UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (CEPAE / UFG)
PORGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)

NADJA KAROLINY LUCAS DE JESUS ALMEIDA

MEMÓRIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES LEITORES: IMAGINÁRIO, SUBJETIVIDADES E AFETIVIDADES LITERÁRIAS

GOIÂNIA
2019

sistema de bibliotecas ufg

PRPG
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO

UFG

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: **[X] Dissertação** **[ ] Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

Nome completo do autor: Nadja Karoliny Lucas de Jesus Almeida

Título do trabalho: Memória e Formação de Professores Leitores: imaginário, subjetividades e afetividades literárias

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento [X] SIM [ ] NÃO[1]

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.

Nadja Karoliny Lucas de Jesus Almeida
Assinatura do(a) autor(a)[2]

Ciente e de acordo:

Ilse Leone B. C. de Oliveira
Assinatura do(a) orientador(a)[2]

Data: 03 / 10 / 2019

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.
Casos de embargo:
- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

[2] A assinatura deve ser escaneada.

NADJA KAROLINY LUCAS DE JESUS ALMEIDA

MEMÓRIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES LEITORES: IMAGINÁRIO, SUBJETIVIDADES E AFETIVIDADES LITERÁRIAS

Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás, para a obtenção de título de Mestre em Ensino.

Orientadora: Ilse Leone Borges Chaves de Oliveira

GOIÂNIA
2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

, Nadja Karoliny Lucas de Jesus Almeida
Memória e Formação de Professores Leitores: imaginário, subjetividades e afetividades literárias [manuscrito] / Nadja Karoliny Lucas de Jesus Almeida . - 2019.
CCLXXVI, 276 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Ilse Leone Borges Chaves de Oliveira.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, , Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (Profissional), Goiânia, 2019.
Bibliografia. Anexos.

1. Ensino. 2. Memória. 3. Leitura literária. 4. Formação de professor. I. Leone Borges Chaves de Oliveira, Ilse, orient. II. Título.

CDU 37.0

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA
MESTRADO - PPGEEB
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

UFG
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Aos doze dias do mês de setembro de 2019, às 14:30 horas, nas dependências do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás, foi realizada a defesa de dissertação de mestrado intitulada **Memória e Formação de Professores Leitores: Imaginário, subjetividades e Afetividades Literárias** e do produto educacional intitulado **Memórias e leituras literárias compartilhadas: coletânea** pela mestranda **Nadja Karoliny Lucas de Jesus Almeida**, como pré-requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Ao término da defesa a banca examinadora (Port. nº 099/PPGEEB/2019 de 11 de setembro de 2019), considerou a dissertação apresentada

(X) Aprovada ( ) Não aprovada

Ao término da defesa a banca examinadora (Port. nº 099/PPGEEB/2019 de 11 de setembro de 2019), considerou o produto educacional apresentado

(X) Aprovado ( ) Não aprovado

Observações:

_____

_____

Proclamado o resultado, o (a) presidente encerrou os trabalhos e assinou a presente ata com os outros membros da banca examinadora.

Goiânia, 12 de setembro de 2019.

Ilse Leone B. C. de Oliveira

Profa. Dra. Ilse Leone Borges Chaves de Oliveira (PPGEEB/CEPAE/UFG) – Presidente

Ilma S G Vieira

Profa. Dra. Ilma Socorro Gonçalves Vieira (PPGEEB/CEPAE/UFG) – Membro interno

Larissa Warzocha Fernandes Cruvinel

Profa. Dra. Larissa Warzocha Fernandes Cruvinel (FL/UFG) – Membro externo

À vovó Tontonha (*in memoriam*), pelas memórias olfativas e pelo brilho na minha infância.

Ao Christiano, pela crença em mim e pela paciência.

Às minhas lindas Maria Flor e Ana por me ensinarem a ler a vida.

AGRADECIMENTOS

Às minhas queridas Ana Maria Siqueira, Danúbia Jorge, Sandra de Almeida Cardoso, Joyci Viegas e Aline Machado pelas memórias compartilhadas e pelo brilho nessa pesquisa.

Aos meus pais Adélia Almeida de Jesus e Edilson Lucas de Almeida, por me ensinarem a acreditar em mim mesma.

Aos meus irmãos Rila, Murilo, Yan e Thauana, por compartilharem a vida e os segredos.

Ao meu querido Christiano Verano, pela presença sempre afetuosa e paciente.

À Denise Godoy e Eduardo Verano por me acolherem em suas vidas.

A toda família Carvalho Verano, Alencastro, Viegas, Farias e Cunha por compartilharmos espaços de vivência familiar.

À minha Ilse, amiga e orientadora, pela confiança, tranquilidade e segurança importantíssimas.

Aos meus professores do Programa de Pós-Graduação do CEPAE – UFG, pela competência e ensinamentos essenciais.

Aos meus colegas professores todos, pelas lutas de todos os dias e pela força e esperança.

Às minhas amigas queridas Ilse, Fernanda, Elisandra, Deusa e Fátima, pela amizade e carinho.

À minha amiga Mary Baleeiro pelo olhar carinhoso e delicado em aquarelas belíssimas.

Ao Vitor Hugo Viegas e à Daryelle Alencar pelo apoio necessário no vídeo belíssimo.

Às memórias minhas todas por tudo que têm me ensinado na vida.

Minha primeira memória com livros é na cozinha de casa,
em Itauçu.
Para mim, os livros eram um utensílio doméstico a mais,
como as gamelas que minha avó usava.
Estudar era como cozinhar.
Foi assim que eu li Monteiro Lobato, o Tesouro da Juventude,
as revistas de guerra que meu pai trazia,
misturado aos perfumes da cozinha.
Estudando Português na escola, descobri a poesia.
A poesia era uma categoria importante na vivência da língua.
Lendo poesia, você percebe o que mais te atrai
o que mais te surpreende como articulação frasística,
como capturação de originalidade.
Meus primeiros exercícios de poesia estão
impregnados de Olavo Bilac.
Gilberto Gil – via Instagran, em 23 de abril de 2019.

RESUMO

Esta pesquisa tem como proposta investigar componentes subjetivos e afetivos de leituras literárias, como forma de contribuir para os estudos teóricos e metodológicos na formação de professores leitores, por meio das subjetividades e afetividades que envolvem suas lembranças e memórias de leituras literárias. Trabalhei com a perspectiva de estudos míticos, simbólicos e científicos acerca da memória e sua relevância na formação de professores leitores de diferentes áreas do conhecimento. Os sujeitos que fizeram parte desta pesquisa são seis professoras, quatro da Educação Básica da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia (SME) e duas da Secretaria Estadual de Educação de Goiás (SEDUCE). Os objetivos desta pesquisa foram: 1) Investigar de que maneira as lembranças de leituras literárias e os mediadores de leituras ainda envolvem as participantes da pesquisa nos campos afetivos e simbólicos e em suas escolhas profissionais; 2) Analisar, por meio das narrativas de memórias das participantes da pesquisa, suas práticas de leitura literária em sala de aula e de que maneira elas conseguem envolver seus alunos e alunas nestas práticas; 3) Investigar se as lembranças literárias das professoras ultrapassam a experiência do sensível para chegar à enunciação linguística, e como se dá esse processo. Para a coleta de dados, me embasei nas metodologias qualitativas do Grupo Focal, da História Cultural e da História Oral, trabalhando com algumas funções que a memória pode desempenhar, dentre elas, a memória como trabalho, a memória como possibilidade de alteração do momento presente e do futuro e a memória como esquecimento. Além disso, trabalhei com análise das categorias narrativas a partir dos estudos da Estética da Criação Verbal de Bakhtin (1997), no que diz respeito aos discursos e processos de dialogicidade, interação e letramento literário das professoras participantes da pesquisa por meio do "acontecimento estético". Os resultados obtidos nesta pesquisa comprovaram a minha hipótese de que as leituras literárias dessas professoras e as rememorações feitas por elas contribuíram e ainda contribuem em suas formações profissionais e em seus trabalhos em sala de aula. Este fato reforçou ainda mais o meu interesse em compartilhar este trabalho nas redes sociais em forma de blog e vídeo e com uma sequência didática de oficinas que possa permitir alcançar um público maior e com mais divulgação.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino; Memória; Leitura Literária; Formação de professor.

ABSTRACT

This research aims to investigate subjective and affective components of literary reading, as a way of contributing to the theoretical and methodological studies in the formation of reading teachers, through the subjectivities and affectivities that involve their memories and memories of literary readings. I have worked with the perspective of mythical, symbolic and scientific studies about memory and its relevance in the training of readers teachers of different areas of knowledge. The subjects that participated in this research are six teachers, four from the Basic Education of the Municipal Department of Education and Sports of Goiânia (SME) and two from the State Department of Education of Goiás (SEDUCE). The objectives of this research were: 1) To investigate how the memories of literary readings and the mediators of readings still involve the participants of the research in the affective and symbolic fields and in their professional choices; 2) Analyze, through the narratives of the participants' memories, their literary reading practices in the classroom and how they manage to involve their students in these practices; 3) To investigate if the literary memories of the teachers surpass the experience of the sensible to arrive at the linguistic enunciation, and how this process occurs. In order to collect data, I focused on the qualitative methodologies of the Focus Group, Cultural History and Oral History, working with some functions that memory can play, among them, memory as work, memory as a possibility to change the present moment and the future, and memory as oblivion. In addition, I worked with analysis of the narrative categories from the studies of the Aesthetics of Verbal Creation of Bakhtin (1997), regarding the discourses and processes of dialogue, interaction and literary literacy of the teachers participating in the research through the "aesthetic event ". The results obtained in this research proved my hypothesis that the literary readings of these teachers and the remembrances made by them contributed and still contribute to their professional training and their work in the classroom. This fact further reinforced my interest in sharing this work on social networks in the form of blog and video and with a didactic sequence of workshops that could allow reaching a larger and more publicized audience.

KEYWORDS: Teaching; Memory; Literary Reading; Teacher training.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....10
Organização do trabalho.....10
O interesse por histórias e memórias de professores.....14
I FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....222
1 – Quem lê para mim me lê?.....244
2 – O leitor, a leitura e a literatura.....255
3 – A mediação entre o leitor e a leitura.....533
4 – Memória.....588
5 – Memória como trabalho.....611
6 – Memória e esquecimento.....677
7 – Memória e narrativa de si.....70
8 – A leitura e a memória nos discursos das professoras.....74
II METODOLOGIAS UTILIZADAS NA PESQUISA.....80
1 – Hipótese.....82
2 – Objetivos.....82
3 – Critérios de seleção das participantes.....82
4 – Formas de registro e destinação dos dados coletados e dos resultados da pesquisa.....84
5 – Proposta de produto educacional.....85
6 – Materiais utilizados e questionários propostos.....86
7 – Metodologia de pesquisa aplicada do Grupo Focal (*Focus Group*).....89
8 – Metodologia de pesquisa aplicada da História Cultural.....92
9 – Metodologia de pesquisa aplicada da História Oral.....95
10 – Roteiros para as rodas de conversa.....97
III ANÁLISE DOS DADOS.....98
1 – Sobre as categorias discursivas.....98
2 – Espaço: a casa, as pessoas e os espaços da casa.....102
3 – Espaço: a escola, as pessoas e os espaços da escola.....1144
4 – Discurso e interdiscurso: a fala mítica.....1233
5 – Vozes femininas.....127
6 – Sobre as escolhas de se tornarem professoras.....1344
7 – Sobre como, ao ser leitora, proporcionar a leitura literária em sala de aula.....13939
8 - Escritas sobre si mesmas.....144
IV PRODUTO EDUCACIONAL.....14949
1 – A importância do Produto Educacional.....14949
2– Ensaios das memórias literárias e de formação profissional.....1511

2.1 – Ensaio de Ana Maria Siqueira Silva 1511
2.2 – Ensaio de Aline Gomes Machado 1600
2.3 – Ensaio de Sandra Almeida Ferreira Camargo 1633
2.4 – Ensaio de Joyci Viegas 1733
2.5 – Ensaio de Danúbia Jorge da Silva 1755
2.6 – Ensaio de Nadja Karoliny Lucas de Jesus Almeida 1811
3 – Memórias e leituras literárias compartilhadas: oficinas para professores 1844
4 - Onde encontrar essas memórias? 189
CONSIDERAÇÕES FINAIS: da necessidade de sempre relembrar 1900
REFERÊNCIAS 200200
ANEXOS 2066
ANEXO 1 – Roteiros e transcrições das rodas de conversas 2077
ANEXO 2 – Questionários introdutórios para as rodas de conversas 2499
ANEXO 3 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado pelas professoras participantes da pesquisa 2655
ANEXO 4 – Ofício nº 1 – Oficinas de formação de professores (Documento entregue na SME de Goiânia) 2688
ANEXO 5 – Ofício nº. 257/2019 – DIRPED 2699
ANEXO 6 – Cópias das aquarelas de Mary Baleeiro para as professoras participantes da pesquisa 27070

APRESENTAÇÃO

Organização do trabalho

"A vida não é a que a gente viveu, e sim a que a gente recorda, e como recorda para contá-la."
Gabriel García Márquez (2003, p. 5).

Memória e formação de professores leitores é um trabalho de busca pela identidade por meio da produção de memórias de leituras literárias realizadas por professores. É a tentativa de entendimento da relação intrínseca entre os professores e as memórias de leitura literária que eles conseguem produzir desde a infância até o momento atual, em que se constituem como sujeitos que também promovem essa mesma leitura.

Acredito que a leitura literária seja um dos campos mais fecundos para tratar de temas transversais ligados tanto às pluralidades culturais quanto às diversidades individuais e sociais, e às linguagens.

Pensando no processo de produção de memória e de rememoração como constituição de identidade, e na literatura como um "direito humano universal e inalienável", convidei para participar desta pesquisa professores da Rede Municipal de Educação de Goiânia e da Rede Estadual de Educação de Goiás, professores esses de diferentes áreas de conhecimento, maiores de dezoito anos, que estivessem atuando em sala de aula. Não convidei apenas professores de Língua Portuguesa e Literatura, como seria mais comum para este tipo de pesquisa. Foram sete os convidados, cinco professoras e dois professores, entretanto, apenas as professoras se disponibilizaram em realizar a pesquisa.

Preciso esclarecer que os dois professores convidados aceitaram num primeiro momento, participaram do questionário escrito, mas decidiram não dar continuidade em suas participações nesta pesquisa, por questões estritamente pessoais, ficando, portanto, apenas as professoras. Todas elas aceitaram prontamente, ainda que uma ou outra reticente do que iria falar e do que a pesquisadora queria, todas elas se interessaram por saber que falariam de suas memórias e que esse exercício, que tantas vezes é subjugado às "profundezas do oblívio", as traria de volta para repensar quem foram, são e pretendem ser. As cinco professoras convidadas que aceitaram participar desta pesquisa são profissionais cujos trabalhos eu já conhecia, duas delas por trabalharmos na mesma instituição de ensino, as outras três por compartilharmos experiências em congressos, simpósios, e colóquios de Literatura, de História, de Filosofia, duas que conheci já no mestrado e todas por tratarem seus educandos de forma a estimular suas leituras literárias e leituras do mundo. O meu interesse não estava

localizado em uma unidade escolar, e, sim, em professores da Educação Básica, o que me permitiu, portanto, trabalhar com professoras de diferentes unidades escolares e que estivessem atuando em salas de aula de Ensino Fundamental I e II.

Fiz, então, o convite para participarem da pesquisa. Antes dos questionários entregues, baseados nos questionários da História Oral, foi conversado com as professoras sobre seus interesses em participar da pesquisa e a proposta da pesquisa em relação à elaboração de um produto educacional que viesse a ser apresentado publicamente, tal como os ensaios que elas escreveriam sobre suas memórias, os vídeos de curta-metragem de suas narrativas de memórias, um blog de memórias de leituras literárias e uma sequência didática com a proposta de cinco oficinas com o objetivo de trabalhar a memória, a leitura literária e a formação de professores leitores, a ser apresentada à Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. Esclareço que as ideias do blog e das oficinas vieram posteriormente, em princípio pensei apenas nos vídeos de curta-metragem e em um portfólio com os ensaios das professoras.

A proposta desta pesquisa é contribuir com os estudos teóricos e metodológicos na formação das professoras leitoras participantes por meio da problematização das subjetividades e afetividades que envolvem suas memórias e lembranças de leituras literárias, à luz das metodologias qualitativas do Grupo Focal, da História Cultural e da História Oral, acerca da memória, da rememoração e sua relevância na formação de professores leitores. A minha ênfase foi o Grupo Focal como estratégia metodológica qualitativa (o que implica a análise qualitativa dos dados sem a intervenção estatística), o formato foi o de rodas de conversas, enriquecidas pelo conceito de estudo da História Cultural por meio da memória, rememoração e esquecimento dos sujeitos objetos de nosso estudo: professoras leitoras literárias.

Trabalhei com algumas das funções que a memória pode desempenhar, dentre elas, a memória como trabalho, a memória como possibilidade de alteração do momento presente e do futuro, a memória como versão e a memória como esquecimento, assimilando aqui a conscientização das professoras pesquisadas, com suas trajetórias e suas relações com a leitura. Quem foram e quem são seus mediadores de leitura, como e se essas professoras também são mediadoras de leituras.

Não pretendi nem tive interesse de estabelecer parâmetros definitivos acerca do perfil leitor dessas docentes. Acredito que esta pesquisa seja, sim, um passo importante para

que se entenda e discuta a relação entre a figura do professor leitor literário e as bases para a sua formação profissional.

A ideia deste trabalho não foi fornecer uma receita única que nos ensine o passo a passo de como ser ou formar leitores literários. Temos sim um trabalho polifônico em que as várias vozes que aqui se apresentaram, se relembraram e dialogaram geraram também impasses em gestos políticos e críticos, em vontades e necessidades de conhecimento e de emancipação que a leitura literária pode proporcionar.

Dialoguei, neste percurso de escrita do processo de formação de leitores literários, com os discursos das professoras que me apresentaram seus espaços de memória e as pessoas de seus afetos e desafetos envolvidas também nesse processo. Dialoguei com Mikhail Bakhtin (1997) sobre uma "estética da criação verbal"; com Paul Ricoeur (1999, 2007) acerca da memória, e com Harald Weinrich (2001) a respeito do esquecimento; com Maurice Halbwachs (1990) e Jaceues Le Goff (1994) acerca da memória coletiva e social. Tentei entender os percursos que a memória traçava, à medida que se construía, e os recursos que as lembranças utilizavam para inscrever os sujeitos pesquisados, com os enunciados que os levavam a sua própria individuação e liberdade, nas suas escolhas de profissão.

Esta pesquisa está organizada em quatro capítulos: o capítulo um, pela necessidade de não haver uma quebra na ideia central de tratar da memória e da leitura literária ao mesmo tempo, trata da apresentação dos conceitos que constituem o leitor, a leitura e a literatura na escola, no mundo contemporâneo, a partir da perspectiva de autores como Antonio Candido (2011), TzvetanTodorov (2009), Umberto Eco (2003), Harold Bloom (2000), Maria Helena Martins (2003), Juliana B. Barbosa e Marinalva V. Barbosa (2013), Ilse L. B. C. Oliveira (2012), Hilda O. H. Lontra (2006), Rosemar Coenga (2012), Antônio T. Montenegro (1992), Benedito Nunes (1998). Nesse primeiro capítulo, são apresentados também estudos acerca da memória e do esquecimento, das singularidades e símbolos da memória, e a memória como trabalho de rememoração e de constituição do passado pelo discurso do momento presente. Para isso, os autores apresentados, nesse momento, oferecem uma fortuna crítica importante para esses estudos: Ricoeur (1999, 2007), Halbwachs (1990), Ana Lúcia Guedes-Pinto (2008), Ecléa Bosi (1994), Jacques Le Goff (1994), Jeanne Marie Gagnebin (2006), Harald Weinrich (2001), Michel Foucault (1992).

No segundo capítulo, são apresentadas as metodologias trabalhadas nesta pesquisa: Metodologia do Grupo Focal, Metodologia da História Cultural e Metodologia da História

Oral, além das apresentações da hipótese da pesquisa, dos objetivos, da seleção e apresentação mais detalhada das participantes e da proposta do produto educacional.

O terceiro capítulo, por sua vez, traz as análises dos dados colhidos nessa pesquisa com base nos estudos bakhtinianos acerca do discurso, Bakhtin (1997). São analisadas nesse terceiro capítulo as transcrições dos diálogos realizados entre os meses de abril a outubro de 2018, quando aconteceram as rodas de conversas que fazem parte dessa proposta de trabalho apresentadas no capítulo das metodologias. Este capítulo foi organizado de forma a entender as relações e os caminhos da formação das professoras participantes da pesquisa enquanto leitoras literárias, para isso, optei por trabalhar a trajetória das suas leituras literárias com base em duas grandes categorias narrativas, que são os espaços e os discursos.

Na categoria dos espaços, são apresentados os espaços das casas e os espaços das escolas relembrados e narrados por cada participante da pesquisa. Analisei como as professoras, em suas formações enquanto leitoras literárias e enquanto docentes, podem trazer à tona as suas memórias de leituras literárias desde a infância até o momento de suas atuações em sala de aula enquanto mediadoras dessas leituras também. Para isso, estive embasada nos estudos de Cristina D'Ávila (2007), Regina Zilberman (2009), Ildeu M. Coêlho (2012), Michèle Petit (2009).

Na categoria dos discursos, lancei mão da perspectiva da memória como trabalho proposta por Bosi (1994) em seus estudos junto aos "velhos" da cidade de São Paulo, a saber, sete "velhos", como afirma a própria autora, entre eles homens e mulheres com idade acima dos 60 anos. Além de trabalhar com os estudos de Bakhtin (1997) e Guedes-Pinto (2008). Ainda na categoria dos discursos, estão apresentados tópicos que tratam das vozes femininas das professoras (gênero e etnia), suas escolhas pela profissão de docente e suas perspectivas ao se narrarem.

No quarto e último capítulo, é apresentado o produto educacional construído nesta pesquisa, que são os ensaios escritos pelas professoras participantes da pesquisa com base nas rememorações de suas leituras e de seus mediadores de leituras, além de explicitarem as suas escolhas de profissão e suas formações como profissionais da educação. A escrita dos ensaios configura tudo o que foi rememorado, narrado e discutido durante as rodas de conversas. Para essa escrita, tive como base o estudo de Foucault (1992) e Lia Scholze (2008) acerca da "escrita de si", Elizeu C. Souza (2007) sobre a "(auto)biografia".

Além dos ensaios e do vídeo já publicado no youtube[1] que apresento a nós, professoras narrando a nós mesmas, o produto educacional proposto nessa pesquisa se configura também na organização do blog de memórias de leituras[2], que está à disposição de docentes, discentes e a todo o público que deseja expressar, discutir e dialogar acerca de memórias de leituras literárias. E ainda uma sequência didática que traz cinco oficinas de formação de professores, com base no que foi produzido durante este trabalho, e a serem oferecidas à Secretaria Municipal de Educação de Goiânia.

As *Considerações Finais* retomam toda a trajetória para a elaboração, organização e execução desta pesquisa. Nas considerações finais, a ideia não é a de fechar a discussão acerca das memórias literárias e das subjetividades que envolvem as escolhas profissionais das professoras participantes desta investigação, visto que, memórias não se concluem e com o sentimento e a necessidade de continuar rememorando e dizendo o que constitui cada pessoa aqui tratada como sujeitos que se relembram, compartilham histórias, leituras e memórias e que conseguem se dizer ao outro. Nas *Considerações Finais*, é apresentada a proposta de que as investigações acerca das afetividades e subjetividades que envolvem as memórias literárias de professores leitores continuem a ser pesquisadas cada vez mais e com mais profundidade.

O interesse por histórias e memórias de professores

Este trabalho pretende apresentar uma análise das memórias de leituras literárias e formações profissionais de seis professoras de diferentes áreas do conhecimento. As professoras que contribuem neste trabalho com os seus depoimentos, assim como eu, têm suas muitas histórias e memórias para contar. Memórias positivas e negativas sobre as suas leituras literárias, essas memórias de leituras compõem cada sujeito que se propõe a se apresentar. Sujeitos que, assim como eu, optaram pela profissão de docente, profissão esta que, de uma forma ou de outra, também opta por contar, por narrar, por estimular memórias, aventuras, pensamentos. O meu interesse pelas histórias e memórias das professoras é saber de onde essas memórias de leituras literárias vieram (de que mundo narrativo), com quem as seis professoras trilharam esse caminho. É saber se suas histórias, leituras e memórias, se as pessoas relacionadas a tudo isso ainda repercutem no presente – como as minhas estão comigo – e de que forma isso se dá.

