, mas foi muito útil para a minha trajetória como professora a leitura desses livros, eu li outros que eu não estou lembrando agora, mas também foram muito bons para a minha trajetória como pessoa e professora.

**Carla Maria:** [...] eu me lembro que tinha uma leitura num livrinho que era o Juca Tatu, (um dia desses, eu peguei até o livro e eu encontrei o texto e lembrei) [...] contava a história de um menino que a mãe dele era lavadeira e ele sempre acompanhava a mãe dele, [...] era o Juca das Botas que a mãe dele lavadeira e ele sempre acompanhava a mãe dele [...] ela ia lavar roupa no rio e ele com aquela trouxinha na cabeça, ele, a imagem que a gente tinha no texto, era ele com aquela trouxinha [...] um dia ele ia dá um jarro cor de rosa, para a mãe dele, que naquele dia estava completando ano [...] ele era tão pobre. Eles eram pobrezinhos que ele não tinha nem uma rosinha para dar para mãe. Essa leitura era um tipo de leitura que eu nunca esqueci, porque me chamou muito atenção [...].

Olha, eu li também um romance, eu não me lembro do autor, [...] mas era sobre um professor, na época ele se apaixonou por uma das alunas, eu não lembro o nome desse romance [...] ele se apaixonou por uma das alunas e essa aluna era filha do coronel [...] foi um namoro proibido, eu cheguei a ler e fiquei muito apaixonada por essa história [...] me lembro que eu era moça, e li na escola [...] essa história se passava na época da escravidão, na época dos coronéis [...] e esse professor que se apaixonou pela aluna era mais velho do que ela, ele já tinha trinta e poucos anos e o coronel não aceitava o romance da filha com o professor, porque, naquela época, o coronel queria era um fazendeiro para sua filha, era uma pessoa de posse e o professor era pobre [...] eu sei que terminou em tragédia, o coronel mandando a filha embora porque estava grávida e mandou matar o professor [...]. Terminou em tragédia, mas é uma história muito boa, gostei muito na época, também não lembro qual a série que eu fazia na época.

Quando esses fragmentos são separados para compor este item de análise, pensa-se no quanto a leitura literária constitui em atividade humana, necessária ao desenvolvimento integral do indivíduo, que se compõe, em grande parte, em conformidade com as condições sociais em que se realiza: uma herança social e cultural legada, sobretudo pela escola/família. Diante disso, o texto literário avulta na fala das protagonistas como mecanismo imprescindível aos usos e formas da leitura na escola, mormente na relação entre o cultural e o uso social numa busca dinâmica das vivências e experiências humanas singulares. Por isso, compreende-se como elas que a utilização de textos literários, na sala de aula, é de suma importância na formação de leitores e do ser humano em sua totalidade, pois o contato com esta modalidade de texto transforma as práticas leitoras em atividades circular e infinita (Lajolo, 1993), transforma porque “tem experiências que – graças ao poder criativo do autor – são quase sempre mais fortes do que experiências reais, que ela vive em seu ambiente”, portanto, não se admira “que as crianças desempenhem com frequência o papel dos heróis favoritos, tornando a representar-lhes as histórias e despertando a curiosidade de outras que não as conhecem” (Bamberger, 1991, p. 32).

Nesse sentido, a leitura literária é importante pelas seguintes razões: constitui fonte de conhecimento, fortalece a experiência existencial, desenvolve o intelecto, aperfeiçoa a comunicação e proporciona prazer. Mediante a leitura literária o leitor penetra em mundos que não são a realidade, mas constituem uma representação variada dela, em que “a leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados (Chartier, 2011, p. 77), e as práticas leitoras alicerçadas nos textos literários, são, reconhecidamente, úteis enquanto produtoras de conhecimento, posto que oferecem verdades sobre a natureza humana e a sociedade na qual o homem se desenvolve.