[1] https://youtu.be/sccyHu_fe9k (Memórias compartilhadas: subjetividades e afetividades literárias 1:04:20).
[2] https://memoriasliterarias.wixsite.com/prof.

Sempre fui curiosa, só consigo lembrar de mim mesma ou ouvindo ou contando uma boa história. Monto quadros de imagens, como uma colcha de retalhos de lembranças que me cobre todos os dias, me aconchego nas lembranças, mesmo nas mais doloridas, é uma forma de não me esquecer, de nada, de ninguém.

Das lembranças mais deliciosas que tenho, sempre me vem a imagem de livros, de leituras compartilhadas com a minha mãe, das contações de histórias de minha vovó Tontonha, das brincadeiras de escolinha com minha irmã, primos e vários "meninos de rua" que eu sempre convidava para brincar conosco em casa. É claro que eu sempre era a professora, na verdade, eu fazia de tudo, dava banho nas crianças primeiro, preparava a sala de aula, os materiais (quadro-negro e giz que havia ganhado de presente de meu pai, vários caderninhos da escola do ano anterior, alguns tamboretes e um banco maior que servia de mesa), e preparava o nosso lanchinho. A sirene da escolinha era um apito irritante (lembrancinha de alguma festa de aniversário). E as aulas eram sempre de leitura literária, colocava no quadro o título da historinha do dia e os nomes da "professora" e dos "alunos". A leitura começava e se repetia, às vezes a mesma história era contada várias vezes e meus alunos sempre queriam um final diferente a cada dia, ou histórias que nós mesmos inventávamos, e nos divertíamos a tarde inteira... os meninos de rua que adotei como alunos vinham todas as tardes, por meses, um dia cheguei a ter mais de dez alunos, contando com minha irmã e meu irmão. Era uma loucura lá em casa, minha mãe reclamava de tanto menino em casa todo dia, mas sempre me ajudava a preparar o lanche e a escolher os livros... e eu sempre dizia: "Mas, mainha, a varanda é tão grande, cabe até mais criança..."

Nascida em Irecê, cidade pequena no interior da Bahia, fui morar com minha família, ainda bem jovem, com nove anos, em outra cidade ainda menor, no oeste da Bahia. Esse novo lugar, chamado Mimoso do Oeste, hoje Luís Eduardo Magalhães, ainda não era uma cidade emancipada. Muito jovem e pequena, Mimoso do Oeste, assim como eu, crescemos juntas. A cidade não dispunha, na época, de nenhuma escola pública, havia apenas uma escola particular. Fiquei nesta escola desde a 3ª série do Ensino Fundamental I (o que atualmente seria o 4º ano), até o 3º ano do Ensino Médio. Agora, já adulta, tenho consciência de que o fato de termos apenas uma escola na cidade naquela época, de certa forma, me enriqueceu. Os professores vinham de várias regiões do Brasil: da Bahia, de Goiás, de São Paulo, de Minas Gerais, do Paraná e do Rio Grande do Sul, tínhamos até um professor da Guatemala, que nos lecionava Língua Espanhola. Todos esses professores eram moradores fixos da cidade em crescimento. Tanta diversidade aprimorou os conhecimentos tanto meus, como acredito

também de meus colegas. Os professores trabalhavam o máximo que eles podiam para nos incentivar, para trazer novos olhares, perspectivas, conhecimentos e diversidades para a sala de aula.

No Ensino Médio, tínhamos as disciplinas recorrentes no período matutino: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Matemática, Química, Física, História, Geografia, Educação Física e Linguagens Artísticas (essa era a nomenclatura dessa disciplina). No período vespertino, duas vezes por semana, tínhamos Literatura, Sociologia, Filosofia, Ética, Língua Espanhola, Organização Social e Política Brasileira (OSPS), Educação Moral e Cívica (EMC) e Ensino Religioso (como disciplina optativa), e, uma vez por semana, no período noturno, porque esse era o único horário que o professor de Biologia tinha disponível, tínhamos aula de Biologia com estudos voltados mais para a Genética porque essa era a especialidade do professor Adriano. Tantas disciplinas nos tomavam muito tempo, isso é certo, mas eram tantas as linguagens e tantas as possibilidades que eu, particularmente, ficava maravilhada. E isso é tão certo que prestei ao mesmo tempo vestibular para a Faculdade de Letras na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e para a Faculdade de Biologia na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e fui aprovada em ambas. Depois de cursar quase um ano de Biologia, percebi que era a Letras, a Literatura, que me convidava a ficar, desisti do curso de Biologia e permaneci no curso de Letras.

O que me lembro bem da minha época no Ensino Médio, é da familiaridade que tínhamos, enquanto alunos, com os nossos professores. Os diálogos sempre foram possibilitados e estimulados, as pesquisas em qualquer daquelas áreas do conhecimento e a nossa criatividade eram incentivadas. Lembro bem que a Tânia, professora de Língua Portuguesa e de Literatura, amante de livros, especialmente da literatura de Machado de Assis, Castro Alves e Clarice Lispector, foi essencial na minha formação como leitora literária, tanto que “Memórias Póstumas de Brás Cubas”, de Machado de Assis, e “Perto do Coração Selvagem”, de Clarice Lispector, estão na lista das minhas obras preferidas. E lembro também que a Jaciane, professora de Matemática, também amante da Literatura, foi quem me apresentou ao Malba Tahan, com sua obra maravilhosa: “O homem que calculava”. Foi nessa época também que conheci “O mundo de Sofia: romance da história da filosofia”, de Jostein Gaarder, apresentado pelo professor Joubert (um polonês ex-seminarista que foi expulso de sua igreja porque “largou a batina” para se casar com uma noviça e foi parar no interior do Rio Grande do Sul, onde tinha familiares, e depois, foi se aventurar no oeste da

Bahia se apropriando dos conhecimentos filosóficos que a religião cristã católica lhe havia proporcionado e compartilhando-os em sala de aula).

Sempre tive laços de afetividade com os meus professores, e eles todos, independente da disciplina que lecionavam, ao perceberem minha paixão pela leitura e pela literatura, compartilhavam comigo suas paixões literárias.

Os livros e a sala de aula sempre fizeram parte da minha história, não foi diferente na adolescência nem na fase agora adulta. Essa paixão pela literatura escrita e pela riqueza das histórias contadas e recontadas "de cabeça" me constitui. Não consigo me imaginar sem elas. Não consigo me imaginar sem essas memórias. Estava certa que seria professora de Literatura, desde sempre. Quando aos dezessete anos ingressei na UFPB, no curso de Letras e Linguística, com Licenciatura em Língua Portuguesa e Inglesa, sempre foi a Literatura que mais me encantou e me deu as mãos para seguir o caminho que ainda sigo. Quando transferi meu curso para a Universidade Federal de Goiás (UFG), além de concluir meu curso de Licenciatura, fiz também o Bacharelado em Literatura, pois a necessidade de continuar naquele espaço aprendendo mais e mais chegava a ser parte de mim.

Iniciei como professora, profissionalmente, ainda na Paraíba, no ano de 1998. Era professora na Pastoral Universitária, meus alunos então eram adolescentes e adultos que pretendiam fazer o vestibular e não podiam pagar um cursinho. A Pastoral Universitária proporcionava a eles a oportunidade de continuar estudando e sonhando com algo além. Foram tempos mágicos e cansativos, eu entrava na universidade às 8:00 da manhã para meu curso na Letras, pegava monitoria de Literatura à tarde e ministrava as aulas no período noturno, até às 22:30. Era enriquecedor, era cansativo, era loucura e confirmei, de fato, que era assim que deveria ser a minha vida, embrenhada de pessoas, memórias, leituras, histórias.

Na época de minha graduação, entendi realmente a importância de aprofundar meus conhecimentos teóricos e político-pedagógicos no ensino de Língua Portuguesa e de Literatura. Tive professores maravilhosos que me guiaram e cujos ensinamentos permanecem comigo, como o professor Manoel Sousa e Silva, de Literatura Brasileira, a professora Vera Tietzmann, de Literatura Infantojuvenil, a professora Suzana Cánovas, de Literatura Fantástica, a professora Goiandira Ortiz, de Poesia. Com eles também sempre tive diálogos abertos e compartilhamento de paixões literárias. Com eles, aprendi de fato o que é uma aula de Literatura. Foi para eles que confessei, também, o meu interesse em trabalhar literatura com jovens e adultos.

Quando conclui minha graduação aqui em Goiânia, na Licenciatura e no Bacharelado, tive a oportunidade de prestar concurso e trabalhar como professora substituta no CEPAE da UFG, entre os anos de 2005 e 2007. O CEPAE foi lugar que me deu realmente as bases fundamentais para o trabalho em sala de aula, mais do que a própria graduação. Saindo de lá, prestei concurso para professora efetiva na Rede Municipal de Educação de Goiânia e este é o lugar de onde me expresso agora. São quase dez anos como professora da Educação Básica para alunas e alunos da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA), uma luta diária pelo resguardo dos direitos básicos à literatura e à educação para pessoas que ainda hoje estão à margem da educação no Brasil.

O trabalho na EAJA é árduo e ao mesmo tempo emocionante, uma aventura. Todos nós, professores de EAJA, lidamos com alunas e alunos que vêm de uma realidade diferenciada, uma vez que a maioria deles trabalha durante o dia e vai à escola à noite. Normalmente, chegam à escola já cansados e com fome, a maioria é de trabalhadores braçais: pedreiros, seguranças, funcionários de serviços gerais, serventes, diaristas, funcionários da COMURG, trabalhadores da CEASA, donas de casa que já são avós e cuidam também dos netos, jovens reeducandos que precisam estudar como forma de "cumprir a pena estabelecida por lei". Todos eles repletos de expectativas de "mudança" de vida, de melhorar seus salários, melhorar de cargo em suas empresas, "aprender a ler pra virar gente", como eles mesmos dizem. Alunas e alunos que havia muito tempo não entravam em sala de aula, ou alunas e alunos que, mesmo sendo ainda jovens, não conseguiram se adequar à Educação Básica de Ciclos e por isso são repetentes e já ultrapassaram a idade estabelecida para estudar nos períodos matutino ou vespertino.

Lidamos também com os "fantasmas" da EAJA, que são a crenças tanto absurdas quanto reais, infelizmente, de que "esses alunos só vêm pra escola pra comer", "esses alunos não conseguem passar disso, coitados, por isso vamos aprová-los logo", "eles desistem muito fácil", "eles são perigosos (os mais jovens e reeducandos)", "a Secretaria de Educação não se importa com o ensino no noturno", "a Secretaria de Educação está fechando as escolas de noturno". O que acontece é que, enquanto professora, trabalho acreditando em realidades diferentes, de que esses fantasmas podem ser exorcizados aos poucos, não com o "jogo do contente" da *Pollyanna*, de Eleanor H. Porter, mas, além de outras coisas, também com leituras literárias.

Sempre proponho em sala de aula, em todas as minhas turmas de 5ª a 8ª séries, rodas de leitura, leitura em voz alta, em que todos lemos, às vezes eles me pedem que eu leia para

eles (ainda não tive nenhum aluno ou aluna que me dissesse ter tido mediador de leitura em casa). Lemos e conversamos sobre as leituras, lemos contos, poesias, lendas, fábulas, às vezes romances inteiros organizados criteriosamente no tempo de que dispomos e com leitura suspensa em momentos "chave" que agucem ainda mais o interesse, muitas vezes alguns alunos (aqueles que têm mais fluência na leitura) não conseguem esperar até a próxima semana para a continuação da leitura e pegam o livro na biblioteca e o devoram, e vêm me contar maravilhados que já sabem o final da história, que adoraram ou detestaram...

Segundo Ana Carolina Carvalho e Josca Ailine Baroukh (2018), nas leituras literárias, as conversas entre leitores possibilitam novas construções de sentidos, desde as ideias, as sensações, as associações ao contexto pessoal e individual de cada leitor, dessa forma, novas perspectivas de leituras e novos olhares também são possibilitados. Para elas, "se a escola pretende formar leitores, é também sua função proporcionar trocas significativas, conversas entre leitores que possam *ressignificar* e enriquecer os entendimentos e associações possíveis que o texto pode propiciar" (CARVALHO; BAROUKH, 2018, p. 84, grifo das autoras).

Há alguns anos, lidei também com um "fantasma" particular de que leitura literária em sala de aula é "perda de tempo", que é coisa de "professor preguiçoso que não quer dar aula", que aluno gosta mesmo é de "copiar tarefa do quadro". Alguns profissionais da educação imaginam alunos como copistas apenas, retentores e não produtores de pensamentos e de conhecimentos, como se eles não possuíssem histórias de vida e lembranças que dariam bons trabalhos de pesquisa. Nessa época, lembro que tive várias discussões com a coordenadora e a diretora de minha escola na tentativa de esclarecer a importância da leitura literária em sala de aula. Escrevi um projeto nessa perspectiva, consegui com muita teimosia e com a ajuda essencial de meus alunos que continuássemos lendo literatura em sala de aula. Fizemos um trabalho maravilhoso de leitura literária, memória e escrita autobiográfica, que foi apresentado no final do ano letivo pelos próprios alunos e para toda a comunidade escolar e seus familiares, no formato de sarau e mostra literária.

Agora, todos os anos trabalho assim, com projetos literários e mostras literárias organizados, elaborados e apresentados por mim e pelos alunos, nos últimos dois anos, esses projetos são apresentados a cada final de semestre. Uma conquista depois de muita luta. E é assim que a literatura nos "salva" todas as noites nos momentos que temos compartilhado nas escolas (trabalho em duas escolas atualmente).

O interesse que tenho pelas histórias das professoras que vão se apresentar aqui, nesta pesquisa, portanto, partiu da minha necessidade íntima de rememorar a minha própria trajetória como leitora literária e como professora. Entendo que nós, professores, ainda hoje, estamos absurdamente fadados a sermos culpados pelo que "não dá certo" na educação, sem sequer termos momentos de fala e de escuta. O interesse por essas histórias e memórias aqui se faz ainda maior no sentido de trazer as vozes de professoras que têm o que dizer de suas trajetórias e percursos de escolha de suas profissões, que têm o que rememorar, desde sua mais tenra infância, de suas leituras literárias, das pessoas que foram suas mediadoras de leituras literárias e contadoras de histórias.

O interesse por essas histórias e memórias é o interesse de não nos calarmos e de rememorarmos quem somos e quem nos tornamos a partir de nossas escolhas, e como vamos perceber juntas a sedução de nossas memórias e de nossas narrativas. É de trabalhar na contramão dos silenciamentos a que nós professores vimos sendo subjugados, tanto nas relações cotidianas dentro das escolas quanto nos diálogos, "quando possíveis", com as próprias Secretarias de Educação, no caso desta pesquisa, a Secretaria de Educação Cultura e Esporte do Estado de Goiás (SEDUCE) e a Secretaria Municipal de Educação (SME) de Goiânia.

Para isso, é de meu interesse saber de que maneira e em que medida as lembranças de leituras literárias estão envolvidas com os saberes e com as escolhas profissionais feitas pelas professoras sujeitos da pesquisa, tanto no campo afetivo e simbólico, quanto em seus exercícios profissionais, e como elas retomam por meio das lembranças esses estímulos. Me interessa, também, discutir de que maneira, em seus trabalhos em sala de aula, as professoras conseguem estimular seus alunos com um imaginário criador que socialize, integre e possibilite a esses educandos imaginação e identificação com essas mesmas leituras e com novos saberes, e ainda, de que maneira suas lembranças literárias conseguem ultrapassar a experiência do sensível para chegar à enunciação linguística, provocando ou não experiências de sensibilidade em seus alunos.

Certa vez, tive a oportunidade de participar de um grupo de estudos e meditação que me trouxe o seguinte sentimento, e que traduz o que pretendo com este trabalho: o sentimento de que o que eu faço aqui é um espelho de mim mesma, de como me vejo e de como me entendo. Uma vez trabalhando a perspectiva de enunciado e discurso em Bakhtin, a experiência que tive com tal grupo me permitiu, ainda, entender que, quando começo a achar que o meu conhecimento é maior que tudo, me recordo e percebo que o meu conhecimento,

sozinho, não é nada além de um cisco nos olhos de uma criança, cegando-os para o esplendor da memória, do passado e de todos os discursos anteriores a nós. Rememorar e compartilhar memórias e conhecimentos é uma tentativa de voltarmos a entender quem fomos e quem somos.

I FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Memória e formação de professores leitores é um trabalho de busca pela identidade por meio da produção de memórias de leituras literárias realizadas por professores. Neste primeiro capítulo, a proposta é discutir a formação de leitores e a importância da mediação de leituras. É a tentativa de entendimento da relação intrínseca entre os professores e as memórias de leitura literária que eles conseguem produzir desde a infância até o momento atual, em que se constituem como sujeitos que também promovem essa mesma leitura.

É o encontro entre lembranças e subjetividades que envolvem os leitores e seus mediadores literários, sendo tais mediadores pessoas, espaços, objetos e suas próprias narrativas. Recuperando vivências afetivas a partir das relações com a literatura e com tais mediadores, as seis professoras participantes desta pesquisa dirão como se relembram: se reconhecendo como leitoras literárias que, num primeiro momento, tiveram ou não tiveram pessoas que as guiaram por esse caminho de aventuras que é a leitura, nos espaços simbólicos como suas casas e suas escolas, tanto as escolas de infância como as faculdades.

As pessoas mediadoras de leituras literárias são normalmente representadas por familiares, pais, mães, avós, irmãs, em um dos espaços simbólicos, o mais íntimo e acolhedor, que é a própria casa. E, em um segundo momento, as mediações de leituras literárias são guiadas pelas mãos dos professores (ou não), em um outro espaço também simbólico, mas social, que é a escola. As professoras sujeitos desta pesquisa, relembraram ainda outros guias que as levaram ou tentaram levá-las pelo caminho da autonomia e da emancipação. Em um terceiro espaço, representado pela faculdade, pela universidade, espaço este escolhido, delineado pelos sujeitos da pesquisa. E um quarto espaço constituído pela mescla casa e escola, em que os sujeitos ocupam o lugar que outrora fora de seus pais, familiares, professores, sujeitos que exercem a sua autonomia do dizer, por meio de sua própria voz, e assim, elas é que guiam novos outros sujeitos pelos caminhos literários da subjetividade, da afetividade, da emancipação, do direito à literatura, do prazer.

De acordo com Oliveira (2012), “à medida que se constitui, o sujeito acumula recursos discursivos que lhe permitem acessar o passado e construir suas memórias” (OLIVEIRA, 2012, p. 6). Recuperando suas lembranças, caminhando pelos labirintos da memória, por caminhos ora doces e delicados, ora cheios de espinhos e aflições, reencontrando por tais caminhos afetos e desafetos, as professoras apresentaram aqui discursos em distintos traços estilísticos, em distintas formas de contar e de se contar: uma recorre às alegrias vividas no encontro com pessoas pelo caminho das leituras, outra às dores

passadas por tais caminhos, outra ao descaminho que a trouxe misteriosamente para a leitura literária, outra às políticas de desabono social que a trouxeram para este caminho, outra à ironia e religiosidade que a guiaram e guiam, outra à presença da casa e das pessoas da casa e à ausência de pessoas no espaço escolar que a fizeram chegar até aqui.

Carvalho e Baroukh (2018) afirmam que há cerca de quarenta anos aqui, no Brasil, existe um movimento em favor da formação de leitores literários na escola, esse movimento tinha a proposta de contextualizar a leitura literária com as práticas sociais. As autoras enfatizam que o ensino formal e a leitura literária apresentam um "amplo leque de práticas didáticas que coexistem", desde a crença de que a leitura literária possui um fim em si mesmo até a possibilidade de intercâmbio entre leitores (CARVALHO; BAROUKH, 2018, p. 9).

Carvalho e Baroukh (2018) continuam:

> A formação de leitores implica oferecer condições ao sujeito para circular com autonomia pelas leituras, compreendendo a função social dos textos, entendendo-se e formando uma opinião a partir daquilo que lê. Estamos falando da formação de leitores críticos, que têm acesso aos textos e selecionam informações, conseguem avaliar o que é pertinente nas diferentes fontes, um leitor que estabelece relações entre aquilo que lê, confronta dados e tira suas conclusões. Acreditamos que esse leitor apto a expressar suas opiniões, argumentando seus pontos de vista. (...) para os alunos já alfabetizados, muitas vezes, a leitura era utilitarista, vista como meio para se ensinar determinado conteúdo, para treinar a fluência da leitura em voz alta sem preocupação com a compreensão leitora, para "moralizar", ou ainda, "formar a consciência dos leitores, impingindo uma interpretação única (CARVALHO; BAROUKH, 2018, p. 14-15).

Nesta pesquisa, investiguei de que forma as professoras participantes foram formadas enquanto leitoras literárias, como elas relembram e aplicam seus conhecimentos e suas experiências de formação como leitoras para formar os seus leitores em sala de aula. Percebi que as contingências econômicas de classe social e financeira, como apresenta Lontra (2006), podem ser aspectos determinantes, mas não irreversíveis; que as indicações acadêmicas ou canônicas para formar o gosto pela leitura são importantes, mas não são a única via de acesso à literatura, e percebi ainda, como aponta Oliveira (2012), que os leitores se formam apesar da escola e até antes dela.

1 – Quem lê para mim me lê?

Dúvida
Eu corro atrás da memória
De certas coisas passadas
Como de um conto de fadas,
De uma velha, velha história...

Tão longe do que hoje sou
Que nem sei se quem recorda
Foi aquele que as passou,
Ou se apenas as sonhou
E agora, súbito, acorda.

Francisco Bugalho, in "Canções de Entre Céu e Terra".

Sempre tive a curiosidade e a necessidade de entender como me formei leitora literária, sempre imaginei se me tornaria leitora caso minha mãe, minha avó e meu pai, na minha mais tenra infância, não tivessem me estimulado a isso, se não lessem para mim. Se, apenas ao ver em casa a imensidão de livros, eu me interessaria por aqueles "objetos". Sempre quis realmente saber da importância que meus familiares davam à leitura em voz alta ao lerem para mim, se eles liam o que poderia também me interessar na época, ou se liam porque eles pensavam ser essa uma tarefa importante e necessária para minha formação enquanto cidadã antes mesmo de minha formação enquanto leitora. Já questionei meus pais em relação a essa minha curiosidade, eles não souberam me responder, à minha avó nunca tive a oportunidade de perguntar.

No que diz respeito ao questionamento: "Quem lê para mim me lê?", me deparei com a figura do "contador de histórias"; tal contador / mediador seleciona o que me conta e o que lê para mim, de acordo com o que ele pensa que me interessaria ou com o que seria importante para mim enquanto interlocutor ávido de conhecimento e de novas histórias? A figura desse contador de histórias, desse mediador, é, de forma geral, vista pelos professores como indispensável para que as crianças, ou jovens ou adultos, para que o interlocutor da enunciação, enfim, tenha uma proximidade maior com o texto literário.

Então penso na conscientização das participantes dessa pesquisa, todas professoras mulheres, quanto às suas próprias histórias de leitura e aos seus acervos de memória. Se elas foram "lidas" por alguém em suas trajetórias, sendo seus mediadores de leituras, seus familiares, amigos, professores. Será que hoje, no exercício de suas funções em sala de aula, essas mesmas professoras "leem seus alunos"? Como suas lembranças literárias conseguem ultrapassar a experiência do sensível para chegar à enunciação linguística?

Manguel (1997) afirma que a história da leitura é a história de cada um dos leitores, "meu predecessor imaginado afeta a minha leitura porque me vejo dialogando com ele, defendendo essa ou aquela posição. Um livro traz sua própria história ao leitor" (MANGUEL, 1997, p. 29). Nessa perspectiva de que "quem lê para mim me lê", de um mediador que busca encantar o seu interlocutor (porque é nisso que acredito também), penso em Bakhtin (1997) ao afirmar que um eu que se enuncia leva sempre em conta o ouvinte, dessa forma, quando nos enunciamos a nós mesmos, por mímica ou fala, afirma o autor, adaptamos nossa linguagem às particularidades de nossos destinatários (BAKHTIN, 1997, p. 85). E Manguel (1997) ainda afirma que ouvir alguém ler permite ao ouvinte uma escuta íntima das reações que normalmente devem passar despercebidas, é uma experiência catártica, e assim o é porque "ler em voz alta não é um ato provado, a escolha do material de leitura deve ser socialmente aceitável tanto para o leitor, quanto para o público" (MANGUEL, 1997, p. 145).

As pessoas que participaram deste trabalho e que aqui "se dizem", assim como eu, têm suas muitas histórias e memórias para contar. Memórias boas ou não tão boas assim, mas que compõem cada sujeito que se propõe a se apresentar. Sujeitos que, assim como eu, optaram por uma profissão que, de uma forma ou de outra, também nos leva a optar por contar, por narrar, por estimular memórias, aventuras, pensamentos. O meu interesse pelas histórias e memórias dessas professoras é saber de onde essas memórias e histórias vieram (de que mundo narrativo), com quem as professoras trilharam esse caminho; é saber se suas histórias, leituras e memórias, se as pessoas que mediaram leituras literárias estão ainda com cada uma delas, em suas memórias – como as minhas estão comigo.

2 – O leitor, a leitura e a literatura

Para os leitores, deve haver um milhão de autobiografias, pois parece que encontramos, livro após livro, os traços de nossas vidas.
Stan Persky *in* Alberto Manguel (1997, p. 23).

Quanto à formação do professor, tenho ciência de que, de maneira geral, os cursos de licenciatura oferecidos pelas universidades não têm privilegiado a formação de professores leitores, pois esses cursos tendem a reservar tempo em demasia a questões que pouco podem contribuir para o trabalho do professor em sala de aula e deixam de lado questões mais urgentes, como, por exemplo, o ensino de literatura nas escolas, grande parte das vezes ficando essa tarefa apenas a cargo do professor de Língua Portuguesa e Literatura. De acordo com Cristina D'Ávila (2007), "o currículo dos cursos de licenciatura reproduz o que

historicamente significou a curta fatia destinada à formação de professores" (D'ÁVILA, 2007 p. 220). Nessa perspectiva, a autora ainda questiona "como se constrói a identidade profissional docente? Que condições, no curso de formação inicial, podem favorecer a construção dessa identidade?" (D'ÁVILA, 2007, p. 221). A leitura no ambiente escolar é normalmente vista como algo imprescindível na vida do estudante, entretanto, a leitura só entra em discussão quando os alunos apresentam dificuldades de compreensão dessas leituras, problemas que vão desde o reconhecimento dos vocábulos, passando pela interpretação e compreensão, até o momento da discussão, argumentação ou arguição em sala de aula a partir do que foi lido e exposto. As dificuldades e falta de compreensão das leituras fazem com que os alunos se distanciem cada vez mais delas, sugerindo, assim, que a própria escola esteja afastando a leitura dos leitores (BETENCOURT, 2000, p. 25). Dessa forma, Silva questiona, "Não seria essa morte paulatina do leitor uma consequência do tipo de formação que é fornecida nos cursos de formação dos professores?" (SILVA, 1991, p. 78 apud BETENCOURT, 2000, p. 25).

E questiono se as professoras tiveram mediações de leituras antes de sua formação escolar e como foram as suas formações enquanto leitoras em seus percursos fora e dentro da escola, onde estarão suas lembranças de leituras? Será que as professoras também vêm desse processo de lacunas de leitura em sua formação escolar?

Acredito que a universidade contribui de forma valorosa e eficiente na formação de leitores, reafirmo com os exemplos dados por mim mesma a respeito de meus professores da Faculdade de Letras da UFG, como Manoel Sousa e Silva, Suzana Cánovas, Goiandira Ortiz e Vera Tietzmann (p. 17), e ainda com os discursos das professoras sujeitos desta pesquisa como as professoras Ana Maria S. Silva ao relembrar a professora Célia Sebastiana na disciplina Metodologia no Ensino de Literatura do Programa de Pós Graduação em Educação do Ensino Básico do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada á Educação (CEPAE - UFG) (ENSAIO, p.157), Danúnia Jorge ao dizer das professoras Solange Fiúza e Sueli de Regino (ENSAIO, p.177), a professora Sandra A. F. Camargo diz de suas vivências no curso de Pedagogia na Faculdade de Educação da UFG (ENSAIO, p. 171-172).

O que vem há muito tempo se caracterizando como papel da escola é a sua função quanto ao incentivo à leitura e à formação do leitor. Zilberman (1988) afirma:

> As afinidades entre escola e leitura se mostram a partir da circunstância de que é por intermédio da ação da primeira que o indivíduo se habilita à segunda. Concebendo-se a alfabetização como um direito do homem, o que justifica sua franca expansão entre os diferentes povos e civilização do planeta, ela não se concretiza sem o

> concurso do aparelho escolar, de modo que este se equipa e se estrutura, para atingir aquela meta com eficácia. Estas e a leitura a consequência. Tratando-se de fenômenos afins, mesclam-se de tal maneira, que se torna impraticável, e até estéril tentar discernir suas respectivas fronteiras. Além disso, escola e leitura passaram por um incremento simultâneo a partir de um certo momento da história do Ocidente, reforçando a parceria entre elas. E, enfim, a crise de leitura tem sido interpretada também como uma crise da escola. (ZILBERMAN, 1988, p. 11).

Para Maria Fátima A. Betencourt (2000), a formação do leitor inicia-se na infância e estende-se por toda a vida do indivíduo, mediante um processo crescente e contínuo que se desenvolve por meio da prática constante da leitura. Sendo assim, este se torna um processo complexo em que os sujeitos nem sempre conseguem relatar, por estarem intrinsecamente envolvidos nele: “as recordações do tempo de infância podem permitir que se estabeleçam alguns fatores externos que interferem na formação de um leitor, através do questionamento quanto à existência ou não de um ambiente propício à leitura na casa onde passaram a infância” (BETENCOURT, 2000, p. 27).

A autora afirma que, embora o papel da família seja essencial na formação de leitores, ainda é para a escola que convergem as grandes expectativas em relação à leitura, isso amparado também pelo fato de grande parte da sociedade brasileira viver em condições socioeconômicas precárias, afastadas dos bens culturais, dentre eles, a literatura. De acordo com a autora, cabe à escola, portanto, enquanto instituição responsável pela sistematização do conhecimento, a tarefa de formar leitores, especialmente leitores que têm na escola a única via de acesso à leitura do texto escrito, realizando ali, no ambiente escolar, o desenvolvimento desse hábito (BETENCOURT, 2000, p. 29).

De acordo com Zilberman (2009), a adoção da escrita decorreu, em primeira instância, das necessidades das práticas econômicas, primeiro para redações de contratos aplicados às negociações, em uma segunda instância, a escrita vai para o campo jurídico e só depois, “no final do terceiro milênio a.C, a escrita vai ser empregada nas atividades religiosas e literárias” (SOUZA, 2002 apud ZILBERMAN, 2009, p. 18). Para essas novas práticas, como afirma Even-Zahar (1999), se faz necessária uma instituição que exerça a função de intermediar e reproduzir os textos vinculados às práticas jurídicas, religiosas e literárias, tal instituição é a escola (EVEN-ZAHAR, 1999 apud ZILBERMAN 2009, p.18). E, dessa forma, a escola passa a se organizar para empregar a disseminação da escrita. Escrita essa que, segundo Zilberman (2009), supõe não apenas o domínio do código e a produção e reprodução de textos, como também o seu entendimento, e, para tal, se faz necessário a leitura. A escola, então, atua como “o espaço de sua aprendizagem, domínio e uso” (ZILBERMAN, 2009, p.

17-19). Para a estudiosa, com o início da "modernidade", por volta do século XVIII, a sociedade europeia vai viver o que Williams (1980) vai chamar de "revolução duradoura" (WILLIAMS, 1980 apud ZILBERMAN, 2009, p. 20). Os três níveis dessa revolução duradoura apresentada por Williams, que são os níveis econômico, político e cultural, promovem a democratização de bens, conhecimentos, direitos e participação no estado de formas mais abrangentes, o que antes era exclusivo de e para poucos passa a ser ampliado às classes populares. O que se configura no que busco nesse trabalho é o que Willimas chama de "revolução cultural", justamente por "ampliar as oportunidades de acesso ao saber" (WILLIAMS, 1980 apud ZILBERMAN, 2009, p. 21).

A instituição escola, portanto, passa a se fortalecer enquanto lugar de atendimento e transmissão de conhecimentos por meio da leitura e da escrita para atender a um mercado crescente e exigente desde o século XV com a tipografia. A leitura, enquanto mercado crescente, que necessitava tanto de quem o oferecesse quanto do mercado consumidor, se torna uma das condições principais da aprendizagem (ZILBERMAN, 2009, p. 22). A questão da relação da aprendizagem da leitura e do mercado é uma máxima que percebo, enquanto professora na EAJA, no cotidiano de meu trabalho. Para o meu alunado por exemplo, suas necessidades estão configuradas prioritariamente em "ler, escrever e desenvolver as quatro operações matemáticas" para permanecerem em seus empregos, subirem de cargo ou conseguirem um emprego melhor, isto é, para o mercado. "A conquista da habilidade de ler é simultaneamente o primeiro passo na direção da liberdade (nos planos individual ou coletivo), para a assimilação dos valores da sociedade" (ZILBERMAN, 2009, p. 27).

Montenegro (1992) apresenta:

> A fala é um instrumento decisivo para as populações pobres, que vivem a radicalidade cotidiana do "não ter". Aprender, apropriar-se de um saber que estabelece direitos: a capacidade de articular o ato de pensar a fala, desenvolvendo argumentos em torno de um saber que muitas vezes é cerceado às camadas populares, exige um longo processo de socialização. A escola poderia ser o lugar privilegiado desse aprendizado. No entanto, para muitos, e muitos dos velhos entrevistados, foram outros os territórios onde se desenvolveu o processo de socialização do falar. A igreja, as associações de moradores, os clubes de mães, os sindicatos, os clubes recreativos são locais onde, lentamente, a população vai se treinando na arte de falar. Aprender a discutir, defender uma ideia, a ouvir outras ideias, a inventar argumentos na defesa do seu ponto de vista, da sua opinião é um caminho a ser trilhado. (MONTENEGRO, 1992, p. 38).

Candido (2011), ao discutir a barbárie e os direitos humanos, afirma que "quem acredita em direitos humanos procura transformar a possibilidade teórica em realidade,

empenhando-se em fazer coincidir uma com a outra" (CANDIDO, 2011, p. 172). E apresenta o seguinte:

> Primeiro verifiquei que a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade, em segundo lugar, a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual. Tanto num nível quanto no outro ela tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos. (CANDIDO, 2011, p. 188).

Candido chama de literatura todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis da sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos de folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. Assim, afirma Candido, a literatura aparece como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos, dessa forma, não há povo nem homem que possam viver sem ela, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação (CANDIDO, 2011, p. 176).

Caio Meira, em apresentação da obra de Todorov (2009), afirma o seguinte:

> A obra literária é um *organismo vivo*, para que a teoria e a crítica literárias formadoras dos professores de literatura não matem seu paciente prematuramente no espírito dos futuros leitores, ou seja, para que o próprio leitor não morra como leitor, a arte poética e ficcional deve ser apresentada em primeiro lugar em seu estranho poder imprevisto, encantador, emocionante, de forma a criar raízes profundas o suficiente para que nenhum corte analítico ou metodológico venha a podar a sua presença criadora, para que nenhuma de suas partes essenciais seja amputada antes que ela aprenda a se mover e nos acompanhe pelos sentidos que damos à vida à medida que vivemos. Se o texto literário não puder nos mostrar outros mundos e outras vidas, se a ficção ou a poesia não tiverem mais o poder de enriquecer a vida e o pensamento, então teremos de concordar com Todorov e dizer que, de fato, a literatura está em perigo. (TODOROV, 2009, p. 11-12, grifo meu).

Oliveira (2012, p. 41) afirma que "o anseio pela escola que ensina a ler é compreensível". A autora afirma que a leitura existiu e existe antes e independente de ser atividade escolar, e que se tornou função da escola assim que esta se institucionalizou. Baseada nos estudos de Chartier (2001), Oliveira aponta que é do século XVII a ideia de que saber ler ou escrever poderia modificar a situação social do indivíduo e, no século XVIII, as comunidades camponesas consideravam que a conquista da leitura e da escrita era "um apoio para sair da condição em que viviam; isso era um motivo importante para emigrar para a

cidade, porque a migração com ou sem essas capacidades podia mudar por completo o destino social" (CHARTIER, 2001, p. 77 apud OLIVEIRA, 2012, p. 42).

Manguel (1997) afirma que havia uma hostilidade arraigada contra as mulheres em relação ao conhecimento, na medida em que as escolas e universidades estavam fechadas às mulheres e o conhecimento artístico e intelectual no final do século XII ao XIV esteve centrado nos homens. Para a Igreja, nas ordens religiosas, as mulheres às vezes exerciam atividades intelectuais, porém, constantemente sob a censura dos superiores religiosos masculinos. A educação, e certamente a leitura, eram consideradas "perigosas" por serem resultado da curiosidade, isso na concepção de São Bernardino, essa tal curiosidade para as mulheres ecoava como pecado, "o pecado que levara Eva a provar do fruto proibido do conhecimento. A inocência virginal das mulheres deveria ser preservada a qualquer custo" (MANGUEL, 1997, p. 246-247).

De acordo com Manguel (1997):

> A noção de que certos livros se destinam aos olhos de certos grupos é tão antiga quanto a própria literatura. Alguns estudiosos sugeriram que, tal como a epopeia e o teatro grego tinham como alvo primário uma plateia masculina, os primeiros romances gregos destinavam-se provavelmente a uma plateia predominantemente feminina. Embora Platão escrevesse que na sua república ideal a escola seria compulsória para ambos os sexos, um de seus discípulos, Teofrasto, argumentava que se deveria ensinar às mulheres apenas o suficiente para administrar um lar, porque a educação avançada "transforma a mulher em uma comadre preguiçosa e briguenta". Uma vez que a alfabetização entre as mulheres gregas era baixa (ainda que se tenha sugerido que as cortesãs fossem "perfeitamente letradas"), escravos instruídos leriam os romances em voz alta para elas. (MANGUEL, 1997, p. 256).

Segundo Chartier (1998):

> Durante muito tempo, a leitura das mulheres foi submetida a um controle que justificava a mediação necessária do clero, por temor das interpretações selvagens, sem garantia do poder. Poder-se-ia comparar essa obsessão com o medo que a Igreja sentia diante da leitura da Bíblia por todos os cristãos. O próprio Lutero, desde os anos 1520, depois de ter dado a todos a Bíblia, traduzindo-a para o alemão, tem um movimento de recuo quando percebe que ela suscita interpretações – a dos anabatistas, por exemplo – política e socialmente perigosas. Daí o retorno ao catecismo e ao ensinamento do pastor. (CHARTIER, 1998, p. 109).

Como instâncias reconhecidamente disciplinadoras, entende-se que elas (escola e igreja), mais do que ensinar, tenham se preocupado em controlar o ensino da leitura: o que, como e a quem ensinar (OLIVEIRA, 2012, p. 35-36). Pude perceber claramente também essa união entre escola e igreja como instituições detentoras do "poder do conhecimento", na fala de uma das professoras participantes da pesquisa, que diz o seguinte:

> **ANA MARIA**: Eu fui saber que Marx existia na faculdade, então assim eu aprendi, num colégio de freiras, você aprende a bordar... lá em Silvânia tem o colégio das freiras e dos padres, eu estudei na escola que tinha só mulher, e o colégio dos padres era só homem, eu fui descobrir que a educação pras meninas era muito diferente (da dos meninos) quando eu fui pra o Ensino Médio (...) (RODAS DE CONVERSAS, 21/04/2018, p. 215 dos anexos).

Tendo em vista o meu interesse nesse item, em estudar as categorias que dizem do leitor, da leitura, da literatura e da mediação entre o leitor e a leitura, vou traçando, nesse momento, as perspectivas da leitura e do falar, do contar, do rememorar e do se narrar desses sujeitos de nossa pesquisa, em suas várias formas de entender a leitura e a mediação literárias. Para Oliveira (2012, p. 20), "pensar o leitor é embrenhar-se por redes de práticas e discursos que se entrelaçam, compondo uma história de diversas faces". Segundo a autora:

> Em épocas e lugares diversos, práticas e maneiras de ler sucessivas e simultâneas, que se excluem e se acrescentam, delineiam, por semelhanças ou diferenças, comunidades intercambiáveis de leitores. O leitor, contudo, permanece "desconhecido" e o que se passa entre ele e o livro permanece envolvido pelo véu do mistério. (OLIVEIRA, 2012, p. 24).

Colabora com o pensamento de Oliveira (2012), a respeito de o leitor permanecer um "desconhecido", a afirmação de Carvalho e Baroukh (2018):

> Temos que considerar que muito do que os alunos pensam ou sentem pode nos *escapar*. Não porque fomos displicentes ou maus professores, mas porque essa é uma condição da literatura. O silêncio do texto, sua força, a maneira como é construído são alguns dos fatores que determinam aproximações subjetivas, se a escola pretende formar leitores, terá que lidar com este fato inexorável: *não vai ter acesso a tudo o que o texto provoca em seus leitores.* (CARVALHO; BAROUKH, 2018, p. 82-83, grifos das autoras).

Para Nunes (1998), "os textos literários são obras de discurso", e é com o leitor, que é sempre real, que o texto ganha vida própria, que pode ser "reavivada" e "concretizada" a qualquer tempo, a literatura demanda do leitor, dessa forma, um exercício de liberdade intercambiado pelos sentidos dados ao texto quando esse se concretiza (NUNES, 1998, p.178-179). Segundo ele:

> A obra literária vem a ser a linguagem organizada em "camadas" múltiplas que se articulam harmonicamente, como as partes de uma polifonia, num só efeito estético de conjunto. Mas essa polifonia só existe quando executada pelo leitor. O seu sentido intencional (*da literatura*) aprece à medida do complexo ato que realiza: preenchimento das significações das palavras, dos correlatos objetuais das frases, que configuram personagens e delineiam situações no espaço e no tempo, reconhecimento dos valores e da figura de um modo imaginário. Esse ato de executante concretiza a obra. (NUNES, 1998, p. 189, grifo meu).

O leitor, assim, é "conhecido" por dar vida e concretude a uma obra literária em movimentos complexos de conhecimento das significações da obra e de reconhecimento de si mesmo por meio dos signos, símbolos, espaço e tempo sugeridos em uma obra literária, como afirma Nunes. E um "desconhecido" por não termos a amplitude de sua relação íntima, profunda e intrínseca com a obra literária que esse leitor "reaviva" e "concretiza".

De que maneira posso pensar o leitor, a leitora de literatura? De quais fontes vêm a necessidade desses leitores pela leitura? De que universo mágico? Roger Chartier (1998) afirma:

> Mas o leitor diante de uma obra a recebe em um momento, uma circunstância, uma forma específica e, mesmo quando não tem consciência disso, o investimento afetivo ou intelectual que ele nela deposita está ligado a este objeto e a esta circunstância. Vemos, portanto, que de um lado, há um processo de desmaterialização que cria uma categoria abstrata de valor e validade transcendentes, e que, de outro, há muitas experiências que são diretamente ligadas à situação do leitor e ao objeto no qual o texto é lido. A obra não é jamais a mesma quando inscrita em formas distintas, ela carrega, a cada vez, um outro significado. (CHARTIER, 1998, p. 70-71).

E, segundo Nunes (1998):

> É justamente nesses dois movimentos, ou, se quiserem, nesses dois momentos de um só movimento, adesão (o prazer de si no prazer do outro) e volta a si (liberdade estética da capacidade de julgar) que a experiência de leitura transita para a experiência comum do leitor. O leitor volta a si compreendendo o texto. Compreendendo o texto, compreende a si mesmo, ou vice-versa. (NUNES, 1998, p. 182).

O estudioso Coenga (2012), em seu artigo intitulado "Percursos de leitura nas memórias afetivas de leitores-escritores", analisa a pesquisa de Jean Hébrard (1996), pesquisador que enfocou o indivíduo e suas relações com o escrito no século XVII. Coenga afirma, a partir de Hébrard (1996), que, para a psicopedagogia e para a psicolinguística, "a comunicação escrita é vista como diferenciada, o que confere ao leitor uma posição distinta de simples receptor ou mero decodificador" (COENGA, 2012, p. 2). Dessa forma, a leitura é um processo de produção de sentido, o que faz com que o leitor assuma uma posição tal que, a partir de sua bagagem cultural, constrói sua interação com a leitura. A leitura, então, não é uma mensagem estrita, seu sentido é construído a partir da bagagem cultural anteriormente adquirida pelo leitor. Assim, afirma o autor, fica um pouco difícil explicar de que maneira o encontro com o texto (escrito) possa remodelar um universo pessoal intelectual. A leitura é vista mais como um processo de confirmação cultural do que como um "motor de deslocamento" ou de uma progressão intelectual (COENGA, 2012, p. 2).

O autor questiona a ideia de que se tornam leitores aqueles que possuem na família outros leitores, e que deles herdaram esse hábito ou esse gosto, argumentando que esse pensamento não é capaz de explicar aprendizagens da leitura que não sejam uma simples atualização de um capital herdado, como nos casos dos autodidatas, por exemplo, (HÉBRARD, 1996, p. 39 apud COENGA, 2012, p. 2).

Para esclarecer essa ideia de que a aprendizagem da leitura não seja simplesmente a atualização de um "capital herdado", apresento a fala da professora Aline:

> **ALINE**: meus pais num sabiam, minha convivência sempre foi com pessoas muito humildes, então esse tipo de conversa não era presente, então eu era muito sozinha com as minhas leituras... e eu adorava ler. (RODAS DE CONVERSAS, 30/06/2018, p. 237 dos anexos).[3]

Entretanto, a aprendizagem da leitura também pode ser uma atualização do "capital herdado" como no caso da professora Joyci (cujos pais não liam para ela, mas estavam sempre com suas leituras individuais):

> **JOYCI**: na época que eu era criança, meus pais eram militantes do Partido Comunista, meu pai sindicalista, minha mãe era militante de bairro...e tudo era muito... eles eram super-radicais, ateus e... a vida é isso! [eufóricos] é, e... eu num tive uma infância muito cheia de...que eu trago pros meus filhos, né. Essa coisa de, ler, eu leio muito com eles, conto histórias, eu num tive, pra mim. (RODAS DE CONVERSAS, 21/04/2018, p. 211 dos anexos).

As professoras afirmam que não tiveram seus pais como mediadores diretos de leitura, porque não liam para elas. No caso da Joyci, seus pais sempre estavam lendo, especialmente seu pai. No caso da Aline, não havia leitura em casa, mas, na época em que ela fazia o Ensino Médio, havia a exigência dos pais para que ela lesse bastante, como será apresentado no capítulo das análises.

Como o processo de se tornar leitor é um processo de conquista da liberdade e da autonomia, como afirma Oliveira (2012), compreendemos que a formação do leitor, em geral, independe da escola, pois "o leitor se forma apesar da escola" (OLIVEIRA, 2012, p. 36).

Acredito que a formação do leitor inicia-se mesmo na infância, por meio de mediadores que fizeram parte de sua vida naquele tempo, consciente ou não de sua mediação, e que esse processo de formação não se finda porque contínuo, por meio de estímulos internos ou externos, como explicita a autora. A formação como leitor não se finda, na minha opinião,

[3] Todas as falas das professoras nas rodas de conversas serão transcritas aqui e conservadas como foram ditas, mantendo as variações linguísticas e as gírias.

pela própria necessidade de formação de conceitos, de interação com o universo exterior a si, como fuga da solidão e como fuga para a solidão.

Betencourt (2000) assinala que as recordações do tempo de infância podem permitir que se acessem as recordações quanto à existência ou não de um ambiente propício para a leitura na casa onde se passou essa infância. A autora afirma que a formação de um leitor somente acontece mediante certas condições de acesso aos textos e estímulo à leitura, presentes na família ou na escola, e que se faz importante observar se os professores têm consciência de sua relação com a leitura, tanto em sua vida pessoal quanto na sua vida profissional (BETENCOURT, 2000, p. 54).

De acordo com Oliveira (2012), à medida que se constitui, o sujeito acumula recursos discursivos que lhe permitem acessar o passado e construir suas memórias, dessa forma, para a autora, não é o passado que interfere, modifica, ou explica o presente, mas o presente é que possibilita a produção do passado, sendo as memórias, portanto, construídas a partir de referências discursivas que constituem o sujeito no presente (OLIVEIRA, 2012, p. 6). Nessa tarefa, me deparei, ainda, com o que afirma Oliveira (2012) a respeito da formação do leitor, a autora sugere que problematizar a formação do leitor, investigar os processos de sua constituição são tarefas que não se concluem, se considerarmos o sujeito como sujeito em contínua constituição. A autora afirma ainda que por mais que se produzam discursos a respeito do leitor, ele, o leitor, será sempre desconhecido, uma vez que a sua prática como leitor, o seu encontro com o texto, pode até ser uma prática observável, entretanto, compartilha da natureza do enunciado que, não sendo oculto, também não é visível (OLIVEIRA, 2012, p. 6).