No contexto dessas apropriações, das práticas leitoras vivenciadas pelas professoras, identifica-se com as “mil maneiras de fazer” (Certeau, 1994, p. 14) com os modos e os métodos que foram colocados em circulação por suas professoras, como evidenciou Maria Beatriz: “Nós líamos para prestar lição, para dramatizar, escrever comentários”, ou seja, nessas várias modalidades há que se perceber as diferentes maneiras de se realizar/cobrar a leitura, pois há enorme diferença entre ler para prestar lição e ler para dramatizar. Verifica-se que em grande medida a prática docente centra-se num paradigma de repetição/reprodução que inverte a perspectiva, desenvolvendo um deslocamento da ação para uma estrutura puramente mecânica, pois é na relação pedagógica entre professor e aluno que ocorre a reprodução das práticas e cultura dominante (Bourdieu, 1999). Dessa forma, constitui-se em uma prática limitada que objetiva apenas a um mero repasse de informações e conteúdos que supostamente sintetizam o bojo de conhecimentos necessários ao exercício da leitura.

Apesar disso, no espaço escolar, como indicaram os fragmentos, o trabalho das professoras sofreu muitas variações indicando a oscilação entre práticas de ensino tradicionais e inovadoras, parecendo sinalizar, de certa maneira, a busca de uma nova mentalidade educativa, em romper com os modelos cristalizados. Isso nos conduz a inferir que tais práticas foram realizadas no âmbito de uma consciência ingênua, haja vista a intensidade do movimento, nas extremidades dos modelos

tradicional/inovador. O que se pretende vislumbrar, por outro lado, é uma perspectiva de prática nos meandros da *práxis*, entendida como ação que cria novos sentidos. Para tanto, compreende-se que essa busca culmina com a pretensão de autonomia, que é característica própria do ser humano e que a partir dessa concepção pode-se redirecionar a questão da *práxis* pedagógica como instrumento de reavivar, desnaturalizar a prática repetitiva, mecânica e eivada de condicionamentos cristalizados.

Ao mesmo tempo defende-se a ideia de que a professora precisa penetrar o espaço da escola renovando, na intenção de quebrar o mito de que “as mudanças na escola parecem depender do voluntarismo pessoal ou do acaso” (Foucambert, 1994, p.12). É necessário que ela compreenda que o sucesso com o trabalho de práticas leitoras, na escola, depende principalmente, do empenho e comprometimento assumidos com as reais necessidades do educando.

O relato de Carla Maria parece contemplar essa perspectiva, pois em sua narrativa lembra-se de um livrinho que continha a história do Juca Tatu/Juca das botas, em que se descreve um menino de infância pobre, uma analogia perfeitamente coerente com o contexto social brasileiro. O fio condutor da análise permite inferir a presença de uma professora que buscou reavivar e desnaturalizar a prática repetitiva, uma vez que Carla Maria recorda-se quase da totalidade do enredo do texto literário em questão, fazendo somente uma leve distorção em relação aos nomes dos personagens: Juca Tatu com Jeca Tatu (personagem criado por Monteiro Lobato para representar o sertanejo nordestino), e Juca das botas com Gato de botas (história ilustre dos ingleses, irmãos Grim).

Essas impressões fixadas na memória de Carla Maria pela história lida/contada várias vezes, indicam o duplo postulado existente entre a leitura e o texto, uma vez que o texto literário não existe em si mesmo, haja vista que a leitura não está circunscrita apenas ao texto, posto que somente o leitor pode dar significado ao mesmo por meio de inferências, interpretações, conhecimento prévio, entre outros. Entretanto, convém afirmar que a página escrita não constitui letra morta, ao contrário, “ela é o lugar onde se produz o encontro, sempre diferente, entre a palavra já escrita e os novos sentidos que os leitores lhe vão dando” (Certeau, 1994, p. 264). Ao leitor compete, então, a construção do sentido, antecipando ideias, deturpando, muitas vezes, o sentido pretendido pelo autor, fazendo associações imprevistas e transportando para as páginas escritas as suas memórias, reescrevendo, de certa forma, o texto que lê no momento da leitura (Chartier, 2011).