Bosi (1994), por sua vez, afirma que a arte da narração não está confinada nos livros. Para a autora, na arte da narração, o veio épico é o oral, e afirma, ainda, que o narrador tira o que narra da própria experiência e a transforma em experiência dos que a escutam, nasce, portanto, entre o ouvinte e o narrador, uma relação de conservação, de reprodução e de entendimento mútuos, “a arte de narrar é uma relação de alma, olho e mão: assim transforma o narrador sua matéria, a vida humana” (BOSI, 1994, p. 90). O que é apresentado nesta pesquisa são pessoas narrando para suas semelhantes (todas mulheres e professoras) suas experiências como leitoras literárias. É certo o que afirma Guedes-Pinto (2008) a respeito das escolhas feitas pelas narradoras de o que narrar, uma vez que a reconstituição da experiência vivida no passado leva em conta como o sujeito traça a narrativa ao relatar a sua participação

e atuação nos eventos rememorados, “é no instante da narrativa que se expressa a versão do passado daquele que a relata” (GUEDES-PINTO, 2008, p. 35).

Certo é também que as professoras participantes se guiaram pelo interesse da pesquisa que é desvelar suas próprias vozes e rememorações de leituras literárias.

Chegamos aqui, então, ao encontro do que nos afirma Oliveira (2012) de que o sujeito no presente, ao se narrar, constitui o seu passado. Ao rememorar, acredito, cada sujeito vai se constituindo como narrador de si com uma liberdade e autonomia dadas a eles por eles mesmos a partir de suas escolhas de lembrança e de esquecimento.

A partir dos diálogos realizados com as professoras, conversamos sobre nossas memórias e escutamos umas às outras em nossas rememorações de infância quanto às leituras orais e literárias, nossos mediadores e em nossos ambientes, e questionamos o que são “ambientes propícios?” Discutimos, em primeira instância, nossas memórias de infância, nossas afetividades literárias (memória sensorial e memória afetiva) e nossos mediadores literários (em casa, na escola, outros lugares de memória). Nos nossos discursos, verifiquei ambientes em torno da casa e da família, dos mais diferenciados, que possibilitaram ou não a nossa aproximação com as leituras literárias.

De acordo com Guedes-Pinto (2008):

> Podemos perceber que as memórias são singulares e também são coletivas, sociais, na medida em que se explicitam afirmando ou até negando, a história, o modo de viver, as regras e os valores de determinadas comunidades em uma determinada época histórica. Ou seja, as memórias de cada um são constituídas no encontro com seus vários outros, são constituídas socialmente. (GUEDES-PINTO, 2008, p. 34).

Vincent Jouve (2002) afirma que o “charme” da leitura provém em grande parte das emoções que ela suscita, as emoções estão de fato na base do princípio de identificação com o texto lido. Há, para o autor, uma relação estreita entre identificação e emoção, e mais do que um modo de leitura peculiar, o engajamento afetivo é um componente essencial da leitura em geral (JOUVE, 2002, p. 19). Maria Helena Martins (2003, p. 17), por sua vez, afirma que o leitor preexiste à descoberta do significado das palavras escritas e vai se configurando no decorrer das experiências de vida, desde as individuais (o leitor solitário é que faz as suas próprias escolhas de leitura) até as oriundas do intercâmbio de seus universos pessoal, social e cultural (o leitor que passa por mediações de outras pessoas e ambientes).

O que reafirmo é que, além do engajamento afetivo com a leitura literária em si, reforçamos o engajamento afetivo também com as pessoas envolvidas nesse processo de leitura literária.

De acordo com Manguel (1997):

> O que é certo é que o ato de ler que resgata tantas vozes do passado preserva-as às vezes muito adiante no futuro, onde talvez possamos usá-las de forma corajosa e inesperada. O texto lido e lembrado passa a ser, nessa releitura redentora, como o lago congelado no poema que decorei há tanto tempo, tão sólido quanto a terra e capaz de sustentar a travessia do leitor; contudo, ao mesmo tempo, sua única existência está na mente, tão precária e fugaz como se suas letras fossem escritas na água. (MANGUEL, 1997, p. 83).

O autor continua:

> Ler em voz alta, ler em silêncio, ser capaz de carregar na mente bibliotecas íntimas de palavras lembradas, são aptidões espantosas que adquirimos por meios incertos. Todavia, antes que essas aptidões possam ser adquiridas, o leitor precisa aprender a capacidade básica de reconhecer os signos comuns pelos quais uma sociedade escolheu comunicar-se: em outras palavras, o leitor precisa aprender a ler. (...) Os métodos pelos quais aprendemos a ler não só encarnam as convenções de nossa sociedade em relação à alfabetização – a canalização da informação, as hierarquias de conhecimento e poder –, como também determinam e limitam as formas pelas quais nossa capacidade de ler é posta em uso. (MANGUEL, 1997, p. 85).

A rememoração pode proporcionar às professoras leitoras literárias uma reflexão a respeito de suas próprias concepções sobre a leitura literária e sua formação enquanto leitoras. A rememoração traz à tona a memória como trabalho na reconfiguração do passado por meio do discurso no presente, ressaltando, assim, o processo de narrarem a si mesmas. A rememoração traz às professoras um movimento de redescoberta de suas convicções e representações acerca de si mesmas como sujeitos leitores.

Manguel (1997) afirma:

> Cada leitor confere a certos livros uma certa leitura. Diante de um texto, o leitor pode transformar as palavras numa mensagem que decifra para ele alguma questão historicamente não relacionada ao próprio texto ou ao seu autor. Essa transmigração de significado pode enriquecer ou empobrecer o texto; invariavelmente o impregna com as circunstâncias do leitor. Por meio de ignorância, fé, inteligência, trapaça, astúcia, iluminação, o leitor reescreve o texto com as mesmas palavras do original, mas sob outro título, recriando-o, por assim dizer, no próprio ato de trazê-lo à existência. (MANGUEL, 1997, p. 236-237).

Para Manguel (1997),

> O ato de ler estabelece uma relação íntima, física, da qual todos os sentidos participam: os olhos colhendo as palavras na página, os ouvidos ecoando os sons que estão sendo lidos, o nariz inalando o cheiro familiar de papel, cola, tinta, papelão ou couro, o tato acariciando a página áspera e suave, a encadernação macia ou dura, às vezes até mesmo o paladar, quando os dedos do leitor são umedecidos na língua. Tudo isso, muitos leitores não estão dispostos a compartilhar – e se o livro que desejam ler está em posse de outra pessoa, as leis da propriedade tornam-se

> difíceis de obedecer, assim como as da fidelidade no amor. Ocorre também que a posse física torna-se às vezes sinônimo de um sentimento de apreensão intelectual. Acabamos achando que os livros que possuímos são os livros que conhecemos(...) acabamos achando que olhar para a lombada dos livros que chamamos de nossos, os ais obedientemente montam guarda nas paredes de nossa sala, prontos a falar conosco e somente conosco ao mero adejar das páginas, nos permite dizer "tudo isso é meu" como se a simples presença deles já nos enchesse de sabedoria, sem que precisássemos abrir caminho por seus conteúdos. (MANGUEL, 1997, p. 277).

Acredito que no processo de ensino-aprendizagem, emancipação e educação se configuram como a disponibilização de elementos para que o sujeito se torne alguém que possa pensar o mundo. O que acontece na educação tradicional/tradicionalista é que ela está estruturada num processo restrito em que herdamos um conjunto de termos, conceitos e conteúdos para pensarmos a vida dos alunos. O conteúdo é, sim, importante, mas na medida em que ele possibilite a construção de conhecimentos em vez de estes serem apenas assimilados ou acumulados. Da mesma forma que Manguel (1997), também me questiono: como uma percepção de leitura se torna leitura? "Como o ato de aprender letras relaciona-se com um processo que envolve não somente visão e percepção, mas inferência, julgamento, memória, reconhecimento, conhecimento, experiência prática?" (MANGUEL, 1997, p. 49).

E penso: quantas vezes, ao longo de sua vida escolar, os professores praticaram a sociabilidade da leitura, em vias do "direito à literatura", como afirma Candido (2011), para além dos conteúdos didáticos? A escola continua mantendo o mesmo modelo de indivíduos que competem entre si para apenas entrar na lógica do mercado, em que o ideário de felicidade é acumular uma quantidade considerável de objetos, e continuamos, então, baseados em recursos lineares, promovendo a linha de produção e de produção de mão de obra para a produção de serviços e objetos de consumo. Ora, onde se inseririam esses professores senão nesse universo? É nele que estamos inseridos, somos transformados em sujeitos-objetos, muitas vezes mais objetos do que sujeitos de fato.

De acordo com Bernard Charlot (2008):

> As mudanças que dizem respeito à escola decorrem ainda de lógicas neoliberais que continuam impondo a sua visão de modernização econômica e social, são modernizações ligadas à lógica da globalização que o autor resume da seguinte forma: 1) exigências de eficácia e da qualidade da ação e da produção social, inclusive quando se trata da educação; 2) essas exigências vão influenciar a considerar o fim do ensino médio como nível desejável de formação da população que ambiciona agora enfrentar uma concorrência internacional e abrir portas para o ensino superior; 3) a ideologia neoliberal impõe a ideia de que "a lei do mercado" é o melhor meio, e até o único, para se alcançar eficácia e qualidade. (CHARLOT, 2008, p. 20).

Numa lógica em que a escola deve ser e é um lugar de debate, de diálogos de proposições e produção de conhecimentos, acredito em professores sujeitos que sejam capazes de pensar, compreender e agir criticamente.

Ainda que tenhamos que enfrentar o abismo com o qual nos deparamos na escola quando o pensar se torna quase desnecessário, o sujeito, nesse sentido, também se torna quase desnecessário. O sujeito/objeto/número na chamada /nota no boletim precisa competir, seguir as regras e produzir para acompanhar o que pede o mercado, seja o mercado de trabalho, o econômico, o financeiro, sejam as exigências morais e sociais que a própria sociedade impõe ao que chama de "elite intelectual". Isso porque o mercado globalizado e a instituição escola, como parte desse mercado, querem e pedem respostas imediatas. É a educação como adestramento e não como emancipação. Dessa forma, o professor é "convidado" a adaptar a sua ação ao contexto, ele deve pensar agora de forma "local" e "global", preparar seus alunos para uma sociedade globalizada e que faça ainda ligações com as realidades de suas comunidades. O problema é, então, que tais novas exigências requerem uma cultura profissional que não é a cultura tradicional do universo docente, e o professor, que não foi ou ainda não é formado para tanto, fica perdido (CHARLOT, 2008, p. 20).

Para Coêlho (2012), a sociedade como um todo, e nesse todo a escola e a universidade, de maneira especial, está preocupada em "treinar" as novas gerações e os adultos de forma que se adequem ao mercado de trabalho, que sejam produtivos e que estejam na perspectiva de sucesso para o mundo do trabalho e do mercado. Desse modo, afirma o estudioso: "a escola corre sérios riscos de não passar de um centro de treinamento", instrumentalizando, subjugando e pressupondo com práticas separatistas e de competitividade grupos diferentes de pessoas, aquelas que estão para servir (indivíduos instrumentalizados e preparados para o mercado de trabalho) e as pessoas que estão para ser servidas (a elite que permanece em seu lugar legitimado pelo poder e pelo autoritarismo) (COÊLHO, 2012, p. 18-22).

Enquanto o "sucesso" escolar requer uma mobilização intelectual do aluno, este ainda vive a escola numa lógica da nota e da concorrência e, cada vez menos, na produção de saberes e conhecimentos. Enquanto a instituição escolar e a própria sociedade continuarem a abandonar os professores e os criticar em sua emancipação e identidade, o próprio professor vai continuar vivendo a contradição entre o "sonho" de possibilitar a construção dos saberes pelos alunos e a realidade de ter que dar notas e pontuar esses mesmos jovens. O professor ainda trabalha, e é forçado a tal, emaranhado em tensões e contradições arraigadas nas

também contradições sociais, econômicas e culturais da sociedade contemporânea (CHARLOT, 2008, p. 21).

Para Coêlho (2012), a educação escolar é muito maior e mais significativa que o movimento de desempenhar tarefas e funções que são necessárias na constituição de uma sociedade. Segundo o autor:

> Nesse contexto simplista (da escola desempenhar funções para atender a sociedade) é visto como perda de tempo interrogar a possibilidade de outras formas de existência coletiva e individual, o *sentido* e a *gênese* do real, os conceitos de homem, sociedade, educação, cultura, formação, instituição, escola, ensino e aprendizagem; enfim, abrir e descortinar novos horizontes de pensamento, ação e criação de outras realidades. (COÊLHO, 2012, p. 23, grifos do autor e meus).

A instituição escola está perdendo a possibilidade de emancipação dos sujeitos, se pensarmos que temos cerca de cinquenta minutos com nossos alunos todos os dias. Qual escolha faremos? A de coagi-los ou a de pensar com eles? A de nós, enquanto professores, nos coagirmos também? Esquecermos nossa memória e nosso histórico de vida pré-escolar? Como nos pronunciarmos? Como dar uma nova leitura a tudo isso? E concordo novamente com Manguel (1997), quando diz da leitura, do ato de ler, que, ao seguir o texto, o leitor pronuncia seu sentido por meio de um método profundamente emaranhado de significações aprendidas, convenções sociais, leituras anteriores, experiências individuais e gosto pessoal (MANGUEL, 1997, p. 53).

Dessa forma, acredito, o sujeito leitor se propõe a fazer leitura de si mesmo e do mundo, se propõe a falar, a se emancipar e a dizer o que vê, o que conhece e o que sente porque passa a se reconhecer como sujeito dotado de saberes e de leituras que o inserem na sociedade. Esse sujeito, então, se apropria de sua voz, de seu direito conquistado pela possibilidade de conhecimento. Ele toma para si a voz polifônica a partir da obra lida e de suas outras tantas leituras da vida e na vida. Esse leitor, que agora fala e discute com essas vozes, toma para si o reconhecimento de si mesmo, num sentido de ser parte das vivências sugeridas em movimentos complexos de conhecimento das significações da obra e de reconhecimento de si mesmo por meio dos símbolos e signos sugeridos pela leitura. Agora esse leitor é também um falante, ele tem voz.

De acordo com Montenegro (1992):

> A descoberta e a apropriação da fala resultam num processo de interiorização e transformação do imaginário popular que se reconhece, que se redesenha em um outro lugar da sociedade. Essa mudança é, sobretudo, a redefinição de um outro plano da cidadania, e por extensão, de poder. Poder falar, reivindicar, discutir,

> defender ideias contrárias, ou mesmo se fazer notar, ocupar um lugar entre as diversas falas é uma conquista das camadas populares através dos mais diversos processos de socialização. Na conquista desse poder está uma das chaves para se compreender por que tem sido tão tímido, ao longo da história do Brasil, o processo de ampliação da rede de educação formal. (MONTENEGRO, 1992, p. 40).

A leitura literária também faz parte do processo de socialização, propiciando ora a aproximação ora o afastamento de ideias diferentes, de diferentes pessoas, lugares e situações. A voz polifônica da literatura permite redesenhar a sociabilidade, o imaginário e a formação cidadã e humanizadora de seus leitores. Nunes (1998), que discute acerca da questão ética da literatura, que envolve a experiência estética da leitura literária prolongada em uma experiência de catarse na vida do leitor, afirma que, "humanamente" falando, o texto literário tanto estimula quanto aviva as capacidades reflexivas do leitor e que "nenhuma outra arte é capaz de comunicar, como a literatura, o moralmente insuportável, a crueldade, a barbárie social e política" (NUNES, 1998, p. 184).

Martins (2003) afirma que "a leitura seria uma ponte para o processo educacional eficiente proporcionando a formação integral do indivíduo" (MARTINS, 2003, p. 25). Dessa forma, os professores constatam sua impotência diante do que denominam "crise da leitura", uma vez que, para a maioria deles, tal crise significa a ausência da leitura do texto escrito, principalmente dos livros. Penso, portanto, que a crise não é da leitura, mas talvez, uma inaptidão de perceber as várias outras formas de leitura que não apenas a do livro escrito, não apenas a dada em contexto escolar.

No contexto da educação em nosso país, é dada à escola a determinação de se "ensinar" a ler e a escrever. Tal dever está imbricado ao papel do ambiente escolar, e, portanto, do seu mediador mais direto, que é o professor. Certamente, isso se dá porque muitas vezes esse é o lugar onde a maioria das pessoas tem acesso aos livros.

No que diz respeito aos jovens estarem se afastando cada vez mais da leitura, mesmo em sala de aula, concordo novamente que a crise não é da leitura, mas da maneira como as leituras são percebidas. Sobre esse "afastamento dos jovens da leitura", cito Chartier (1998):

> Sim, se concordamos implicitamente sobre o que deve ser a leitura. Aqueles que são considerados não leitores leem, mas leem coisa diferente daquilo que o cânone escolar define como uma leitura legítima. O problema não é tanto o de considerar como não-leituras estas leituras selvagens que se ligam a objetos escritos de fraca legitimidade cultural, mas é o de tentar apoiar-se sobre essas práticas incontroladas e disseminadas para conduzir esses leitores, pela escola, mas também por múltiplas outras vias, a encontrar outras leituras. É preciso utilizar aquilo que a norma escolar rejeita como suporte para dar acesso à leitura na sua plenitude, isto é, ao encontro de textos densos e mais capazes de transformar a visão do mundo, as maneiras de se sentir e de pensar. (CHARTIER, 1998, p. 103-104).

Segundo D'Ávila (2007, p.224), "no caso da identidade profissional docente, o sujeito do trabalho é o ser humano, portanto, sua característica mais marcante é a inter-relação entre as partes (aquele que ensina e aquele que aprende)". Dessa forma, o trabalho do docente é um trabalho interativo por excelência, fazendo com que esses profissionais construam a sua identidade profissional de acordo com o grupo de trabalho no qual estão inseridos. Para D'Ávila (2007):

> A identidade *profissional* também se constitui de forma relacional, ou seja, refere-se à relação de identidade e de alteridade, construída através de um processo contínuo de identificação e de diferenciação imbricado na experiência com o próximo. A identidade é também uma construção pessoal, singular e complexa, o que não nega todas as suas implicações sociais. (D'ÁVILA, 2007, p. 225, grifo meu).

A leitura começa antes do contato com o texto e vai para além dele, e o leitor pode se transformar em receptor passivo dessa prática de leitura ou assumir um lugar de atuação que conversa, interage tanto com o texto e com as variadas linguagens oferecidas, quanto com o tempo e espaço no qual esse leitor está inserido e com as relações interpessoais que interagem nessa prática. Estamos, então, diante de um mediador dessas possibilidades de práticas de leitura. Para Chartier (1998), temos, de um lado, os ensinamentos da escola e, de outro lado, todas as aprendizagens fora da escola, tais aprendizagens sendo feitas tanto a partir de conquistas individuais, quanto a partir de uma cultura escrita já dominada pelo grupo social. A conquista individual, afirma o autor, "é sempre vivida como um distanciamento frente ao meio familiar e social e, ao mesmo tempo, como uma entrada em um mundo diferente" (CHARTIER, 1998, p. 105).

Para Martins (2003), seria preciso considerar a leitura como um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem. O ato de ler, dessa forma, se refere ao escrito e a outros fazeres como as interações discursivas e sociais que estabeleçam, certamente, relações históricas entre o leitor e o que é lido. Ao se questionar sobre o que é a leitura, a autora afirma que cada um chegará a uma resposta, dada pelas experiências individuais de cada leitor, cujos limites não estão demarcados pelo tempo ou espaço em que se detêm os sinais, expressões formais ou simbólicas configurados pelas diversas linguagens (MARTINS, 2003, p. 32).

Para Betencourt (2000), o texto, o documento escrito, o livro são privilegiados como objetos de leitura, uma vez que a conservação das ideias nestes se torna mais eficiente. Assim, são "afastados" do grupo social aqueles que não conseguem decifrar as ideias apresentadas.

Do ponto de vista histórico, então, essa situação produziu uma relação de domínio dos alfabetizados sobre os não alfabetizados. A escola pública vem com a proposta de equalizar essas disparidades, entretanto, ela tem se tornado mais um aparelho de dominação do que de emancipação das classes populares (BETENCOURT, 2000, p. 21).

De acordo com Martins (2003):

> A leitura se realiza a partir do *diálogo* do leitor com o objeto lido – seja escrito, sonoro, seja um gesto, uma imagem, um acontecimento. Esse diálogo é referenciado por um tempo e um espaço, uma situação. Também o sustenta a intermediação de outro (s) leitor (es). Aliás, o papel do educador na intermediação do objeto lido com o leitor é cada vez mais repensado; se, da postura professoral lendo *para* e/ou *pelo* educando, ele passar a ler *com*, certamente ocorrerá o intercâmbio das leituras, favorecendo a ambos, trazendo novos elementos para um e outro. (MARTINS, 2003, p. 33, grifos da autora).

O professor mediador no processo de ensino-aprendizagem tem condições de contribuir para que os alunos ajam em suas produções, e para que ele mesmo, enquanto sujeito, rememore e retome os percursos que o levaram até aquele lugar, as palavras autoria e emancipação evocam enunciação e singularidade, o sujeito leitor literário/autor tem a habilidade de promover uma rede de comunicação com sua função e força enunciativa. Autoria e emancipação têm a ver com o "quem se diz", "como se diz", "o que se diz", "para quem se diz" e "onde se diz", assim se dá autoria e emancipação ao sujeito.

Para Carvalho e Baroukh (2018):

> A ideia de que ler é sempre prazeroso esconde uma série de aproximações distintas com a leitura, e pode dar a impressão de que ler é sempre fácil – é rápido, gostoso como comer chocolate ou voar num balanço –, quando nem sempre é assim. Mesmo voar em um balanço requer esforço, aprendizado, conquista de habilidades. O leitor em formação pode se sentir enganado ao encontrar algo diferente do prazer imediato ao abrir um livro. Pode se sentir ludibriado e querer desistir da leitura que não lhe ofereceu o prometido e conhecido prazer. (CARVALHO; BAROUKH, 2018, p. 108).

Certamente, o processo de emancipação também não é apenas prazeroso, requer trabalho e prática, habilidades que não se encontram em receitas de livros ou caixinhas de presente. Emancipar a voz e a vontade de pesquisa, de conhecimento, dar-se ao luxo da emancipação é uma tarefa árdua e que provavelmente tem que ser conquistada de forma coletiva para se tornar também uma conquista individual. No processo de ensino e aprendizagem, no processo de emancipação por meio da leitura, da escrita e da leitura da escrita, no processo de mediação de leituras literárias, cabe tanto ao professor quanto aos estudantes a busca do emancipar-se. É dado a um e a outro o trabalho de garantir, ainda que

seja um processo complexo, a possibilidade de protagonismo tanto nas escolhas de formação leitora, quanto nas reflexões, no compartilhamento de ideias e de saberes. É sempre mais provável que esse primeiro passo seja do professor, entretanto, o professor precisa se sentir confortável e seguro, se sentir também emancipado, ter voz, para propor a mesma habilidade aos seus alunos.

Acredito que a rememoração contribui nesse processo de emancipação. As nossas memórias nos tornam quem somos. A nossa emancipação está também em nossas vozes. Seriam elas, então, memórias e vozes, importantes para a formação identitária dos sujeitos? Contar tais memórias também? "O papel do outro ocupa um lugar fundamental no processo de rememoração de nossas práticas culturais" (GUEDES-PINTO, 2008, p. 11).

E é pensando assim que trato dos estudos da memória e da leitura literária como mediadores desse processo de emancipação das professoras, primeiro para saberem de si como sujeitos e em seguida apresentarem-se aos outros.

De acordo com Oliveira (2012):

> Parece, assim, que não se fala sobre leitura sem que a escola se presentifique, de alguma forma, no discurso. Que circunstâncias são essas que levaram a leitura para dentro das escolas, das academias e determinaram que estas a tomassem sob sua tutela? Que práticas discursivas produziram essa realidade de que a escola é responsável pela formação do leitor? (OLIVEIRA, 2012, p. 37)

Araceli S. Benevides (2002), em suas leituras de Hall (2000) e Woodward (2000), afirma que, no entrecruzar de vozes que se revelam pelos discursos, diferentes visões também são apresentadas, posições assumidas, identidades construídas, e por meio das imagens socialmente partilhadas – vozes das diferenças – são constituídas também novas formas de ver o mundo, de experimentá-lo e de conceituá-lo (BENEVIDES, 2002, p. 13). Dessa forma, surgem novos sujeitos de diferentes lugares e lugares sociais e de diferentes identidades que vão se expressando pelas posições que ocupam no mundo social. A autora afirma que as práticas sociais estabelecem significados que são construídos pelos discursos, surgindo assim as identidades sociais. Tais práticas sociais afetam a noção de eu, enquanto indivíduo subjetivo, e a noção de lugar que as pessoas possuíam antes dessas mudanças (BENEVIDES, 2002, p. 14).

Acrescento que as noções de lugar, depois dessas mudanças nas práticas sociais, também afetam a noção de "eu" desses sujeitos. Estão as professoras sujeitos desta pesquisa estabelecendo suas práticas sociais enquanto função relacionada às suas próprias noções de sujeito? As professoras conseguem restabelecer seus conhecimentos e suas identidades

enquanto exercem suas práticas? Elas estão reafirmando a sua própria noção de sujeito que ocupa um lugar do saber?

Esse trabalho de mediação, de repasse da leitura de formação de professor leitor literário, para formar leitores literários (agora seus alunos, crianças, jovens, adolescentes ou adultos), é proporcionado pelo que lhes é de mais próximo, mais comum e mais íntimo, sua própria casa, as pessoas de suas casas, suas individualidades, suas dúvidas, seus amores, seus aromas, suas solidões como casa, suas casas como identidade, suas escolas, suas memórias. As lembranças, podemos afirmar, emergem em nosso contato com os outros. Caberia, então, ao professor leitor literário, mediador literário, explicitar aos seus que rememoração e esquecimento fazem parte da memória e que podem ser os nossos objetos mais íntimos.

Barbosa, J. e Barbosa, M. (2013) afirmam que:

> A efetiva apropriação de texto pressupõe que o leitor, antes de exercer de forma autônoma essa prática, tenha tido um mediador, para quem os livros são familiares. A mediação, nesse sentido, é um ato de fazer com que as palavras, os textos circulantes na sociedade, os contos, os romances, os poemas, as palavras reunidas de maneira ética e estética numa obra, passem a fazer parte da experiência de vida do aluno. Mas não só, para ocupar essa posição, o próprio mediador carece também fazer a palavra habitual e inabitual dos textos entrarem na sua própria experiência de vida. O mediador é alguém que toma o texto como um monumento que precisa ser explorado, olhado, analisado, desconstruído se necessário, para que possa emergir a voz, a compreensão singular daquele que lê. "Alguém que manifesta à criança, ao adolescente e também ao adulto uma disponibilidade", um acolhimento, uma presença dialógica e que, principalmente, considera o outro – que precisa ser levado ao texto – como um sujeito histórico, cultural, portanto, "construído por" e "construtor de palavras" carregadas de sentidos (BARBOSA, J.; BARBOSA, M., 2013, p. 11).

Todorov (2009, p. 60) nos diz que Benjamin Constant era "inimigo do didatismo na literatura", não a considerava como separada do mundo. A literatura refere-se a tudo, não pode ser separada da política, da religião, da moral, é a expressão das opiniões dos homens sobre cada uma das coisas. Como tudo na natureza, ela é ao mesmo tempo efeito e causa. Imaginá-la como fenômeno isolado é não imaginá-la. Toda poesia é necessariamente "impura", pois necessita de ideias e valores, e nem um nem outro lhe pertencem propriamente. E Todorov continua a dizer de Constant que, para este, tanto literatura de imaginação, quanto escritos científicos ou filosóficos são distintos, mas, dentro de um gênero comum, uma vez que um e outro dependem do mundo e agem sobre ele contribuindo para a criação de uma sociedade imaginária habitada pelos autores do passado e os leitores do porvir.

Sãos os leitores de agora e os leitores do porvir que mantêm vivas as memórias e as leituras literárias dos autores do passado e dos de agora. Professores leitores e mediadores que

podem permitir aos seus alunos o contato com objetos do mundo, mesmo quando ausentes, permitindo um mundo de imagens interiores e de rememoração íntima.

Para Chartier (1998), a leitura é sempre uma apropriação, invenção e produção de significados, uma vez que, apreendido pela leitura, o texto não tem totalmente, ou de modo algum, o mesmo sentido de quando atribuído pelo seu autor, ou comentadores, por exemplo. O estudioso afirma que toda a história da leitura pressupõe essa liberdade do leitor, que ora desloca, ora subverte o sentido que o livro deseja impor, ainda que esta liberdade não seja absoluta e cercada de limitações de hábitos e convenções que caracterizam a prática da leitura, de forma que os gestos, o tempo e os lugares mudam tanto os objetos lidos quanto as razões de ler. Novas atitudes são inventadas, outras se extinguem, as rupturas da história, distinguem as várias maneiras de ler e de leituras (CHARTIER, 1998, p. 77).

Ainda para Chartier (1998),

> A história das práticas de leituras, a partir do século XVIII, é também uma história da liberdade na leitura. É no século XVIII que as imagens representam o leitor na natureza, o leitor andando, que lê na cama, enquanto, ao menos na iconografia conhecida, os leitores anteriores ao século XVIII liam no interior de um gabinete, de um espaço retirado e privado, sentados e imóveis. O leitor e a leitora do século XVIII permitem-se comportamentos mais variados e mais livres – ao menos quando são colocados em cena no quadro ou na gravura. (CHARTIER, 1998, p. 78-79).

No entanto, o que percebo ainda hoje nas escolas, são as tentativas de alunos se manterem calados para não atrapalharem a leitura, são bibliotecas com os antigos gabinetes individuais, ainda que possamos encontrar também as mesas para leituras coletivas, que na verdade são mais utilizadas para realizar atividades coletivas propostas pela escola, o silêncio é exigido, é obrigatório. Penso que tais impedimentos podem frustrar as leituras que muitas vezes exigem que sejam comentadas e compartilhadas imediatamente. Esse leitor "desconhecido", como afirmou Oliveira (2012), acredito que, para além da leitura íntima, tem o direito de optar ou não por compartilhar leituras por prazer e curiosidade, não por obrigação escolar. Para Nunes (1998),

> Os livros, quaisquer que sejam, chegam em nossas mãos por intermediários certos. A família nos dá ou dava alguns; a escola põe-nos na mão quase todos. Os clássicos, tinha razão Oswald de Andrade em dizê-lo, são os autores lidos em classe. E essa leitura obrigatória também pode ser constrangedora. Os textos que fecundam nossa experiência são aqueles dos quais nos aproximamos livremente, animados pelo "prazer de um honesto passatempo" (*par um honête amusement*), do qual falou Montaigne, ou que parecem vir ao nosso encontro, a chamado de uma afinidade, de uma ideia, de um sentimento. (NUNES, 1998, p. 177, grifos do autor).

Eu, particularmente, gostaria de deixar clara a minha opinião acerca da importância da leitura dos "clássicos" na escola, proporcionar essas leituras é também uma maneira de humanizar e possibilitar que os alunos tenham conhecimento dessas obras e entendam a sua importância na configuração de várias sociedades no percurso da história e do tempo, seja a nossa, sejam outras sociedades fora de nossas fronteiras geográficas. Mas também, penso na importância da leitura de livre escolha, daquela da qual falou Nunes (1998), da que nos chega por um "chamado de afinidade ou de sentimento" e pelo sentimento de que os livros "circulem livremente e estejam ao alcance" de seus leitores, permitindo uma diversidade de interesses e gostos, possibilitando assimilações com a vida, rememorações do que já foi lido e sentido dentro da escola (CARVALHO; BAROUKH, 2018, p. 102-104).

Chartier (1998) afirma que a leitura em voz alta alimentava o encontro com o outro, sobre a base da familiaridade, do conhecimento recíproco, ou do encontro casual para passar o tempo, lia-se em voz alta nos salões, nos cafés literários, nas carruagens, por exemplo. No século XIX é que a leitura em voz alta começa a se voltar para certos lugares, na sala de aula, por exemplo. Fazendo-se com que os alunos lessem em voz alta, procurava-se paradoxalmente em controlar sua capacidade de ler em silêncio, que era justamente a finalidade da proposta escolar. Entretanto, lia-se ainda em voz alta nas igrejas, universidades e tribunais. Ainda no século XIX, as leituras em voz alta também eram formas de mobilizações culturais e políticas. Com o tempo, essas relações e esses encontros de leituras em voz alta foram se esvaziando e se reduzindo às relações adulto e criança (normalmente pais e familiares) e aos lugares institucionais (com os professores nas salas de aula).

O fato é que, continua Chartier (1998), a leitura em voz alta alimentava uma relação entre o leitor e a comunidade dos próximos. A leitura silenciosa, mas feita em ambiente público (a biblioteca, o metrô, o trem, o avião), é uma leitura ambígua e mista, porque é uma leitura privada realizada em um espaço coletivo, é como se o leitor traçasse, em torno de sua relação com o livro, o círculo invisível que o isola, entretanto, o círculo pode ser penetrável e realizar um intercâmbio entre o que é lido porque há proximidade e convívio (CHARTIER, 1998, p. 142-143).

A professora Danúbia, participante da pesquisa, afirmou praticar a "leitura privada em espaço coletivo":

> **DANÚBIA**: Daí são essas coisas que eu leio, literatura no ônibus, porque é a única coisa que dá pra ler, não dá pra ler coisa muito pesada, num dá pra ler poesia no ônibus! Ler crítica essas coisas, teoria, é difícil... (RODAS DE CONVERSAS, 19/05/2018, p. 225 dos anexos).

De acordo com Chartier (1998, p. 144), “alguma coisa pode nascer de uma relação, de um vínculo entre indivíduos a partir da leitura, mesmo silenciosa, pelo fato de ser ela praticada em um espaço público”. Eu, particularmente, como também leitora privada em espaços públicos, percebo esse vínculo do qual fala Chartier (1998), em minhas idas e vindas ao Campus Universitário, também lendo no ônibus, quando algum companheiro de poltrona se esgueirava para ver o livro que eu lia, ou eu mesma, tantas vezes me esgueirei para saber o que determinada pessoa lia ao meu lado. Desses movimentos silenciosos de leitura e de curiosidade pela leitura do outro, se iniciam diálogos sobre as leituras escolhidas e divagações até o retorno silencioso da leitura individual.

Martins (2003), ao dizer de leitura, afirma que vem sendo recriada a aprendizagem da leitura como sendo algo “mágico”, senão enquanto ato, pelo menos enquanto descoberta de algo maravilhoso e desconhecido. Reafirma que aprendemos a ler a partir de nosso contexto pessoal, e que este contexto precisa ser valorizado para que possamos ir além dele (MARTINS, 2003, p. 14-15). Ela nos apresenta uma síntese literária do processo de aprendizagem de leitura, “quando a curiosidade se transforma em necessidade e esforço para alimentar o imaginário, desvendando segredos do mundo e dar a conhecer o leitor a si mesmo por meio do que lê e de como lê” (MARTINS, 2003, p. 17). Acredito que, quando o leitor reconhece a si mesmo em uma leitura, este seja o primeiro passo para a emancipação.

Para Bosi (1994), enquanto a linguagem é vista como um instrumento socializador da memória, a releitura de um livro, por exemplo, nos faz querer reviver com toda a sua força e cor os pormenores esquecidos. Esperamos que a memória nos faça reviver tais experiências, no entanto, o que acontece, afirma a autora, é que parece que estamos sendo levados por uma nova história, um novo livro, porque, agora, estamos atentos às palavras, passagens e detalhes, que ora tinham nos escapado em uma leitura inicial, ora estamos vivendo diferentes momentos em nossas vidas, que nos façam atentar para esse novo, mas já dito (BOSI, 1994, p. 56-57). Penso que à medida que as convivências sociais apontadas por Bosi se modificam, modificam também as nossas formas de ler e reler, novas reflexões nos são sugeridas pela releitura, o que faz com que esta seja sempre uma nova leitura.

Bosi (1994) afirma:

> Não se lê duas vezes o mesmo livro, isto é, não se relê da mesma maneira um livro. A experiência da releitura é apenas um exemplo, entre muitos, da dificuldade, senão da impossibilidade, de reviver o passado tal e qual; impossibilidade que todo sujeito que lembra tem em comum com o historiador. (BOSI, 1994, p. 58-59).

O pensamento de Manguel (1997) corrobora a afirmação de Bosi (1994), uma vez que aquele afirma que “não voltamos ao mesmo livro e nem à mesma página porque na luz vária, nós mudamos e o livro muda, e nossas lembranças ficam claras e vagas, e jamais sabemos exatamente o que aprendemos e esquecemos, e o que lembramos” (MANGUEL, 1997, p. 83).

Enquanto a literatura nos ensina a morrer, como afirma Eco (2003), a memória nos ensina como não morrer no esquecimento. Assim o é porque a atividade da memória é uma função social exercida pelo sujeito que lembra e suas lembranças são refeitas pelos valores do presente. E Britto (2007), ao discutir acerca da relação entre literatura, liberdade e conhecimento, aponta para o “fato de que a experiência com a literatura, muito além do prazer, permite o contato com experiências muito profundas da vida, como a morte, aspecto inexorável da nossa condição humana” (BRITTO, 2007 apud CARVALHO; BAROUKH, 2018, p. 108).

Guedes-Pinto (2008) esclarece ter sido a pesquisa de Bosi interessante para a sua pesquisa “Memórias de leitura e formação de professores leitores”, por reforçar o aspecto do mergulho nesse retorno ao passado no sentido de ressignificar uma trajetória que está em pleno processo de análise. Da mesma maneira, nesta pesquisa, entendo que a ressignificação das rememorações das professoras analisadas se dá pelos “disparadores de memória ou muletas de memória” (GUEDES-PINTO, 2008, p. 43), que utilizo neste trabalho de forma a auxiliar os sujeitos no processo de rememoração, uma vez que tais objetos evocam de algum modo o passado dessas leitoras. A rememoração é disparada, então, pelas situações atuais, pelos objetos de memória e por lembranças concretas à disposição e que são ativadas pelas relações com os outros. Esses objetos de memória e suas relações com a rememoração serão analisados no capítulo destinado às análises das categorias narrativas, entretanto, posso adiantar que tais objetos não são apenas o livro em si – como imaginaríamos num primeiro momento – mas podem ser e são, também, outros objetos dos mais diferentes e curiosos aspectos.

A produção e a leitura literária se apresentam como um campo privilegiado onde as pessoas podem se exprimir, se identificar, se imaginar e, com o tempo, a memória, as lembranças daquelas leituras passam a ter valor simbólico e sagrado não apenas para seu leitor, mais ainda, para uma coletividade, uma vez que o imaginário e as subjetividades das leituras literárias não são apenas um assunto pessoal de alguém, mas que podem, de alguma forma, chegar a um grupo, a uma sociedade. Acredito que os passados pessoal e coletivo, com

suas histórias, memórias, acontecimentos e particularidades, sempre foram uma fonte muito importante para a produção literária. Contar a própria história ou fazer dela base para construção de uma obra ficcional é um exercício literário realizado por muitos autores. A narrativa do passado, seja de forma realista ou saudosista, psicológica ou sociológica, serve de excelente fonte para a leitura e produção de textos.

No prefácio da obra "Como e por que ler", Bloom (2000) afirma:

> Uma vez que, para mim, a questão "como ler" está sempre relacionada aos motivos e às aplicações da leitura, jamais separarei "como" de "por que" ler. Virginia Woolf, no ensaio "Como ler um livro?", que encerra o estudo *O Segundo Leitor Comum,* indaga, com muita graça: "Na verdade, o único conselho que se pode dar a alguém com respeito à leitura é não aceitar conselho algum". No entanto, no mesmo ensaio, ela apresenta uma série de preceitos que visam a garantir a liberdade do leitor, e que culminam na pergunta: "Onde começar?". Para chegar ao máximo do prazer da leitura, "não devemos desperdiçar nossas forças, lendo de modo errático e desavisado". Portanto, enquanto não amadurecermos como leitores, algum aconselhamento sobre leitura pode ser-nos útil, talvez, até mesmo essencial. (BLOOM, 2000, p. 15-16, grifo do autor).

Segundo Bloom (2000, p.17), "uma das funções da leitura é nos preparar para uma transformação, e a transformação final tem caráter universal", ressalta ainda que, seja por divertimento ou por algum objetivo específico, a leitura é um hábito pessoal e não uma prática educativa, e assim diz porque, para ele, a leitura, quando a fazemos sozinhos, manifesta uma "relação contínua com o passado", a despeito das leituras atualmente praticadas nas academias (BLOOM, 2000, p. 17). Para o autor, a leitura literária é um crescimento que nos proporciona prazer. E afirma ainda que,

> Sem dúvida, o prazer da leitura é pessoal, não social. Não se consegue melhorar — diretamente — as condições de vida de alguém apenas tornando-o um leitor mais competente. Sou cético com relação à expectativa tradicional de que o bem-estar social possa ser promovido a partir do aumento da capacidade de imaginação das pessoas, e desconfio de qualquer argumentação que associe o prazer da leitura solitária ao bem público. (BLOOM, 2000, p. 18).

Para Antonio Candido (2011) "quanto mais igualitária for a sociedade, e quanto maior prazer proporcionar, maior deverá ser a difusão humanizadora das obras literárias, e, portanto, a possibilidade de contribuírem para o amadurecimento de cada um" (CANDIDO, 2011, p. 189). Assim como eu havia dito que o processo de emancipação não é fácil nem apenas prazeroso, penso que o processo de "amadurecimento de cada um", do qual fala Candido, também requer trabalho e esforço,

A proposta aqui é de fortalecer o interesse maior que é a leitura literária, que, individualizada ou socializada, é não só importante ou "humanizadora", mas essencial e um "direito inalienável", como afirma Candido (2011).

Percebo que, apesar de sua fala de que "o prazer da leitura é pessoal e não social", Harold Bloom também atesta a importância da leitura literária para a sociedade. Acredito que à medida que ela vá "avaliar, refletir, que pareça ser fruto de uma natureza semelhante à nossa", a leitura literária, quanto maior prazer proporcionar, maior deverá ser a "difusão humanizadora" das obras literárias, e, portanto, a possibilidade de contribuírem para o "amadurecimento de cada um", como afirma Candido (2011). Esse amadurecimento não condiciona o ser humano a uma condição moralizante ou de se tornar melhor por meio da literatura, não é a isso que ela se propõe. A literatura está para dizer do demasiado humano em cada um de nós, provocando prazer ou repulsa, a literatura não está a serviço, ela simplesmente é e narra o mundo, as pessoas e os acontecimentos do mundo.

Acredito que o professor como sujeito consciente de sua escolha, sendo esta escolha mediar saberes e leituras literárias, certamente terá seu trabalho influenciado pelas memórias de suas próprias leituras literárias, leituras essas que provavelmente lhes despertaram prazer, reconhecimento de si e até mesmo alguma dor.

Antonio Candido (2011), sociólogo, literato, crítico literário, pesquisador e observador da sociedade e das literaturas brasileira e universal, acrescenta de forma magistral:

> Porque pensarmos em direitos humanos tem um pressuposto: reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós, é também indispensável para o próximo. Esta me parece a essência do problema, inclusive no plano estritamente individual, pois é necessário um grande esforço de educação e autoeducação a fim de reconhecermos sinceramente esse postulado. Na verdade, a tendência mais funda é achar que os nossos direitos são mais urgentes que os do próximo. Como noutros casos, a resposta só pode ser dada se pudermos responder à uma questão prévia, isto é, elas só poderão ser consideradas incompressíveis segundo uma organização justa da sociedade se corresponderem a necessidades profundas do ser humano, a necessidades que não podem deixar de ser satisfeitas sob pena de desorganização social, ou pelo menos de frustração mutiladora. A nossa questão básica, portanto, é saber se a literatura é uma necessidade desse tipo. (CANDIDO, 2011, p. 176).

Candido continua afirmando que "A preocupação com o que hoje chamamos de direitos humanos pode dar à literatura uma força insuspeitada. E, reciprocamente, que a literatura pode incutir em cada um de nós o sentimento de urgência de tais problemas (dos direitos humanos)" (CANDIDO, 2011 p. 186).

Penso particularmente que a literatura, ao dizer do mundo e das pessoas no mundo, influencia as ocorrências e as percepções deste mesmo mundo, claro que para os leitores desta

literatura tal influência se torna mais direta, direcionada, para aqueles que leem por meio de um mediador, vai ter então a visão deste influenciando a própria. A literatura pode ser libertadora e também perigosa, a questão dos "direitos humanos" está amplamente relacionada às possibilidades dos leitores, via mediador ou não, de conquistarem suas próprias formas de interpretação e de verificação do mundo exposto na literatura.

A respeito da literatura e de que ela pode ser "perigosa", como apontei, retomo Candido (2011), que afirma ser conveniente lembrar que a literatura não é uma experiência inofensiva, sendo uma aventura que pode causar problemas psíquicos e morais, como sugere a própria vida, da qual a literatura é imagem e transfiguração. Candido indica, assim, que a literatura tem papel formador na personalidade, mas não segundo as convenções, seria antes segundo a força indiscriminada e poderosa da própria realidade. Assim, nas mãos do leitor, "o livro pode ser fator de perturbação e mesmo de risco". Daí a ambivalência da sociedade em face do livro, suscitando, por vezes, condenações violentas quando ele veicula noções ou oferece sugestões que a visão convencional gostaria de proscrever. No âmbito da instrução escolar, o livro chega a gerar conflitos, porque o seu efeito transcende as normas estabelecidas (CANDIDO, 2011, p. 178).

O autor explicita que a função da literatura é de natureza complexa, tendo um papel contraditório, mas humanizador. Ele analisa a função da literatura em três faces: a) a construção de objetos autônomos com estrutura e significado; b) forma de expressão que manifesta emoções e visões do mundo de indivíduos e de grupos; c) forma de conhecimento como incorporação difusa e inconsciente. Ele afirma que o efeito das produções literárias se dá pela relação simultânea das três faces apresentadas, e não apenas como forma de conhecimento, como se tendencia pensar, deixando o primeiro aspecto apresentado. Assim, a maneira como uma obra é construída é um dos aspectos mais importantes e é o que vai definir a literariedade de uma obra: "Toda obra literária é antes de mais nada uma espécie de objeto, objeto construído; e é grande o poder humanizador dessa construção, *enquanto construção"* (CANDIDO, 2011, p. 179, grifo do autor).

As obras literárias, ao nos convidarem para a liberdade de interpretação, também nos convidam para a liberdade de expressão e de emancipação, nos posicionando diante das "ambiguidades, da linguagem e da vida" (ECO, 2003, p. 12). O autor afirma que, mesmo entrando agora na contemporaneidade, na era do hipertexto e do hipertexto eletrônico (construído até coletivamente), para ele, esses jogos não substituem a verdadeira função educativa da literatura. E o autor não afirma aqui da função reduzida às transmissões de ideias

ou de valores morais entre bondade e maldade, ou até mesmo a transformações do belo, surgindo como um mundo aberto e em aberto. Para ele, a literatura exerce a sua principal função que é a de nos ensinar a morrer.

A questão da identidade e da sua construção é que ela pode ser tanto simbólica quanto social. Essa marcação simbólica é o meio pelo qual damos sentido às nossas práticas e relações individuais e também às práticas e relações sociais, e é justamente por meio dessa diferenciação social que as classificações das diferenças são unidas. As pessoas assumem como indivíduos as suas posições de identidade e se identificam com elas, as imagens com as quais os indivíduos se identificam produzem os significados que vão produzir as suas identidades, e assim, a identificação é o processo pelo qual nos identificamos também, ou não, com os outros, "a cultura molda a identidade" (WOODWARD, 2000, p. 15-16). E acrescento que a cultura literária também molda a identidade de um sujeito na sociedade e da sociedade como um todo.

De acordo com Betencourt (2000):

> Entre os diversos tipos de textos existentes, o texto literário é o que dá conta da totalidade social, pois mesmo representando o particular, atinge uma significação mais ampla. A linguagem literária extrai dos processos histórico-político-sociais uma visão da existência humana, havendo uma identificação com outros homens de tempos e lugares diversos. (BETENCOURT, 2000, p. 22).

A leitura literária expressa uma relação possível entre leitores e a busca pela cidadania e emancipação, a formação do leitor literário é proporcionada à medida em que o objeto lido e aquele que lê interagem de forma a não se tornarem mais os mesmos. É importante ressaltar, assim como afirma Zilberman (2009), que

> A leitura escolar e o ensino moderno desenvolveram-se paralelamente, entrecruzando seus respectivos caminhos. Nesse processo, envolveram-se com uma ideologia do saber, que resultou no seu comprometimento com os ideais que beneficiavam a classe que buscava o poder e suas formas de dominação. Porém, em decorrência de sua natureza, a leitura aponta a uma modalidade de experimentação do tempo e do espaço circundante que transcende a sua função escolar. (ZILBERMAN, 2009, p. 36).