E nesse processo cíclico e não meramente linear, encontram-se armazenadas informações inerentes à construção e solidificação de histórias/enredos que os indivíduos guardam por todo percurso de sua existência como constatado no caso de Carla Maria. Diante disso, o texto literário é o que mais permite esse tipo de intromissão por parte do leitor, porque é um “[...] tipo de texto como aquele capaz de, pelo seu enredo, enredar o leitor” (Bragatto Filho, 1996, p. 6). Enredar o leitor significa envolvê-lo na leitura do texto, permitindo-o adentrar profundamente o mundo da imaginação, da ficção que a obra literária favorece. Ao narrar acerca de suas leituras, Carla Maria mergulhou densamente no mundo ficcional, evocando um passado distante que o poder do texto literário foi capaz de reconstruir.



Todavia, esse fato não é prerrogativa apenas da colaboradora, pois todos somos passíveis às influências do texto literário, como apresentado anteriormente neste trabalho. Acerca dessas feições, retoma-se, aqui, as relações entre a subjetividade de Jean-Paul Sartre e sua experiência infantil de contato intenso com a leitura literária na biblioteca de seu avô:

Comecei minha vida como hei de acabá-la, sem dúvida: no meio dos livros. No gabinete de meu avô, havia-os por toda a parte; era proibido espaná-los exceto uma vez por ano antes do reinício das aulas em outubro. Eu ainda não sabia ler e já reverenciava essas pedras erigidas: em pé ou inclinadas, apertadas como tijolos nas prateleiras da biblioteca ou nobremente espacejadas em aléias de menires, eu sentia que a prosperidade de nossa família dependia delas. Elas se pareciam todas; eu folgava num minúsculo santuário, circundado de monumentos atarracados, antigos, que me haviam visto nascer, que me veriam morrer e cuja permanência me garantia um futuro tão calmo como o passado. Eu os tocava às escondidas para honrar minhas mãos com sua poeira, mas não sabia bem o que fazer com eles e assistia todos os dias a cerimônias cujo sentido me escapava: meu avô tão canhestro, habitualmente, que minha mãe lhe abotoava as luvas manjava esses objetos culturais com destreza de oficiante. (Sartre, 1998, p. 31).

O autor evidencia sua afinidade com a leitura literária, discorrendo sobre sua trajetória de leitor, destacando a beleza e riqueza de sua infância, de contato intenso com esse tipo de texto, em que ele narra suas reflexões de adulto sobre esse percurso. Ao afirmar que terminaria sua vida em meio aos livros, Sartre deixa subentendido a relevância da experiência com práticas leitoras como mecanismo possibilitador de transformação social e pessoal, posto que tais experiências significam apropriação cultural por meio da literatura e construção da própria identidade.

Essa compreensão permite perceber a leitura enquanto prática que depende de múltiplos determinantes do real concreto, que se materializam nas diferentes maneiras do escrito ser lido e, que se corporificam, por meio da sua relação com a exterioridade do leitor, advindos por meio do processo de rememoração, em que essas experiências de apropriação e aprendizagem possibilitam que a colaboradora “[...] se torne autor (a) ao pensar na sua existencialidade” (Josso, 2004, p. 60), dentro de um processo autorreflexivo retrospectivo e prospectivo que possibilite reforçar seus desejos e projetos, ultrapassar suas fragilidades, ou seja, uma experiência transformadora da relação consigo mesma.

Nas análises do próximo indicador semântico, busca-se discutir a importância do texto literário, no âmbito da poesia, realçando aspectos característicos dessa modalidade textual e a maneira como foi trabalhado no percurso escolar das colaboradoras.

### **3.1 Poesia: o dito das práticas escolares**

No âmbito de classificação do texto literário figura uma enorme variedade de textos, como conto, lenda, fábula, romance, poema, entre outros. O poema é um gênero textual muito ausente

do ambiente escolar, atualmente. Isso talvez em função de sua estrutura não linear, em que as palavras são dispostas no texto obedecendo a critérios de métrica, o que exige certos conhecimentos no campo da literariedade. Diante disso, tem caído em desuso, estando presente apenas nas poucas aulas destinadas ao ensino de literatura. Muitos alunos afirmam não gostar desse gênero literário porque desconhecem sua beleza e utilidade no âmbito da formação humana propriamente dita.

Seguindo por essa linha de argumentação, é imperativo compreender o esforço que o discurso tradicional realiza para estabelecer os critérios que definem os bons e maus textos, bem como os usos da leitura na escola. De acordo com Possenti (2001), aproximar-se a área da leitura a outros campos, como o da alimentação, por exemplo, talvez se consiga, analogicamente, entender as “peripécias” que tal discurso realiza em prol da literatura.