O leitor, a leitura e a literatura estão relacionados em um círculo de reciprocidade e de reconhecimento de um no outro, e, ainda assim, nesse percurso, passam pela necessidade de afastamento e de criação de pontes que possam permitir a emancipação dos sujeitos leitores, a imensidão da leitura proporcionada pelos símbolos da literatura. O leitor, a leitura e a literatura nunca deixam de se surpreender uns com os outros, não existem papéis individuais

nesse processo, existem escolhas de solidão ou de sociabilidade, entretanto, esses três formam um todo que possibilita a construção e reconstrução de relações entre o sujeito que lê, a leitura que se mostra, a literatura que se apresenta, privilegiando experiências de reflexão ou de resistência.

3 – A mediação entre o leitor e a leitura

> *Ler em companhia, mesmo quando em silêncio, é estabelecer cumplicidade e convivência a partir do texto.*
> Roger Chartier (1998, p. 128).

As mediações entre o leitor e sua própria leitura são ora leituras por obrigatoriedade, ora leituras de interesse afetivo, seja íntimo e pessoal, estimuladas pela curiosidade própria e pelos desejos da alma ou ainda pela indicação de alguém (um mediador afetivo) e pelo desejo de interação com esse mediador. Eco (2003) faz a afirmação de que a literatura produzida pela humanidade para a elevação espiritual, deleite, ampliação dos próprios conhecimentos, por passatempo que seja, que não apenas para fins práticos e sem que ninguém as obrigue, como as obrigações escolares, por exemplo, que essa literatura, que esses objetos literários produzidos são imateriais e materiais. Imateriais na medida em que estimulam o pensamento e o encantamento, ainda perceptíveis nas vozes da tradição oral, na leitura oralizada, contada por alguém ou alguéns. Mas são também objetos materiais, uma vez que "pesam" na forma do livro (ECO, 2003, p. 9).

Para Guedes-Pinto (2008):

> O professor, ao rememorar o seu percurso de letramento, o faz, na maioria das vezes, retraçando para si mesmo as inter-relações em sua formação como leitor e seu trabalho com leitura na escola, reelaborando sua própria autopercepção como sujeito-leitor que exerce a profissão de ensinar outros sujeitos a lerem e escreverem. (GUEDES-PINTO, 2008, p. 42).

Nas falas que se seguem, podemos constatar a perspectiva do livro e da literatura em suas materialidade e imaterialidade. Eu, enquanto participante desta pesquisa, quando falo sobre a mediação com a materialidade e a imaterialidade do livro e da literatura, percebo a perspectiva do livro como esse objeto material e imaterial:

> **KAROL**: ela dormindo e eu "viajando" com o livrinho, viajando, olhando, observando e, essas viagens, a partir da história que ela me contava, essas minhas viagens iam para além da história e voltavam para o objeto, pro objeto livro, porque eu ficava com ele, não sabia ler, mas, sabia alguns desenhos de letrinha, aí eu ficava

> abrindo e folheando, fechava e abria de novo, fechava e abria de novo, e eu ficava nossa, que objeto muito doido e muito mágico, como é que os bichinhos não se misturam lá dentro e quando a gente abre eles voltam todos para o mesmo lugar rapidinho. (RODAS DE CONVERSAS, 21/04/2018, p. 205 dos anexos).

E na relação da professora Sandra com o objeto livro, na sua infância, também é manifestada essa perspectiva:

> **SANDRA**: gostava de pegar livros, né, das minhas irmãs, eu me lembro que eu riscava, e...era uma briga, e eu riscava os livros delas porque eu pegava caneta e eu queria escrever não naqueles caderninhos que elas faziam, elas dobravam a folha de papel almaço com pauta, cortava assim na lateral, separava elas e dobrava e às vezes elas enrolavam até uma fitinha colorida pra amarrar, pra fazer uns caderninhos pra gente, e aí eu lembro que eram aquelas folhas de papel almaço com a pauta amarela... antiga... aquelas... aí elas faziam o caderninho, mas aí eu queria escrever no livro [colorido, bonito...] aí eu rabiscava no livro delas e aí era aquela confusão. (RODAS DE CONVERSAS, 21/04/2018, p. 208 dos anexos).

Com a professora Danúbia, a perspectiva projetada sobre o livro, como objeto material e imaterial, se manifesta na "leitura de elevação" proposta em sua casa pela sua mãe a partir das leituras da bíblia, livro sagrado que carrega a imaterialidade da palavra de Deus e o peso do objeto material a ser também considerado como peso para a vida daqueles que o seguem e peso maior ainda para aqueles que não seguem "a palavra":

> **DANÚBIA**: E aí a gente lia muito a Bíblia em casa, né, e ela me levava pra igreja e aí tinha a escolinha lá que as crianças ficavam, e a gente, tinha... perguntas e respostas sobre a Bíblia e eu li a Bíblia toda, eu já li a Bíblia toda por causa desses testes, né. E é uma leitura muito importante, eu acho a Bíblia linda! E...em relação à escola, né, não teve, nenhum professor que me marcou em relação à leitura, nenhum, e não tinha leitura não, eu não lembro de nenhuma professora parando pra ler um livro pra gente, né, e quando eu recebi os livros didáticos eu lia todos os textos, todos os textos que tinha no livro, e geralmente são só trechos, né, quando eu gostava muito do trecho, eu pedia pra minha mãe comprar e minha mãe sempre comprava, ela nem questionava! (RODAS DE CONVERSAS, 21/04/2018, p. 213 dos anexos).

Eco (2003, p. 10) afirma que este bem imaterial, que é a literatura, serve para a nossa vida individual e social e, antes de tudo, mantém em exercício a "língua como patrimônio coletivo". Ele diz que a língua vai por onde ela quer, mas que é sensível às sugestões da literatura; a literatura, assim, contribui para formar a língua, criando identidade e comunidade. Muito próximo do que afirma Candido (2011) em relação ao direito à literatura como bem inalienável, Eco (2003) afirma que os excluídos e marginalizados assim o são, não apenas porque foram corrompidos, mas também porque foram excluídos do universo do livro e da leitura e dos lugares onde, confirma o autor, através da educação e da discussão, poderiam

chegar até eles os ecos de um mundo e de valores que chegam de e que remetem aos livros (ECO, 2003, p. 12).

Dadas as possibilidades de encontro entre os leitores e a literatura, a mediação também se torna possível por um encontro entre identidades que se relacionam. A oferta de uma materialidade contida no objeto livro, que vá proporcionar (ou não) um avivamento, uma catarse, um reencontro entre o leitor, a leitura proposta e o mediador dessa ideia de leitura, traz também o encontro de identidades e de rememorações, de formação de novos vínculos ou o estreitamento de vínculos já existentes. A oferta de uma leitura literária não é uma oferta qualquer, é o compartilhamento de algo, de um sentimento, de uma relação de identidade e de alteridade entre os que compartilham de uma mesma leitura, ainda que a vejam a partir de experiências e vivências diferentes.

Eco (2003) afirma ainda que ler é também ser tomado por uma tensão, um espanto, é a descoberta de que as coisas aconteceram e para sempre, para além dos desejos do leitor, este, por sua vez, tem que aceitar essa frustração e experimentar o calafrio do destino. Para ele, "qualquer que seja a história que o livro esteja nos contando conta também a nossa história" e, por isso, nós a lemos e amamos e temos ainda a necessidade de sua "severa lição repressiva", "os contos já feitos nos ensinam também a morrer. Creio que esta educação ao Fado e à morte é uma das principais funções da literatura" (ECO, 2003, p. 20-21).

A respeito da afirmação de Umberto Eco de que o livro conta a nossa história, encontramos relatos das professoras, participantes dessa pesquisa, que reforçam essa afirmativa:

> **JOYCI**: Eu me reconheço ali, né, ainda tô construindo, né, é constante, essa prática, mas é onde eu me reconheço assim, não me vejo em outro lugar. Aí as leituras que vão me marcar, que é o *Manifesto*, o Kafka [risadas], *O Processo*, *Os carbonários*, a questão da Ditadura Militar, leitura sobre a ditadura sempre foi muito presente, mas isso um pouquinho mais adolescente assim, né! (RODAS DE CONVERSAS, 21/04/2018, p. 212 dos anexos).
>
> **DANÚBIA**: Aí minha mãe, vou te dar um livro, e minha mãe chegou com um livro, chama... "O bonequinho doce", e eu li esse livro acho que mais de cem vezes, gente. Eu li esse livro, toda hora eu lia esse livro, e era uma história tão triste, porque era a história de uma menininha e eu me reconhecia nela porque era uma menininha negra, uma menininha negra que queria uma boneca e os pais não tinham dinheiro, que que ela fez? Ela fez um bonequinho de açúcar, e aí ela brincava com aquele bonequinho e adorava aquele bonequinho, só que um dia ela saiu na chuva com ele e ele desmanchou, nossa e é muito triste e eu chorava muito e eu lia sempre, e eu lia né... vou procurar esse livro, porque eu lembrei agora, eu quero ler de novo pra saber o impacto que é que eu vou sentir, né! (RODAS DE CONVERSAS, 21/04/2018, p. 213 dos anexos).
>
> **ANA MARIA**: Vinícius, meu filho mais novo, é bailarino e afeminado desde, sei lá, ele nasceu assim né, e eu não sabia lidar com aquilo, não tinha internet ainda

> disponível na época, e aí eu saia perguntando às pessoas, né, o que eu vou ler pra saber lidar com esse menino e ia em psicólogo, e eu não lembro como eu descobri um livrinho que eu achei na biblioteca da escola esses dias e li pras minhas crianças, chama "Menino brinca de boneca", vocês já viram? Era um livrinho didático assim, acho que era o primeiro livrinho feminista que eu li na vida! E é um livro infantil, então, tem uns livros que eu guardo assim. (RODAS DE CONVERSAS, 21/04/2018, p. 219 dos anexos).

> **KAROL**: mas aí quando eu era adolescente, mais adiantado um pouco, tinha uma amiga minha que gostava muito da Aghata Christie, então ela me viciou em Agatha Christie também, e a gente lia tudo, a gente lia, depois ia comentar. E quando eu fui aprender a gostar do Gabriel García Márquez, por exemplo, que eu amo, pra sempre, eu já tinha dezessete, que aí foi já na, eu tinha entrado na faculdade, eu entrei com, quase, eu fiz dezessete pouco depois, eu morava sozinha e eu morava longe, meu pai morava na Bahia e minha mãe já morava aqui em Goiás, e eu morava sozinha lá na Paraíba, sozinha com minha tia, mas era praticamente sozinha porque a gente só se encontrava mais nos finais de semana, aí encontrei, olhei na biblioteca assim, tava passando pra lá e pra cá, então ficava, nas tardes que não tinha aula não compensava voltar pra casa porque não tinha dinheiro pra ficar indo e voltando, né [ficava lendo] ficava na biblioteca à tarde aí eu vi "Cem anos de solidão", e eu falei, sou eu extremamente solitária, e era extremamente solitária mesmo! (RODAS DE CONVERSAS, 19/05/2018, p. 221 dos anexos).

Para Petit (2009), a leitura, em todas as idades, pode ser o caminho para se constituir enquanto sujeito e para dar sentido à própria vivência e experiência de vida, sendo assim, o sofrimento, os desejos, os sonhos podem, a partir da leitura, ser percebidos como relações de pertencimento e de apropriação dos conhecimentos vinculados entre o leitor, a leitura e seus possíveis mediadores de leituras. Segundo Petit (2009),

> A leitura poderia ser a chave para uma série de transformações, em diferentes âmbitos, contribuindo, sobretudo, para uma recomposição das representações, das identidades e das relações de pertencimento. E que também poderia ser o prelúdio para uma cidadania ativa. Consequentemente, o fato de ela suscitar medos e resistências não deve causar surpresa, ainda que nos dias de hoje, em que todos chamam a uma só voz: "É preciso ler". Os seres humanos têm uma relação muito ambivalente com o movimento, a novidade, a liberdade, o pensamento, que podem ser, por um lado, objeto de fortes desejos, mas também de medos associados a esses desejos. (PETIT, 2009, p. 103).

A autora afirma que o mediador, o "iniciador ao livro", desempenha um papel importante na medida em que a leitura proporcionada ou sugerida pode ser entendida, pelo leitor que é mediado, como uma legitimação do seu desejo e de seu medo de ler e de aprender a ler. O leitor seria também surpreendido pela leitura feita, à medida em que esta lhe proporcionasse o entendimento de seus próprios medos e desejos, como uma revelação de quem são e de como veem e relacionam o mundo em que estão. O mediador, então, também acompanharia o leitor em "diferentes momentos de seu percurso" (PETIT, 2009, p. 148).

Concordo com a autora quando ela afirma que, para transmitir o amor pela leitura de literatura, é necessário que o mediador tenha também experimentado esse amor, seria mais fácil pensar que a transmissão desse gosto pela leitura acontecesse em locais e situações onde os livros são objeto familiar, como na escola, por exemplo, no entanto, nem sempre essa realidade é observada (PETIT, 2009, p. 161-162). Para a autora, "os trajetos dos leitores são descontínuos, marcados por períodos de interrupções breves ou longas", e afirma ainda que "não se entra na leitura ou na literatura como se abraça uma religião" (PETIT, 2009, p. 167).

Segundo Petit (2009):

> É preciso dizer também que, em todas as épocas, a despeito das dificuldades, das modas e das mudanças nos programas, muitos professores souberam transmitir a seus alunos a paixão de ler. É preciso acrescentar ainda que dos professores é exigido algo impossível, um verdadeiro quebra-cabeças chinês. Espera-se deles que ensinem as crianças a "dominar a língua" como se diz no jargão oficial. Que as convidem a partilhar desse suposto "patrimônio comum". Que as ensinem a decifrar textos. A analisar e a ler com certo distanciamento. E, ao mesmo tempo, que as iniciem no "prazer de ler". Tudo isso é objeto de muitos debates, muitos questionamentos entre esses profissionais. (PETIT, 2009, p. 158).

Nesta pesquisa, apresentarei, no capítulo das análises, minha observação de que todas as professoras participantes da investigação afirmam haver mediadores de leituras literárias em suas vidas, mediadores em casa, mediadores nas escolas, mediadores nas bibliotecas, mediadores nos círculos de amigos, mediadores fora de todos esses locais. Por mais que elas tenham tido, também, a oportunidade de fazer suas escolhas de leituras literárias, nenhuma delas desconsiderou a importância de seus mediadores nos caminhos literários que elas seguiram. Assim como afirmou Petit (2009), não são importantes apenas os locais em que o objeto livro é encontrado, o fato de apenas estar lá não necessariamente desperta o leitor. Foram as pessoas do círculo de convívio das professoras pesquisadas que despertaram o interesse, às vezes obrigaram, muitas vezes compartilharam, outras autorizaram, outras tantas negaram (o que fez com que a vontade de ler aumentasse) e ainda, outras vezes, pessoas que elevaram o imaginário dessas leitoras a ponto de iniciá-las nesse processo.

4 – Memória

> *Se podemos acusar a memória de se mostrar pouco confiável, é precisamente porque ela é o nosso único recurso para significar o caráter passado daquilo de que declaramos nos lembrar (...) não temos nada melhor que a memória para significar que algo aconteceu, ocorreu, se passou antes que declarássemos nos lembrar dela.*
> Paul Ricoeur (2007, p. 40).

Everardo Rocha (1999, p. 7) afirma que mito é uma narrativa, um discurso, uma fala. Ele faz parte daquele conjunto de fenômenos cujo sentido é difuso, pouco nítido, múltiplo. O mito funciona socialmente, e a origem de uma coisa não garante a explicação do seu estado atual, assim como a memória. O mito dado como origem de algo e, sendo uma fala, se renova cada vez que é proferido, se recondiciona ao seu narrador, porque se condiciona ao momento em que é narrado e para quem é narrado. Dessa forma, o mito, a memória funcionam socialmente. Para Barthes (1957):

> Já que o mito é uma fala, tudo pode constituir um mito, desde que seja suscetível de ser julgado por um discurso. O mito não se define pelo objeto de sua mensagem, mas pela maneira como a profere: o mito tem limites formais, mas não substanciais. Logo, tudo pode ser mito? Sim, julgo que sim, pois o universo é infinitamente sugestivo. Cada objeto do mundo pode passar de uma existência fechada, muda, a um estado oral, aberto à apropriação da sociedade, pois nenhuma lei, natural ou não, pode impedir-nos de falar das coisas (BARTHES, 1957, p. 131).

Ernst Cassirer (2003) apresenta a visão de Max Müller, filólogo que, dentre outras coisas, empregou a análise filológica não só como meio para revelar a natureza de certos seres míticos, mas também como ponto de partida para sua teoria geral da conexão entre linguagem e mito. De acordo com Müller, tudo o que chamamos mito é algo condicionado e mediado pela atividade da linguagem, é o resultado de uma deficiência linguística originária de uma debilidade inerente à linguagem (MÜLLER apud CASSIRER, 2003, p. 18). Müller afirma:

> A mitologia é inevitável, é uma necessidade inerente à linguagem, se reconhecemos nesta a forma exterior do pensamento: a mitologia é a obscura sombra que a linguagem projeta sobre o pensamento, e que não desaparecerá enquanto a linguagem e o pensamento não se superpuserem completamente: o que nunca será o caso (...) Mitologia, no mais elevado sentido da palavra, significa o poder que a linguagem exerce sobre o pensamento em todas as esferas possíveis da atividade espiritual. (MÜLLER apud CASSIRER, 2003, p. 19).

A Palavra, assim como a define Cassirer, se converte numa espécie de arquipotência, onde radica todo o ser e todo acontecer. O pensamento e sua expressão verbal costumam ser

aí concebidos como uma só coisa, pois o coração que pensa e a língua que fala se pertencem necessariamente (CASSIRER, 2003, p. 64-65).

Sei que lidar com a narrativa de si envolve também dores a serem esquecidas. Os silenciamentos, as pausas podem sugerir também imobilidades no relembrar. Barthes afirma que, à superfície da linguagem, algo se imobiliza: o uso da significação, afirma ele, está escondido sob o fato, dando-lhe um ar notificador. Por isso, para mim, serão provavelmente perceptíveis tais pausas e silenciamentos.

Detectei o interesse por uma mitologia da memória e do esquecimento desde os gregos, que constituem o berço da cultura ocidental. Vernant (1973, p. 71) afirma que "a memória, enquanto se distingue do hábito, representa uma invenção difícil, a conquista progressiva pelo homem do seu passado individual, como a história constitui para o grupo social a conquista do seu passado coletivo".

Há no panteão grego uma divindade que tem uma função psicológica: *Mnemosyne*, a deusa da Memória. Muitos fenômenos que nos parecem de ordem psicológica podem ser, assim, objeto de culto. A memória é uma função muito elaborada que atinge grandes categorias psicológicas, como o tempo e o eu. Ela põe em jogo um conjunto de operações mentais complexas, e o seu domínio sobre elas pressupõe esforço, treinamento e exercício. O poder de rememoração, segundo Vernant (1973), é uma conquista.

Ao questionar a função da memória, Vernant (1973) explica que ela não reconstrói o tempo nem o anula tampouco. E diz que, ao fazer cair a barreira que separa o presente e o passado, a memória lança uma ponte entre o mundo dos vivos e o do além ao qual retorna tudo o que deixou a luz do sol. A rememoração do passado tem como contrapartida necessária o "esquecimento" do tempo presente (VERNANT, 1973, p. 78-79). *Lethe* ou *Lete* (Esquecimento), associada a *Mnemosyne* (Memória), forma com ela um par de forças religiosas complementares. Esquecimento é uma "água de morte", ninguém pode abordar o reino das sombras sem ter bebido desta fonte, isto é, sem ter perdido a lembrança e a consciência, e, ao contrário, Memória aparece como uma "fonte de imortalidade".

Vernant (1973) esclarece que as Musas, filhas de *Mnemosyne* e de Zeus,

> Cantam, com efeito, começando pelo início, o aparecimento do mundo, a gênese dos deuses, o nascimento da humanidade. O passado revelado deste modo é muito mais que o antecedente do presente; é a sua fonte. Ascendendo até ele, a rememoração não procura situar os acontecimentos em um quadro temporal, mas, atingir o fundo do ser, descobrir o original, a realidade primordial da qual saiu o cosmo e que permite compreender o devir em seu conjunto. (VERNANT, 1973, p. 76-77).

Além disso, Jaa Torrano (1995) esclarece que

> O poeta é, dentro das perspectivas de uma cultura oral, um cultor da Memória (no sentido religioso e no da eficiência prática), e em parte no imenso poder que os povos ágrafos sentem na força da palavra e que a adoção do alfabeto solapou até quase destruir. Este poder da força da palavra se instaura por uma relação quase mágica entre o nome e a coisa nomeada, pela qual o nome traz consigo, uma vez pronunciado, a presença da própria coisa. (TORRANO, 1995, p. 11-12).

O estudioso da "Teogonia" afirma que o que passa despercebido, o oculto, o não-presente, é o que já resvalou para o reino do não-ser, já o que se mostra à luz, o que brilha ao ser nomeado e o não ausente é o que a Memória recolhe na força da belíssima voz que são as Musas. Mas a Memória, segundo o estudioso, gerou as Musas também como esquecimento, o próprio ser das Musas geradas e nascidas da Memória as constitui como força de esquecimento e de memória, com o poder entre presença e ausência, entre a luz da nomeação e a "noite do oblívio" (TORRANO, 1995, p. 20).

Os estudos dos aspectos simbólicos da memória e do esquecimento são vastos no que diz respeito ao interesse de seus estudiosos em aprofundar conhecimentos que passam pela fenomenologia dos acontecimentos ora tratados por meio de imagens, ora tratados como símbolos (de certa forma também imagéticos), a memória vai se articulando de forma a ser individual e também coletiva, uma vez que as vivências entre os sujeitos também configuram material para suas memórias particulares, "vemos e rememoramos a partir de nossas referências e de nossas sensibilidades" (SOUZA, 2007, p. 64).

Para Eliseu C. Souza (2007), a memória é uma experiência histórica e coletiva dada a sua indissociabilidade entre os contextos particulares de cada indivíduo e os contextos histórico-sociais nos quais esse indivíduo está inserido, "já que toda vivência, ainda que singular e autorreferente, situa-se também num contexto histórico e cultural" (SOUZA, 2007, p. 63). E para Zilberman (2009):

> *Memória* constitui, por definição, uma faculdade humana, encarregada de reter conhecimentos adquiridos previamente. Seu objetivo é um "*antes*" experimentado pelo indivíduo, que o armazena em algum lugar no cérebro, recorrendo a ele quando necessário. Esse objeto pode ter valor sentimental, intelectual ou profissional, de modo que a memória pode remeter a uma lembrança ou recordação; mas não se limita a isso, porque compete àquela faculdade o acúmulo de um determinado saber, a que recorre quando necessário. (ZILBERMAN, 2009, p. 165, grifos da autora).

Rememorar e narrar são atos que repercutem um trabalho mental que desperta prazer e dor, revelações do que pode e do que não deve ser dito, enquanto faculdade humana configurada em atuações coletivas associadas às atuações individuais de cada sujeito que rememora e que narra, a memória configura-se como trabalho de retomada de um passado que

altera o momento presente. Essa alteração é dada como suporte para as discussões do que já aconteceu e como "esse" acontecido pode modificar a atuação no presente de cada um que rememora e narra, e, nesta pesquisa, de cada professora que se rememora e se narra. Isso porque, ao rememorar e narrar, cada professora faz surgir também alguém que as ouve, pois "o narrar supõe a presença de ouvintes, e estes não são indivíduos isolados, mas o grupo: a narração só tem sentido se dirigida ao coletivo, pela mesma razão, depende da oralidade", (ZILBERMAN, 2009, p. 168).

5 – Memória como trabalho

Paul Ricoeur (1999) afirma que as dimensões narrativas nos permitem distinguir entre a história e o resto das ciências humanas e sociais, e diz ainda que, apesar das diferenças evidentes que existem entre o relato histórico e o de ficção, ambos possuem uma estrutura narrativa comum, que nos permite considerar o âmbito da narração como um modelo discursivo homogêneo. Segundo Ricoeur (1999):

> Não tenho de modo algum a intenção de negar ou de ocultar as diferenças evidentes que existem entre a história e o conjunto dos relatos de ficção quanto a sua pretensão de verdade. Em certo nível de análise e de argumentação, o conceito convencional de "verdade", definido em termos de verificação e de falsificação empíricas, é perfeitamente válido. [...] Para a investigação histórica, os documentos e os arquivos são fontes de verificação ou de falsificação. Os relatos de ficção, por outro lado, não têm que administrar provas deste tipo. Ainda se pode dizer que a imaginação é o arquivo do relato de ficção, entendendo por "imaginação" o depósito das tradições orais e escritas, a atividade imaginativa ignora a dura tarefa de ter que enfrentar os documentos e inclusive ter que estabelecê-los em função dos problemas que se apresentam (RICOEUR, 1999, p.135, tradução minha).[4]

Assim como Ricoeur, esta pesquisa não intenta negar as diferenças evidentes entre História e Literatura, no que diz respeito à pretensão de verdade e, sim, encontrar os pontos de intersecção dessas duas ciências narrativas. O estudioso O. Mink (apud Ricoeur, 2007) nos diz que, se o contraste entre história e ficção desaparecesse, ambas perderiam sua marca específica, a saber, a pretensão à verdade, por parte da história, e a "suspensão voluntária da

[4] No tengo en modo alguno la intención de negar o de ocultar las diferencias evidentes que existen entre la historia y el conjunto de los relatos de ficción em cuanto a su pretensión de verdad. Em cierto nível del análisis y de la argumentación, el concepto convencional de "verdad" definido em términos de verificación y de falsación empíricas, es perfectamente válido. [...] Para la investigación histórica, los documentos y los archivos son "fuentes" de verificación o de falsación. Los relatos de ficción, por outra parte, no tienen que suministrar prueblas de este tipo. Aunque puede decirse que la imaginación es el archivo del relato de ficción, entendiendo por "imaginación", el depósito de las tradiciones orales y escritas, la actividad imaginativa ignora la dura tarea de tener que enfrentarse a los documentos e incluso tener que estabelecerlos em función de los problemas que se plantean.[4] (RICOEUR, 1999, p. 135).

desconfiança", por parte da ficção. Uma vez que não temos acontecimento básico que escape à narrativização, temos, então, a ficção imitando o real, mas em uma imitação criativa como já propunha o filósofo Aristóteles e continua Ricoeur. Sendo a imitação o conceito que nos permite distinguir entre a arte humana e a arte da natureza, e que só pode acontecer por meio da ação, a *mimesis* (imitação) não imita o dar-se efetivo dos acontecimentos, mas sua estrutura lógica, seu significado.

A história não é uma narrativa de acontecimentos passados, sem intervenção alguma do locutor na narrativa. A escritura da história, como afirma Ricoeur (1999), tem começado a ser reinterpretada conforme as categorias do que sucede chamar de semiótica, simbólica ou poética, devido, principalmente, a uma espécie de transposição da teoria do relato de ficção à história considerada como artefato literário. Uma vez que é chamada, também, de poética, a identificação dos procedimentos explicativos que a história tem em comum com outras expressões literárias da arte de contar (RICOEUR, 1999, p. 136).

Segundo Ricoeur (1999):

> Os relatos de ficção podem possuir uma pretensão referencial distinta, em conformidade com a referência elaborada do discurso poético. Esta pretensão referencial consiste, precisamente, em tratar de redescrever a realidade a partir das estruturas simbólicas da ficção. O problema, por sua vez, consiste em saber se, para atribuir outro sentido à noção de "verdade", podemos defender que tanto a história como a ficção são igualmente "verdadeiras", ainda que sejam de modos diferentes, como ocorre com suas pretensões referenciais (RICOEUR, 1999, p.144, tradução minha).

O autor tenta uma sugestão/questão: "Não existe, entre os dois polos da memória individual e da memória coletiva, um plano intermediário de referência no qual se operam concretamente as trocas entre memória viva das pessoas individuais e a memória pública das comunidades às quais pertencemos?" (RICOEUR, 2007, p. 141). Ele afirma: "Não é apenas a hipótese da polaridade entre memória individual e memória coletiva que se deve entrar no campo da história, mas com a de uma tríplice atribuição da memória: a si, aos próximos, aos outros" (RICOEUR, 2007, p. 142).

Tomemos novamente Ricoeur (2007):

> O cerne do problema é a mobilização da memória a serviço da busca, da demanda, da reivindicação da identidade. Entre as derivações que dele resultam, conhecemos alguns sintomas inquietantes: *excesso* de memória, em tal região do mundo, portanto, abuso de memória – *insuficiência* de memória, em outra, portanto, abuso de esquecimento. Pois bem, é na problemática da identidade que se deve agora buscar a causa de fragilidade da memória assim manipulada. Essa fragilidade se acrescenta àquela propriamente cognitiva que resulta da proximidade entre imaginação e

> memória, e nesta encontra seu incentivo e seu adjuvante. O que faz a fragilidade da identidade? É o caráter puramente presumido, alegado, pretenso da identidade. Esse *claim*, como diriam os ingleses, esse *anspruch*, como diriam os alemães, alojam-se nas respostas na pergunta "quem?", "*quem* sou eu?", respostas "em que?", da forma; eis o que somos, nós. Somos *tais*, assim e não de outro modo. A fragilidade da identidade consiste na fragilidade dessas respostas em que pretendem dar a receita da identidade proclamada e reclamada. O problema é assim afastado em mais um grau, da fragilidade da memória à identidade. (...) A segunda causa de fragilidade é o confronto com outrem, percebido como uma ameaça. É um fato que o outro, por ser outro, passa a ser percebido como um perigo para a identidade própria, tanto a do nós como a do eu. (RICOEUR, 2007, p. 94, grifos do autor).

De acordo com Ricoeur (2000, p. 2), é a Aristóteles que devemos o exame do traço distintivo da lembrança, pois Aristóteles dispõe de duas palavras para memória: *mnème* e *anamnèsis*, e que este desdobramento entre a memória propriamente dita e a reminiscência, entre a presença de uma lembrança na mente em sua evocação espontânea e sua pesquisa mais ou menos laboriosa e frutífera, permite definir a marca do outrora no passado, e mais, lembramos "sem as coisas", mas "com o tempo". Com a memória, afirma Ricoeur, diferentemente da fantasia, a marca do antes e do depois é registrada sobre a coisa evocada. Essa marca não abole o primeiro enigma, o da presença do ausente, mas se destaca de algum modo no tempo.

Bosi (1994, p. 56) afirma que "o instrumento decisivamente socializador da memória é a linguagem", e assim é porque a linguagem, afirma a autora, reduz, unifica e aproxima, no mesmo espaço histórico e cultural, a imagem do sonho, a imagem lembrada e as imagens da vigília atual.

A história representa com a perspectiva da distância e a memória estabelece uma partilha de reconhecimentos. E questiono, como se forma, então, a perspectiva do "eu"? Como se constitui a representação do "eu"? A memória busca o compromisso com a fidelidade e não necessariamente com a verdade. A memória é coletiva enquanto do grupo, ela é mais coletada do que coletiva, e não é nem tem pretensões universais. A fidelidade da memória é dada pelo grupo e, muitas vezes, as divergências e as interpretações diferentes acerca de um mesmo fato enriquecem o que "fica" como memória do grupo. Não seria assim se fizéssemos uma roda de conversa com as professoras e seus mediadores literários, juntos? "Lembro-me", esta é uma atribuição dada a mim mesmo da lembrança, uma consciência individual é um retorno ao "si". O "eu" que se tem e origina sentimentos, a mesma fonte onde a memória lê alguma coisa, a ideia da experiência.

Para Jacques Le Goff (1994, p. 423), o conceito de memória é crucial. A memória, afirma Le Goff, "como propriedade de conservar certas informações, remete-nos, em primeiro

lugar, a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas". Os fenômenos da memória, tanto em seus aspectos biológicos como nos psicológicos, mais não são do que os resultados de "sistemas dinâmicos de organização" e apenas existem "na medida em que a organização os mantém ou os reconstitui" (LE GOFF, 1994, p. 423).

Assim, Pierre Janet, afirma Le Goff, "considera que o ato mnemônico fundamental é o comportamento narrativo, que se caracteriza antes de mais nada pela sua função social, pois que é comunicação a outrem de uma informação" (LE GOFF, 1994, p. 424). Ainda de acordo com Le Goff (1994), Henri Atlan (1972), estudando os sistemas auto-organizados, aproxima linguagens e memórias:

> A utilização de uma linguagem falada, depois escrita, é de fato uma extensão fundamental das possibilidades de armazenamento da nossa memória que, graças a isso, pode sair dos limites físicos do nosso corpo para estar interposta quer nos outros, quer nas bibliotecas, isso significa que, antes de ser falada ou escrita, existe uma certa linguagem sob forma de armazenamento de informações na nossa memória. (ATLAN, 1972, p. 461 apud LE GOFF, 1994, p. 425).

Le Goff afirma:

> Quer a propósito da recordação, quer a propósito do esquecimento, nas manipulações conscientes ou inconscientes que o interesse, a afetividade, o desejo, a inibição, a censura exercem sobre a memória individual. Do mesmo modo, a memória coletiva foi posta em jogo de forma importante na luta das forças sociais pelo poder. Tornarem-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas. Os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva. (LE GOFF, 1994, p. 426).

Trato aqui também da memória coletiva – além das memórias individuais de cada professora acerca de suas leituras literárias – a partir de Le Goff e depois, como veremos com Halbwachs (1956), pelo fato de optarmos por uma metodologia de pesquisa (Grupo Focal, História Oral e História Cultural), que pode envolver esses sujeitos coletivamente. Tais sujeitos se dirão e se escutarão nesse processo de narrativizar sua própria memória. Como afirma Le Goff (1994, p. 430), referenciando Goody (1977, p. 38), "o produto de uma rememoração exata", nas sociedades sem escrita, aparece como "menos útil, menos apreciável que o fruto de uma evocação inexata". Para Goody (1977) "o suporte da rememoração não se situa ao nível superficial em que opera a memória da "palavra por palavra", nem ao nível das "estruturas profundas" (GOODY, 1977, p. 38 apud LE GOFF, 1994, p. 430).

Segundo Le Goff (1994):

> E quanto às sociedades com escrita, como a nossa, ocidental, a imprensa revoluciona lentamente a nossa memória, até porque antes do aparecimento da imprensa, dificilmente se distinguia entre memória oral e memória escrita. Com o impresso, não só o leitor é colocado em presença de uma matéria na memória coletiva enorme, cuja matéria não é mais capaz de fixar integralmente, mas é frequentemente colocado em situações de explorar textos novos. (LE GOFF, 1994, p. 457).

Para o estudioso Pierre Nora (1981), os lugares de memória são inscrições de poder, memória-suporte-poder em relação ao tempo passado em suportes exteriorizados. Lugares simbólicos como as comemorações, as peregrinações, os aniversários ou os emblemas, lugares funcionais como os manuais, não as autobiografias ou as associações, esses memoriais também têm a sua história. Mas a memória coletiva não é apenas uma conquista, afirma ele, é também um instrumento e um objeto de poder. São as sociedades cuja memória é sobretudo oral ou que estão em vias de constituir uma memória coletiva escrita que melhor permitem compreender esta luta pela dominação da recordação e da tradição, esta manifestação da memória (NORA, 1981, p.15-17).

Segundo Santos, M. (1998):

> A noção de identidade, que rompe com as dicotomias entre indivíduo e sociedade, passado e presente, bem como entre ciência e prática social, está tão associada à ideia de memória como esta última à primeira. O sentido de continuidade e permanência presente em um indivíduo ou grupo social ao longo do tempo depende tanto do que é lembrado, quanto o que é lembrado depende da identidade de quem lembra. Da mesma forma que a identidade, a memória também deixou de ser pensada como um atributo estritamente individual, passando a ser considerada como parte de um processo social em que aspectos da psique se encontram interligados a determinantes sociais. A memória deixou, portanto, de ser considerada como fenômeno individual, passando a elemento constitutivo do processo de construção de identidades coletivas. (SANTOS, M., 1998, p. 1).

Para Bosi (1994),

> a memória, ao permitir a relação do corpo presente com o passado, interfere, também, no processo atual das representações, uma vez que, pela memória, o passado vem à tona e se mistura às percepções imediatas, deslocando-as para toda a consciência. Assim, a memória aparece como força subjetiva ao mesmo tempo profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora, sendo a memória, portanto, uma reserva crescente e que se dispõe da totalidade da nossa experiência. (BOSI, 1994, p. 47).

Baseada nos estudos de Halbwachs (1956), Bosi (1994) afirma existir uma “amarra” entre a memória da pessoa (indivíduo) e a memória do grupo, e esta memória do grupo se “amarra” a uma esfera maior da tradição, que é a memória coletiva de cada sociedade. A memória do indivíduo, ao depender de seu relacionamento com a família, com a classe social,

com a escola, com a igreja, com os grupos de convívio, se estabelece como referências peculiares desse indivíduo (BOSI, 1994, p. 55-56).

Penso que à medida que as convivências sociais apontadas por Bosi (1994) se modificam, modificam também as nossas formas de ler e reler, novas reflexões são sugeridas pela releitura, o que faz com que esta seja uma nova leitura.

De acordo com Souza (2007):

> A lembrança remete o sujeito a observar-se numa dimensão genealógica, como um processo de recuperação do eu, e, a memória narrativa, como virada significante, marca um olhar sobre si em diferentes tempos e espaços, os quais se articulam com as lembranças e as possibilidades de narrar experiências. Do ponto de vista gnosiológico, a hermenêutica fenomenológica busca compreender os sentidos de determinados fenômenos elaborados pelo sujeito, sendo que, nesses termos, a rememoração é sempre uma reflexão e autorreflexão. Trabalhar com a memória, seja a memória institucional ou a do sujeito, faz emergir a necessidade de se construir um olhar retrospectivo e prospectivo no tempo e sobre o tempo reconstituído como possibilidade de investigação e de formação de professores. A memória é escrita num tempo, um tempo que permite deslocamento sobre as experiências. Tempo e memória que possibilitam conexões com as lembranças e os esquecimentos de si, dos lugares, das pessoas, da família, da escola e das dimensões existenciais do sujeito narrador. (SOUZA, 2007, p. 63-64).

Esta pesquisa trata da memória como trabalho de rememoração do passado e sua atuação e modificação do e no momento presente. São levados em conta, nesta investigação, os saberes, as vivências e as experiências de leituras literárias das professoras que são sujeitos desta pesquisa. A partir das experiências de leituras literárias vivenciadas em casa e na escola, com a disponibilidade de mediadores de leitura ou mesmo em suas leituras silenciosas, as professoras participantes da pesquisa vão se revelando não apenas a mim enquanto pesquisadora e às colegas também professoras, elas vão se rememorando e se revelando a si mesmas enquanto sujeitos de reflexão e de ação no espaço que escolheram enquanto profissionais: a sala de aula. Para Bosi (1994), “os recordadores são, no presente, trabalhadores, pois lembrar não é reviver, mas re-fazer. É reflexão, compreensão do agora a partir do outrora; é sentimento, reaparição do feito e do ido, não sua mera repetição” (BOSI, 1994, p. 20).

Enquanto a literatura nos ensina a morrer, como afirma Eco (2003), a memória nos ensina como não morrer no esquecimento. A rememoração é tratada como base para a ressignificação dos sujeitos enquanto pessoas entremeadas de vivências pessoais e coletivas e sujeitos que fizeram escolhas profissionais por meio dessas suas vivências. Afirma Guedes-Pinto (2008, p. 28): “essas possibilidades de rememoração do passado a partir do olhar do

presente viabilizam a construção de narrativas compreendidas como versões do evento a ser rememorado".

6 – Memória e esquecimento

> *Não me lembro dos livros que li. Não me lembro de quais livros inventei que li. Não me lembro dos livros que fantasiei que li. Também não me lembro da vida que eu vivi. Da memória que eu inventei. Dos fatos que recalquei. Das dores que ludibriei. Dos sonhos que não tive. Não me lembro dos sonhos que descartei. Dos medos que me frearam. Das dores que nunca cicatrizaram. Dos versos que escrevi. Que inventei. Que copiei. Que gostaria de ter escrito. Que nunca serei capaz de escrever. Também não me lembro de todas as idealizações do amor. De todas as invenções que depositei no outro. De todo amor que tive somente pelo espelho.*
>
> Jacques Fux (2014, p. 177)

Na medida em que a discursividade nos convoca a um trabalho de memória, acredito que tal trabalho de memória certamente também permite o esquecimento que, uma vez nas práticas discursivas, se apresenta ora como silêncio, ora como interdição do discurso. O que de alguma forma se apresenta como "excluído" da narratividade, aquilo que pode ser interpretado como esquecimento, interdição, censura ou tabu, também se estabelece como material da narratividade e da discursividade, pois os processos de rememoração são processos de guarda e, ainda, de descarte. Dessa maneira, o dito, o não dito e o interdito se articulam linguisticamente, afetivamente, politicamente e socialmente. Assim, esquecimento e silenciamento são materiais constitutivos da enunciação e da discursividade.

Os estudos de Weinrich (2001) se propõem a oferecer conhecimentos mais precisos sobre os diferentes aspectos do esquecimento de forma crítica, incluindo aí uma crítica da arte do esquecimento, estudo este que ele faz percorrendo os meandros do mítico rio Lete, o rio do esquecimento. Segundo Weinrich (2001):

> como esse elemento significativo – *leth* – negado pelo *a-* aparece também no nome de *Lethe* dado ao mítico rio do esquecimento, podemos conceber também, da formação da palavra *alethea*, a verdade como o "inesquecido" ou "inesquecível". Com efeito, por muitos séculos, o pensamento filosófico da Europa, seguindo os gregos, procurou a verdade do lado do não-esquecer, portanto da memória e da lembrança, e só nos tempos modernos tentou mais ou menos timidamente atribuir também ao esquecimento uma certa verdade. (WEINRICH, 2001, p. 20-21, grifos do autor).

O autor afirma que a mais eficiente de todas as imagens e comparações do esquecimento vem de um mito dos primeiros tempos gregos (Hesíodo, Píndaro). Segundo Weinrich (2001):

> Para os gregos, *Letes* é uma divindade feminina que forma um par contrastante com *Mnemosyne*, deusa da memória e mãe das musas como mostrado anteriormente, de acordo com a genealogia e teogonia. Lete vem da linhagem da noite (*Nyx* em grego e *Nox* em latim), cuja mãe é a Discórdia (*Eris* em grego e *Discordia* em latim). (WEINRICH, 2001, p. 24).

Para Weinrich, na genealogia, esse mito *Letes* tem apenas um pequeno papel, uma vez que Lete é o nome de um rio do submundo que traz o esquecimento às almas dos mortos, dessa forma, o esquecimento está mergulhado no elemento líquido das águas, o que torna essa imagem extremamente simbólica, pois "em seu macio fluir desfazem-se os contornos duros da lembrança, da realidade, e assim são liquidados" (WEINRICH, 2001, p. 24).

De acordo com Gagnebin (2006, p. 47), "Homero que escrevia para cantar a glória e o nome dos heróis e Heródoto que escrevia para não esquecer os grandes feitos deles". Segundo a autora:

> O historiador atual se vê em confronto com uma tarefa essencial, mas sem glória, que é a tarefa de transmitir o inenarrável e de manter viva a memória dos sem-nome, sendo esta, portanto, uma tarefa política: lutar contra o esquecimento e a denegação é também lutar contra a repetição do horror. Tarefa igualmente ética, e num sentido amplo, especificamente psíquica: as palavras do historiador ajudam a enterrar os mortos do passado e a cavar um túmulo para aqueles que dele foram privados. Trabalho de luto que nos deve ajudar, a nós, os vivos, a nos lembrarmos dos mortos para melhor vivermos hoje. Assim, a preocupação com a verdade do passado se completa na exigência de um presente que, também, possa ser verdadeiro. (GAGNEBIN, 2006, p. 47).

Saliento que, para este caso, Gagnebin (2006, p. 45) faz um estudo acerca dos horrores do Holocausto, mas o que pretendo entender é que, lado a lado com a memória, o esquecimento também se configura como força que represente as narrativas que possam ser necessárias para a constituição do sujeito, justamente porque "a memória está envolvida na tensão entre ausência e presença" (GAGNEBIN, 2006, p. 45). A autora assim considera:

> Túmulo e palavra se revezam nesse trabalho de memória que, justamente por se fundar na luta contra o esquecimento, é também o reconhecimento implícito da força deste túmulo: o reconhecimento do poder da morte. O fato da palavra grega *sèma* significar ao mesmo tempo *túmulo e signo* é um indício evidente de que todo o trabalho de pesquisa simbólica e de criação de significação é um trabalho de luto. E que as inscrições funerárias estejam entre os primeiros rastros de signos escritos confirma-nos, igualmente, quão inseparáveis são memória, escrita e morte. (GAGNEBIN, 2006, p. 45, grifos da autora).

Gagnebin afirma que a rememoração também significa uma atenção precisa ao presente, e particularmente às estranhas insurgências do passado no presente por não se tratar apenas de esquecer o passado, mas de agir sobre o presente, dessa forma, afirma ela, a fidelidade ao passado, não sendo um fim em si, visa à transformação do presente (GAGNEBIN, 2006, p. 55).

Gagnebin (2006) faz uma definição interessante (de meu interesse para esta pesquisa), a respeito da testemunha. Ela afirma:

> Testemunha não seria somente aquele que viu com seus próprios olhos, mas aquele não vai embora, "que consegue ouvir a narração insuportável do outro e que aceita que suas palavras levem adiante, como num revezamento, a história do outro, e ela continua afirmando que levar a história do outro não por culpabilidade ou compaixão, mas especialmente porque somente a transmissão simbólica, somente essa retomada reflexiva do passado pode nos ajudar a não repeti-lo infinitamente, mas a ousar esboçar uma outra história, a inventar o presente (GAGNEBIN, 2006, p. 57).

É certo que os estudos de Gagnebin, nos quatorze ensaios que ela apresenta em sua obra, são estudos diversos acerca da narrativa, da escrita e do esquecimento de fatos históricos do passado com grande carga devastadora para a humanidade, como o Holocausto, por exemplo, por isso a autora reafirma tanto o fato de "não repetir o passado". É em relação às brechas e "rastros" de memória, como nos afirma a própria autora, que procuro compreender os interstícios entre memória, esquecimento e rememoração do passado sendo atualizada e atingida pela rememoração no presente.

Para Gagnebin (2006),

> A palavra rememorativa, certamente imprescindível, não tira sua força mais viva da conservação do passado e da perseverança de escritores, historiadores ou filósofos; mas do apelo à felicidade do presente, isto é, em termos filosóficos antigos, da exigência da vida justa dos homens junto a outros homens, ouvir o apelo do passado significa também estar atento a esse apelo de felicidade e, portanto, de transformação do presente, mesmo quando ele parece estar sufocado e ressoar de maneira quase inaudível. (GAGNEBIN, 2006, p. 12).

Segundo Souza (2008),

> A relação entre memória e esquecimento revela sentidos sobre o dito e o não-dito nas histórias individuais e coletivas dos sujeitos, marca dimensões formativas entre experiências vividas e lembranças que constituem identidades e subjetividades, potencializando apreensões sobre as itinerâncias e práticas formativas. O não-dito vincula-se às recordações e não significa, necessariamente, o esquecimento de um conteúdo ou de uma experiência. (SOUZA, 2008, p. 97).

A memória e o esquecimento, “o dito e o não-dito”, podem se configurar em experiências narrativas, esquecer, assim como rememorar, compõe os sujeitos que se narram. Como a própria Gagnebin (2006) afirma, os “rastros” de memória, bem como os “rastros” deixados pelo tentar esquecer, penso, enriquecem a força narrativa com que cada sujeito participante dessa pesquisa tenta refazer e retomar sua atuação no presente, tanto como pessoa que relembra quanto enquanto profissional que remodela a sua atuação rememorando o que funciona e esquecendo o que não funciona para si enquanto pessoa. Esse esquecimento não significa apagamento, o esquecimento, assim como a memória, forma uma parceria coerente que vai delineando caminhos a serem seguidos, nesses termos, esquecimento não significa apagamento, mas reconhecimento do passado e nova reformulação para o momento presente.

7 – Memória e narrativa de si

Assim como Le Goff (1994), pretendemos que a memória coletiva – e também a individual – sirva para a libertação e não para a servidão dos homens.

Esse trabalho é um convite às recordações pessoais, não institucionalizadas, não oficiais, que possam representar os sujeitos que aqui se enunciam, e que, de algum modo, representam a consciência coletiva de alguns grupos, como as famílias, os docentes, e não uma tentativa de representar um conhecimento monopolizado por grupos de interesses constituídos.