Ao assumir como verdade o princípio no qual se acredita ser possível obter diferentes efeitos a partir do consumo de diferentes produtos, pode-se então, conseqüentemente, nessa ótica, assumir também a possibilidade de existência de textos/livros melhores e textos/livros piores. Parafraseando um antigo e conhecido provérbio: “Diga o que lê e eu te direi quem és”. Em nível etimológico alguns equívocos são cometidos em referência às designações poema/poesia, porém, importa considerar que a diferença entre poema e poesia acontece somente no campo semântico. Enquanto o termo poema aplica-se à estrutura gráfica do texto, da seleção e disposição das palavras, denomina-se de poesia os sentimentos e emoções despertados no leitor por esse tipo de texto.

A partir desse entendimento procura-se captar como os poemas foram importantes na vida das colaboradoras, tanto em relação ao desenvolvimento humano quanto como veículo desencadeador de crescimento pessoal e profissional. Assim, são apresentados os poemas, que ficaram registrados na memória das professoras, seus autores, as escolas literárias as quais se vinculam, e ainda a maneira como foram trabalhados no ambiente escolar.

**Maria Joana:** muita coisa ficou armazenada em minha memória [...] muita coisa que eu deixei gravada exatamente para usar como profissional futuramente, ao trabalhar enriquecendo com as ideias que ia aprendendo [...]. Inclusive, quando o meu professor trabalhou um poema, uma poesia, ainda hoje eu lembro [...] muito bonito, não me recordo agora o autor, se você souber o nome do autor [...] ‘meus oito anos’. É assim (declamando): ‘ai que saudade que eu tenho agora da minha vida, da minha vida, da minha infância querida que os anos não trazem mais’, e tem outros versos, mas eles sempre me encantaram e marcaram a minha infância.

**Maria Beatriz:** Eu tinha uma poesia, um tipo de diálogo em torno de um palhaço, e dessa leitura a gente criou um tipo de declamação do palhaço que sempre quando as pessoas estavam muito tristes a gente declamava ‘O palhaço’ [...] ele dizia que percorria todo o mundo, ia para China, para Grécia e nada disso interessava pra ele [...]. Beijava mulheres, mas nada disso importava para ele. Então, o que realmente importava para ele, porque ele sentia muita nostalgia [...] sentia dor, mas naquele momento quando ele estava no palco ele tinha que fazer as pessoas sorrir, então o que ele sentia muito era falta de rir, do próprio riso dele, sozinho.

**Carla Maria:** eu me lembro de uma linda poesia do dia da árvore [...] a gente ia para o pátio externo da escola para comemorar o dia da árvore e era aquela festa [...], nos reuníamos para plantar diversas árvores e durante o plantio declamávamos a poesia da árvore.

**Ana Helena:** na minha lembrança vem os textos poéticos da Bíblia Sagrada, como os provérbios de Salomão e os salmos de Davi [...].

**Ana Luíza:** nós líamos muita poesia, de vários autores da literatura [...], minha terra tem palmeiras/ onde canta o sabiá [...].

Ao falar das práticas de leitura por meio do texto poético não se pode desprezar as lições que a história da leitura pode ensinar, como as formuladas por Chartier (2011); Lajolo e Zilberman, (1996), acerca da incorporação dos mais variados tipos de leitura pelas diversas comunidades. No Brasil, entretanto, as autoras Lajolo e Zilberman, afirmam que o atraso no acesso à leitura perpassa algumas décadas. É relevante não esquecer, também, que em nossa sociedade há uma divisão cultural, mantida por diversas instituições entre as quais a escolar, a qual faz que se constate que as pessoas leem, porém, apesar disso, muitas outras se encontram alijadas do processo de leiturização, em razão de diversos controles exercidos por detentores de poder.

O sistema de ensino, nesse contexto de análise, configura-se mais eficiente no movimento de reprodução da estrutura de distribuição do capital cultural entre as diversas classes sociais, à medida que esse paradigma de cultura, que transmite, é o mais característico e semelhante ao da classe dominante. Nestes termos, a escola constitui-se, então, como instrumento de preservação do *status quo*, mais adequado se a cultura instituída enquanto tal é a da classe dominante. Diante disso, o gênero poesia tem sido grandemente banido do cenário escolar, implicando em enorme prejuízo para os educandos que se veem privados de apreender um legado tão imprescindível ao desenvolvimento humano de maneira geral. Entende-se, dessa forma, que em certa medida, a prática do sistema de ensino e de outros mecanismos governamentais estão a serviço do processo de reprodução cultural e reprodução social, que desfavorece um grande número de alunos. Apesar das professoras retomarem em seus fragmentos alguns exemplos de poesia, é fácil identificar, mesmo assim, um enorme distanciamento do convívio com esse tipo de texto.

Fato que se reveste em enorme prejuízo para a construção e progressão de bases estilísticas na escrita, bloqueando a fruição da beleza literária, própria desse gênero textual. Isso implica em graves consequências no estilo de escrita de parcela significativa dos educandos pois, a ausência da poesia, na sala de aula, seja fruto do descaso ou de opções didáticas intencionais, desencadeia um processo de baixa leiturização e, por conseguinte, baixo nível na competência da escrita. Essa situação se agrava se tal procedimento ocorre em tenra idade, visto que a infância é, inegavelmente, uma etapa essencial da vida para o processo de constituição do indivíduo enquanto leitor, uma vez que a experiência da leitura poética vivenciada nesse período poderá definir a relação que esse indivíduo irá estabelecer com a leitura e a escrita. As interações com a poesia experienciadas na infância são

perpassadas por conteúdos afetivos, rítmicos, sonoros e miméticos<sup>2</sup>, os quais imprimem profundas marcas na sua relação com a leitura e a escrita, enquanto objetos culturais.

Esse aspecto pode ser verificado nos fragmentos das narrativas porque, ao mencionarem o acesso à leitura poética, especialmente, as colaboradoras foram muito reticentes, em virtude dos escassos contatos com a poesia em sala de aula, confirmando, assim, o distanciamento desse gênero do espaço escolar. Nos poucos momentos de vivência com a poesia, Maria Joana evoca o famoso poema “Meus Oito Anos”, do poeta do Romantismo brasileiro, Casimiro de Abreu (1839/1860). Em suas palavras: “[...] Inclusive, quando o meu professor trabalhou um poema, uma poesia, ainda hoje eu lembro [...] muito bonito, não me recordo agora o autor, se você souber o nome do autor [...] ‘meus oito anos’, [...]”. Suas lembranças emergiram ao presente eivadas de saudosismo, ao retomar a sua infância e, a do poeta por meio do poema; num lapso de memória, Joana o faz amalgamando as histórias, em que não se consegue perceber nitidamente o limite entre as duas recordações.

No fluxo da memória, ela tenta recuperar os versos mais conhecidos do poema “[...] é assim (declamando): ‘ai que saudade que eu tenho agora da minha vida, da minha vida, da minha infância querida que os anos não trazem mais’”, e tem outros versos, mas eles sempre me encantaram e marcaram a minha infância [...]”. A intensão de Joana é bastante significativa porque corrobora o papel do texto literário como agente que proporciona o devaneio, a imaginação criadora, a inserção do leitor no contexto da produção literária, pois a colaboradora consegue parafrasear os versos do poema, sem prejuízo para a compreensão em referência ao texto original: “Oh! Que saudades que tenho/ Da aurora da minha vida/ Da minha infância querida, / Que os anos não trazem mais!”.

Assim, nesse âmbito, o texto literário é o que mais permite esse tipo de intromissão por parte do leitor, porque é um “[...] tipo de texto como aquele capaz de, pelo seu enredo, enredar o leitor” (Bragatto Filho, 1996, p. 6). Enredar o leitor significa envolvê-lo na leitura do texto, permitindo-o adentrar profundamente o mundo da imaginação, da ficção que a obra literária favorece. O poder da poesia em enredar, cativar e transformar o leitor é questão consensual nos termos deste estudo, pois ao indivíduo leitor compete, então, a construção do sentido, antecipando ideias, deturpando, muitas vezes, o sentido pretendido pelo autor, fazendo associações imprevistas e transportando para as páginas escritas as suas memórias, reescrevendo, de certa forma, o texto que lê no momento da leitura (Chartier, 2011).

Nos fragmentos de Carla Maria sobressai a referência à poesia do Dia da Árvore, que consistia em celebração muito comum na escola à época. A prática da oralidade nessas vivências, em declamar poesias enquanto as árvores eram plantadas, aproxima-se dos ideais de sociabilidade compartilhada, num modelo de escola em que as ações eram somente orientadas por um professor, regidas por objetivos específicos de aprendizagem de uma disciplina escolar, fundamentada numa concepção de ensino de enfoque tradicional, em que o ensino é considerado uma atividade artesanal

2. Do grego *mimesis*, “imitação” (imitativo, em latim), designa a ação ou faculdade de imitar; cópia, reprodução ou representação da realidade, o que constitui, na filosofia aristotélica, o fundamento de toda a arte. Heródoto foi o primeiro a utilizar o conceito e Aristófanes, em *Tesmofórias* (411), já o aplica. O fenômeno não é um exclusivo do processo artístico, pois toda atividade humana inclui procedimentos miméticos como a dança, a aprendizagem de línguas, os rituais religiosos, a prática desportiva, o domínio das novas tecnologias, etc. Por esta razão, Aristóteles defendia que era a *mimesis* que nos distinguia dos animais.

na medida em que o conhecimento vai sendo construído e acumulado, permitindo o surgimento de um saber profissional, transmitido de geração em geração, de maneira predominantemente tácita.

Esse fato é confirmado pela ausência do texto poético da vida das colaboradoras, constituindo em mais um aspecto de congruência em suas histórias de vida, pois nas recordações avulta pouca referência à poesia. Suas histórias, de tão similares, parecem vividas no mesmo tempo e espaço. Entretanto, importa reiterar que essa ausência provoca também, em parte, a perda da imaginação e criatividade no ato da escrita, pois o convívio com esse texto é considerado fundamental para a formação leitora do educando. Isso porque o que lemos e o que fazemos com o lido não pode estar dissociado das estruturas sociais com as quais convivemos, pois para que realmente ocorra a democratização da leitura e, nesse bojo, ganhe espaço o texto poético, é importante saber em que fato as instituições escolares e professoras contribuem para tal e como compreendem a importância dos modos e práticas leitoras, visto que “a compreensão daquilo que lemos, os sentidos que construímos das leituras que fazemos são marcados pela circunstância, pelo contexto vivido, pela história que nos referencia” (Guedes-Pinto, 2008, p. 81).

A importância dessas práticas advém do fato de que o leitor, em sua relação dialógica com o objeto lido, é quem produz e constrói o(s) entendimento(s) daquilo que lê, impondo as marcas que lhe são “próprias” na prática da leitura (Chartier, 1995; Guedes-Pinto, 2008, entre outros). Essas marcas são construídas pela história de vida de cada leitor, porque diversas e plurais podem ser as leituras de um mesmo objeto/ poema. As marcas são produzidas por diversos leitores e pelo mesmo leitor em distintos momentos e circunstâncias. Como lembra Guedes-Pinto (2008), para que possam ser delineadas as múltiplas práticas de leitura há a necessidade de “se atentar para as apropriações e os gestos particulares dos leitores” (p. 82).

#### **4 Notas (in) conclusivas**

No seio dessas considerações, corrobora-se a tese de que as práticas leitoras vivenciadas pelas professoras alfabetizadoras, no decorrer da trajetória formativa, influenciaram, significativamente, no exercício da prática pedagógica. Evidenciar o sentido formativo das trajetórias de escolarização, revelado no bojo da abundância das narrativas, demarcam movimentos singulares de aprendizagens sobre práticas pedagógicas, tendo como viés as memórias de práticas leitoras, como propugnadoras de desenvolvimento significativo de trajetórias formativas.

Dessa forma, a utilização das memórias de práticas leitoras como elementos determinantes na construção de trajetórias formativas instaurou-se como fértil, porque se origina da historicidade e da subjetividade de cada colaboradora, conduzindo-as a refletirem sobre seus processos de formação, partindo da totalidade da vida, da memória de escolarização e das experiências pessoal, profissional, cultural, social e espiritual, vinculadas aos espaços e tempos em que cada uma delas estiveram inseridas.

Portanto, as narrativas evidenciaram como as professoras reconheceram as influências das práticas leitoras em suas trajetórias formativas, pois elas trouxeram para as suas práticas pedagógi-

cas, o somatório de todas as vivências construídas no cenário escolar, ao longo da vida. Percebe-se, então, que elas refletiram acerca dos modos de apropriação e, concomitantemente, as formas de adequação de utilizar suas práticas pedagógicas no cenário escolar. Para Nóvoa (1992), isso significa que a formação é indissociável da construção permanente da carreira docente, visto que estar em formação implica investimento pessoal e profissional, em que a maioria do que se aprende acha-se na instituição escolar. É relevante considerar que ao longo de sua trajetória de vida e formação, as professoras enfrentaram uma série de transformações por meio de vários movimentos que inicialmente representam uma atividade externa a elas, mas, ao longo da trajetória, essas dinâmicas passaram a ser internas, pois se reconstruíram por meio de sucessivos acontecimentos evolutivos de suas histórias, resultando em processos transformativos incorporados às práticas pedagógicas.

## Referências

- BAMBERGER, R. *Como incentivar o hábito de leitura*. 5ª ed. São Paulo: Ática, 1991.
- BARBOSA, J. J. *Alfabetização e leitura*. São Paulo: Cortez, 1994.
- BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- BRAGATTO F. P. *Pela leitura literária na escola de 1º grau*. São Paulo. Ática, 1996.
- CERTEAU, M. *A cultura no plural*. Campinas: Papyrus, 1994.
- CHARTIER, R. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XV e XVIII*. Brasília, DF: UnB, 1999.
- CHARTIER, A. M. *Práticas de leitura: Tradução de Cristiane Nascimento*. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.
- FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, M. (Orgs.). *O método (auto) biográfico e a formação*. Cadernos de Formação I, Lisboa: Pentaedro, 2010.
- FOUCAMBERT, J. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- GUEDES-PINTO, A. L. *Memórias de leitura e formação de professores*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2008. (Coleção Gêneros e Formação).
- JOSSO, C. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). *O método (auto) biográfico e a formação*. Cadernos de Formação I, Lisboa: Pentaedro, 2004.
- KLEIMAN, A. B. & MATÊNCIO, M. L. M. (Org.). *Os significados do letramento*. Mercado de Letras; Campinas (SP): 1996.

LAJOLO, M. & ZIBERMAN, R. Literatura infanto-juvenil: fada madrinha de um currículo em crise ou gênero descartável para um leitor em trânsito? In: *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática. 1993.

MATÊNCIO, M. L. M. *Leitura, produção de textos e escola*: reflexões sobre o processo de letramento. Campinas, São Paulo. Mercado das Letras. Editora Autores Associados, 1994.

MARTINS, M. H. *O que é leitura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MENDONÇA, Gabriel Silveira; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; GUZZO, Raquel Souza Lobo. *O conceito de ideologia na psicologia social de Martín-Baró*. Rev. psicol. polít., São Paulo, v. 16, n. 35, p. 17-33, abr. 2016. Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1519-549X2016000100002&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2016000100002&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 05 abr. 2023.

NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote; Instituto de Inovação Educacional, 1992.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas/São Paulo: Mercado das Letras, 2001.

SARTRE, J-P. *As palavras*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

SOARES, M. B. A condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1995.

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

ZILBERMAN, R. LAJOLO, M. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1996.

**Rosângela Pereira de Sousa**

---

Doutora e Mestre em Educação (UFPI), Especialista em Língua Portuguesa (UFPI), Graduada em Letras/Português (UESPI). Professora da Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Membro do Núcleo de Pesquisa em Memória e Acervo - NEMA. Coordenadora do Curso de Lic. Plena em Letras/Português – UESPI. E-mail: [rosangelapereira@ccm.uespi.br](mailto:rosangelapereira@ccm.uespi.br)

*Recebido em 10/07/2023.*

*Aceito em 15/09 /2023.*