Ecléa Bosi (1994), ao dizer dos registros das vozes dos “velhos” que fizeram parte de sua pesquisa, afirma que “Esse registro alcança uma memória pessoal que, como se buscará mostrar, é também uma memória social, familiar e grupal” (BOSI, 1994, p. 37). Assim também penso os registros das memórias de leitura para os profissionais de educação. A memória aqui é entendida como trabalho, assim como entendeu Bosi, posto que o “rememorar envolve mobilizações intensas dos sujeitos, que requerem esforço e dedicação” (BOSI, 1994 apud GUEDES-PINTO, 2008, p. 41).

Kathryn Woodward (2000) apresenta, em “Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual”, aspectos das identidades individuais e sociais que tomo aqui, relacionadas às simbólicas da memória. Esta temática, apresentada por Woodward (2000, p. 7-71), trata de explicitar que a identidade adquire sentido por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos pelos quais elas são representadas. Assim, a representação atua simbolicamente. Como a identidade, afirma Woodward, se distingue por aquilo que ela não é, a marcação da diferença não deixa de ter sua problemática, desde a negação de que não

existem similaridades entre os grupos relacionados, uma vez que a diferença possa ser sustentada pela exclusão até a constituição do outro.

No estudo, é apresentado também o conceito de “mesmidade”, que é o produto da experiência vivida e das coisas cotidianas que os grupos têm em comum. A construção da identidade é, portanto, tanto simbólica quanto social. Pensemos em um grupo de mulheres professoras da rede pública de ensino. Onde se aplicariam os conceitos de mesmidade e de identidade simbólica e social? Certamente este grupo de professoras, ainda que de identidades marcadas por diferenças simbólicas e por históricos de vida diferentes, apresenta experiências das coisas cotidianas e vividas em comum, estreitando, então, o laço da mesmidade.

As memórias individuais e coletivas, estas apresentadas por Le Goff e Halbwachs, também não se aplicam na mesma perspectiva? Para Woodward (2000, p. 12), “A redescoberta do passado é parte do processo de construção da identidade”, a autora explicita que a questão da identidade e da diferença possui duas visões: a visão essencialista e a visão não-essencialista. A visão essencialista sugere que exista um “conjunto cristalino, autêntico de características que todos (seres de um mesmo grupo) partilham e que não se altera ao longo do tempo”; a visão não-essencialista, por sua vez, focaliza as diferenças, assim como as características comuns ou partilhadas. E a autora questiona a respeito da visão essencialista: “A identidade é fixa? Podemos encontrar uma “verdadeira” identidade? Seja invocando algo que seria inerente à pessoa, seja buscando sua “autêntica” fonte na história, a afirmação da identidade envolve necessariamente o apelo a alguma qualidade essencial?” (WOODWARD, 2000, p. 13).

Para esclarecer tais conceitos e questionamentos, a autora, a partir da discussão do estudioso Michael Ignatieff, aponta a necessidade de conceitualizações para a compreensão de como a identidade funciona, e afirma que, com frequência, a identidade envolve reivindicações, tanto essencialistas quanto não-essencialistas. No caso da identidade essencialista, estão os questionamentos sobre quem pertence e quem não pertence a um determinado grupo identitário. Nela, a identidade é vista como “fixa e imutável”, especialmente em casos baseados na natureza, na qual a história é construída como uma verdade imutável.

Entretanto, Woodward (2000) afirma que a identidade é, na verdade, relacional e que existe uma “marcação simbólica” que identifica a diferença nas identidades, para a autora, essa marcação simbólica que nos identifica e nos diferencia enquanto seres de um mesmo grupo é que nos permite dar sentido às práticas e às relações sociais. É por meio da

diferenciação social que as classificações das diferenças são vividas nas relações sociais, e definimos, por exemplo, quem é incluído e quem é excluído (WOODWARD, 2000, p. 14). A estudiosa analisa a forma como a identidade se insere no "circuito da cultura", esse circuito, aponta a autora, é aquele em que o foco se desloca dos sistemas de representação para as "identidades produzidas" (WOODWARD, 2000, p. 17). Afirma Woodward (2000):

> A representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos. Podemos inclusive sugerir que esses sistemas simbólicos tornam possível aquilo que somos e aquilo no qual podemos nos tornar, a representação, compreendida como um processo cultural, estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas às questões: Quem eu sou? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser? Os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar. (WOODWARD, 2000, p. 17).

De acordo com Scholze (2008):

> A subjetividade refere-se ao processo de apropriação e de singularização da cultura pelos indivíduos na dinâmica das relações sociais por eles vividas, relações essas instauradas e mediadas pela linguagem. Ao produzir uma autonarrativa, os sujeitos trazem várias vozes que fizeram e fazem parte desse processo de formação de suas identidades. Não é o sujeito monovalente que se expressa, e sim é expressado por todas as narrativas que o constituem. Por sua voz, falam as instituições, os ensinamentos recebidos, os silenciamentos impostos, os discursos permitidos e os estimulados. Quem sou é o entrecruzamento das histórias que me narram e me constituem. (SCHOLZE, 2008, p. 96).

Como afirmam Barbosa, J. e Barbosa, M. (2013):

> A leitura é um ato que se constitui por meio da palavra do outro – que pode ser o texto e também o mediador. Nesse sentido, é fundamental que o mediador assuma essa condição de outro detentor de um saber, de um segredo sobre a magia, sobre os segredos das palavras. Pela perspectiva posta acima, o medidor aproxima-se do narrador tematizado por Walter Benjamin: um mediador também detentor de conhecimento, de saber, de experiência que o aprendiz ainda não detém. Exatamente por não detê-lo é que, quando a mediação ocorre, se abre também numa disponibilidade essencial para acolher a palavra do outro, deixando-a assumir a base de constituição de sua entrada na cultura da leitura. (BARBOSA, J.; BARBOSA, M., 2013, p. 11).

Woodward (2000) questiona: por que investimos na identidade? E vai discorrer sobre os termos identidade e subjetividade:

> Os termos "identidade" e "subjetividade" são, às vezes, utilizados de forma intercambiável. Existe, na verdade, uma considerável sobreposição sobre os dois. "Subjetividade" sugere a compreensão que temos sobre o nosso eu. O termo envolve os pensamentos e as emoções conscientes e inconscientes que constituem nossas

> concepções sobre "quem nós somos". A subjetividade envolve nossos sentimentos e pensamentos mais pessoais. Entretanto, nós vivemos nossa subjetividade em um contexto social no qual a linguagem e a cultura dão significado à experiência que temos de nós mesmos e no qual nós adotamos uma identidade. Quaisquer que sejam os conjuntos de significados construídos pelos discursos, eles só podem ser eficazes se eles nos recrutam como sujeitos. Os sujeitos são, assim, assujeitados ao discurso e devem, eles próprios, assumi-lo como indivíduos que, dessa forma, se posicionam a si próprios. As posições que assumimos e com a qual nos identificamos constituem nossas identidades. [...] O conceito de subjetividade permite uma exploração dos sentimentos que estão envolvidos no processo de produção da identidade e do investimento pessoal que fazemos em posições específicas de identidade. Ele nos permite explicar as razões pelas quais nós nos apegamos a identidades particulares. (WOODWARD, 2000, p. 55-56).

Para responder à pergunta que vem à tona nos estudos de Halbwachs (1956), Bartlett (1932) e Stern (1957), "Qual a forma predominante de memória de um dado indivíduo?", Bosi (1994) afirma que "o único modo correto de sabê-lo é levar o sujeito a fazer a sua autobiografia. A narração da própria vida é o testemunho mais eloquente dos modos que a pessoa tem de lembrar. É a *sua* memória" (BOSI, 1994, p. 68, grifo da autora). Além disso, para Guedes-Pinto (2008), em um processo rememorativo, selecionamos o que lembramos e o que relatamos ou não. Sendo assim, fazemos opções em função do que queremos tornar público e registrado por meio de nossa narrativa, ainda que essas decisões nem sempre sejam deliberadas. Portanto, o processo de rememoração é seletivo e permite vir à tona apenas os acontecimentos que são deflagrados no contexto específico de cada entrevista (GUEDES-PINTO, 2008, p. 53), e acrescento que o que é narrado também é selecionado para o contexto de cada encontro que tivemos em nossas rodas de conversas.

De acordo com Souza (2008),

> A produção de um conhecimento sobre si implica modos textuais e linguísticos de um sujeito que lembra e narra, ao sublinhar a importância da abordagem compreensiva e das apropriações da experiência vivida, das relações entre subjetividade e narrativa como princípios, que concede ao sujeito o papel de ator e autor de sua própria história, produtor de atos discursivos. (SOUZA, 2008, p. 94).

O autor continua:

> É pertinente entender que as narrativas ganham sentidos e se potencializam como processo de formação e de conhecimento porque encontram na experiência sua base existencial. A construção da autonarração inscreve-se na subjetividade e estrutura-se num tempo, que não é linear, mas num tempo da consciência de si, das representações que o sujeito constrói de si mesmo. (SOUZA, 2008, p. 96).

Segundo Zilberman (2009):

> A memória muda de lugar: deixa de se situar na subjetividade do locutor, para se colocar na objetividade do texto, a que, portanto, cabia conservar. A autoridade do texto suplanta a de seu produtor, e este fica, de um lado, obscurecido enquanto

> identidade, e de outro, idealizado enquanto criador. [...] A narrativa constitui, pois, o espaço em que a memória se manifesta, tomando toda recordação a forma de um relato retrospectivo. Representa a fonte do contar, logo, a origem da narração, exposição primitivamente oral de um sujeito para um grupo de ouvintes, com o qual compartilha interesses e expectativas. (ZILBERMAN, 2009, p. 180-182)

Para o trabalho de memória e de escrita de si, acredito que cada uma das professoras que participaram desta investigação se propuseram a repensar suas atuações enquanto sujeitos leitores de literatura e rememorar suas leituras literárias. As demais professoras que também foram narradoras e mediadoras nesses processos de rememoração de leitura permitiram que a colega se entregasse ao trabalho de se dizer, permitiram que, ao rememorar e contar, cada professora selecionasse o que poderia ser dito e o que deveria ser mantido como "não-dito", que elas interditassem o que não acreditavam ser pertinente esclarecer ao grupo que as ouvia.

Ainda que o grupo fosse de pares que compartilhavam lugares de saber e mesmas profissões, as expectativas individuais são esclarecidas à medida que os pares também compartilham interesses e expectativas semelhantes. Entretanto, cada sujeito é único, cada professora passou por trajetórias diferentes nos seus percursos da leitura literária e não pode, nenhuma delas, ser vista apenas no coletivo, suas subjetividades e individualidades as tornam mais fortes para um discurso individual, e ainda mais dentro de um discurso de coletividade.

8 – A leitura e a memória nos discursos das professoras

Nas falas das seis professoras, detectei a importância da mediação para que elas seguissem como leitoras e percebi ainda a rememoração afetiva visual e olfativa, inclusive (em especial nas falas das professoras Joyci e eu). Detectei também que seus mediadores de leitura exerceram e ainda exercem influências importantes em suas vidas. As professoras Ana Maria, Aline, Sandra e Danúbia enveredaram por "terrenos" narrativos para além da mediação. Elas declararam a importância que as leituras tiveram em suas vidas, de forma afetiva e/ou dolorosa e da forma que essas leituras se tornaram importantes para atravessarem obstáculos dolorosos.

De acordo com a perspectiva de João Wanderley Geraldi (2015), da "aula como acontecimento", os momentos de letramento literário que as professoras, sujeitos da pesquisa, tiveram em suas casas ou com alguém como mediador ou nas suas escolas e graduações, foram, sim, acontecimentos, acontecimentos que pairaram para além dos espaços casa e sala de aula, e que talvez tenham possibilitado a segurança e a necessidade na escolha acadêmica dessas profissionais da educação. Se não foram definitivas para suas escolhas profissionais, o

certo é que letramento/aula/acontecimento foram importantes para a constituição de suas identidades fora da academia, na vida. De acordo com Geraldi (2015),

> A herança cultural continua disponível, mas ela deve ser entendida como de fato é: não apenas um conjunto de disciplinas científicas, mas um conjunto de conhecimentos e saberes. O saber é produzido nas práticas sociais, o conhecimento é a organização desse produto nas práticas sociais de forma sistemática, racional na atividade científica. Trata-se de reencontrar o vivido para nele desvelar o saber auxiliado pelos conhecimentos disponíveis na herança cultural. Em vez de aprender para viver, trata-se de assumir o "vivemos aprendendo", e isso não descarta a herança cultural, demanda que a usemos, e para usá-la é preciso conhecê-la. Aprender não é se tornar um depósito de respostas já dadas. Saber não é dispor de um repertório de respostas. Saber é ser capaz de compreender problemas, formular perguntas e saber caminhos para construir respostas. É com as mãos cheias de perguntas que melhor nos orientamos no manuseio da herança cultural. A elas vamos em busca de percursos feitos para responder a outras perguntas. Creio que o ensino tem dado respostas para alunos que não sabem as perguntas. Trata-se de pensar o ensino não como aprendizagem do conhecido, mas como produção de conhecimentos, que resultam, de modo geral, de novas articulações entre conhecimentos disponíveis. A escrita se caracteriza pela singularidade de seus gestos. A esta singularidade corresponde outra singularidade, a de leitura enquanto construção de sentidos. Mas há condições para que a escrita se dê: um sujeito somente escreve quando tem o que dizer, mas não basta ter o que dizer, ele precisa ter razões para dizer o que tem para dizer. Eu preciso ter claro para quem eu estou dizendo. (GERALDI, 2015, p. 96-98).

As professoras participantes sabem para quem escrevem: para si e para outra professora pesquisadora, que não é nenhum de seus professores de academia, mas uma colega, amiga, uma igual, hierarquicamente falando, e que se interessa por suas memórias.

Bakhtin (1997), em "O enunciado, unidade da comunicação verbal", ao dizer das funções comunicativas da linguagem, afirma que

> A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude *responsiva ativa* (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor. A compreensão passiva das significações do discurso ouvido é apenas o elemento abstrato de um fato real que é o todo constituído pela *compreensão responsiva ativa* e que se materializa no ato real da resposta fônica subsequente. Uma resposta fônica, claro, não sucede infalivelmente ao enunciado fônico que a suscita: a compreensão responsiva ativa do que foi ouvido (por exemplo, no caso de uma ordem dada) pode realizar-se diretamente como um ato (a execução da ordem compreendida e acatada), pode permanecer, por certo lapso de tempo, compreensão responsiva muda (certos gêneros do discurso fundamentam-se apenas nesse tipo de compreensão, como, por exemplo, os gêneros líricos), mas neste caso trata-se, poderíamos dizer, de uma compreensão responsiva de ação retardada: cedo ou tarde, o que foi ouvido e compreendido de modo ativo encontrará um eco no discurso ou no comportamento subsequente do ouvinte. Os gêneros secundários da comunicação verbal, em sua maior parte, contam precisamente com esse tipo de compreensão responsiva de ação retardada. O que acabamos de expor vale também, *mutatis mutandis*, para o discurso lido ou escrito. A compreensão responsiva nada mais é senão a fase inicial e preparatória para uma

> resposta (seja qual for a forma de sua realização). (BAKHTIN, 1997, p. 290-291, grifos do autor).

O que Bakhtin explicita, ainda, é que o locutor no discurso não espera apenas uma compreensão passiva do que foi dito por ele, uma vez que isso apenas "duplicaria" seu pensamento, o que o locutor procura e espera é uma resposta, seja ela de concordância ou de objeção. O autor afirma que o desejo do locutor de tornar seu discurso inteligível é apenas um dos elementos que ele busca em seu todo discursivo, seja em sua fala ou em sua escrita. O próprio locutor é também um respondente ativo ou passivo, pois ele não é o primeiro locutor que "rompe pela primeira vez o eterno silêncio de um mundo mudo" (BAKHTIN, 1997, p. 291). Ele pressupõe a existência de enunciados anteriores aos seus, emanentes dele mesmo ou de outros locutores aos quais os seus próprios enunciados estão relacionados, vinculados por algum tipo de relação.

No caso desta pesquisa, o outro é o locutor/mediador rememorado por cada locutora/professora. "Cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados" (BAKHTIN, 1997, p. 291). O que se enuncia, nos explica Bakhtin, é que é o protagonista real da comunicação verbal.

A importância das leituras literárias e a importância do papel do outro na descoberta dessas leituras e a enunciação desse letramento/acontecimento se configuram de fundamental importância no discurso das professoras participantes desta pesquisa. Aqui, a leitura literária se oferece como "Lugar em que as palavras não envelhecem, não cansam de revelar paisagens, passagens sempre renovadas, uma vez que o seu fundamento é sempre o acontecimento instaurado pelo trabalho do autor e do leitor por meio da e na linguagem" (BARBOSA, J.; BARBOSA, M., 2013, p. 14). E acrescento que o acontecimento é instaurado pelo trabalho do autor, do leitor e do interlocutor, mediador entre esses dois, sejam eles familiares, professores, amigos.

Antes das análises das narrativas das professoras, penso ser importante ressaltar o que nos diz Bakhtin acerca da "introspecção-confissão", questão apresentada no capítulo IV da "Estética da Criação Verbal", intitulado "O todo significante do herói". Neste capítulo, o autor afirma:

> Essa luta contra o eventual juízo de valores do outro coloca o problema específico da forma externa que adquirirá a introspecção-confissão; é inevitável o conflito, pois a forma e a própria linguagem da expressão são a um só tempo indispensáveis e por princípio inadequadas, uma vez que elas comportam, como tais, modalidades estéticas baseadas na consciência do sistema de valores do outro (a origem do inocente-iluminado que opta por uma forma que recusa a forma de expressão

> significante). A introspecção-confissão não pode receber acabamento, pois ela não comporta, como tal, aspectos que lhe sejam transcendentes e que possam assegurar-lhe o acabamento; ainda que tais aspectos se inserissem na consciência, mesmo assim careceriam dos valores que lhes são peculiares e seriam inaptos para proporcionar a tranquilidade e o acabamento. Nenhuma projeção de mim mesmo pode assegurar-me meu total acabamento pois, sendo imanente apenas à minha consciência, essa projeção se tornará um fator dos valores e do sentido na evolução subsequente de minha consciência: minha palavra sobre mim mesmo não poderia em princípio ser a última, não poderia ser a palavra que me assegura o acabamento; para mim, minha palavra é um ato, e esse ato só vive no acontecimento singular e único da minha existência; e se nenhum ato pode assegurar o acabamento da minha própria vida é porque ele vincula minha vida à infinidade aberta do acontecimento existencial. A introspecção-confissão não se isola desse acontecimento, e por isso é potencialmente infinita; ela é, por excelência, o ato da não atualidade e da não-coincidência consigo mesmo (por falta de uma exotopia capaz de realizar essa coincidência, de uma posição de valores que só é peculiar ao outro), o ato da pura superação de si mesmo (desprovido, em seu interior, de um fim que lhe dê sua razão de ser) (BAKHTIN, 1997, p. 157-158).

Esse não acabamento que nos afirma Bakhtin no processo de introspecção-confissão retomo aqui nas narrativas de memória das professoras, relacionado ao que nos apresenta Guedes-Pinto (2008), que a memória é um fenômeno constituído individual e socialmente. De acordo com a autora, se tomarmos o conceito de identidade tal qual o proposto por Michael Pollak (1992), a memória é um elemento constitutivo das imagens que o sujeito tem de si e que projeta para os outros.

Como afirma Bakhtin (1997):

> Minha palavra sobre mim mesmo não poderia em princípio ser a última, não poderia ser a palavra que me assegura o acabamento e se nenhum ato pode assegurar o acabamento da minha própria vida é porque ele vincula minha vida à infinidade aberta do acontecimento existencial. (BAKHTIN, 1997, p. 158).

A constituição de nossa identidade enquanto sujeitos se dá principalmente como um fenômeno produzido em referência aos critérios de aceitabilidade e credibilidades sociais. Dessa forma, a memória e a identidade são constituídas na relação com os outros (POLLAK apud GUEDES-PINTO, 2008, p. 64).

Ao analisar as narrativas das professoras, estive atenta ao que elas diziam e ao que ficava também interdito ou não dito. O esquecimento, como constituinte também da memória, pode ser usado como um escape para julgamentos e como forma de não esclarecer lembranças que não são confortáveis ou que pareçam não ser importantes para o interlocutor desses diálogos de memórias. De acordo com Guedes-Pinto (2008), o esquecimento também exerce papel importante nos trabalhos de memória, uma vez que auxilia no processo rememorativo. O esquecimento participa da seleção do que deve ser lembrado, além de funcionar como proteção dos sujeitos que não pretendem entrar em contato novamente com experiências de

dor pelas quais passaram, ou experiências que lhes foram difíceis de suportar, o que não é dito também constitui o sujeito que rememora (GUEDES-PINTO, 2008, p. 54). É preciso esclarecer ainda que, nos nossos encontros e rodas de conversas, fomos interlocutoras das nossas lembranças de letramento literário e não estávamos isentas de julgamentos (ainda que silenciosa e inconscientemente).

Dessa forma, enquanto pesquisadora, interlocutora e sujeito participante desta investigação, percebi que as professoras pesquisadas fizeram escolhas narrativas que iam ao encontro do que eu buscava na minha pesquisa. Entretanto, à medida que se narrava ao grupo, cada professora foi proferindo seu percurso como leitora literária e delineando as diferenças inerentes a cada uma. Em vários momentos, pude perceber que elas se libertavam de seus ouvintes, seus interlocutores, e mergulhavam em suas memórias e em suas atitudes no passado e no presente, não como sujeitos que precisavam se manter em um discurso de coletividade, mas de sujeitos com suas subjetividades e individuações, que foi justamente o que me fez encontrar e buscar essas professoras para esta pesquisa.

O processo de rememoração, como também não é acabado, possibilita a relação com o outro, como algo singular e compartilhado. A memória é entendida nesta pesquisa como possibilidade de mudança, alteração e interpretação que muda o passado e o presente, permitindo novos significados para o momento atual vivido.

Recupero nesta investigação as memórias de leituras de professoras graduadas, algumas pós-graduadas e todas atuantes em sala de aula, memórias reconstituídas e contadas por elas, seus percursos de letramento literário, dentro ou fora da escola, e suas trajetórias de leitoras mediadas por outrem. Esse lugar de memórias e rememorações é também um espaço para questionamentos, de olhar para a outra companheira de profissão e de conversas acerca de seus saberes docentes.

Foi, portanto, importante para esta análise a memória afetiva, a rememoração, o esquecimento, os momentos simbólicos como as cores, as pessoas, os aromas, os espaços, os objetos, as representações trazidas por meio das leituras literárias conduzidas por mediadores, ou mesmo as leituras solitárias. Reproduzidas em rodas de conversas, as narrações das memórias das professoras se refletiram na representação de coletividade e nas subjetividades que envolvem as participantes.

De acordo com Barros (2003), a cultura (ou as diversas formações culturais) poderia ser examinada no âmbito produzido pela relação interativa entre o indivíduo e o grupo ao qual pertence. Para o estudioso, os objetos culturais seriam produzidos "entre práticas e

representações", como os sujeitos produtores e receptores de cultura circulariam entre estes dois polos, que de certo modo corresponderiam respectivamente aos “modos de fazer” e aos “modos de ver” (BARROS, 2003, p. 160).

A produção de um bem cultural está inscrita em um universo regido entre as práticas e as representações. Para explicitar este fato, Barros (2003) afirma:

> A leitura de um livro também gera práticas criadoras, podendo produzir concomitantemente práticas sociais. Será o livro lido em leitura silenciosa, em recinto privado, em uma biblioteca, em praça pública? Sabemos que sua leitura poderá ser individual ou coletiva (um letrado, por exemplo, pode ler o livro para uma multidão de não-letrados), e que o seu conteúdo poderá ser imposto ou rediscutido. Por fim, a partir da leitura e difusão do conteúdo do livro, poderão ser geradas inúmeras representações novas sobre os temas que o atravessam, que em alguns casos poderão passar a fazer parte das representações coletivas. (BARROS, 2003, p. 160).

Para Zilberman (2009, p. 184), “a história enquanto narração transforma-se em sinônimo da memória, compondo com a escrita, seus suportes, uma aliança tão completa, que se converte em exemplo para as demais manifestações verbais”.

Acredito que as rememorações e as narrativas das seis professoras que participaram desta pesquisa são bens culturais, suas escritas autobiográficas, seus ensaios são bens culturais, isso porque, ao rememorar, elas recriaram seus percursos de leitura literária, atualizaram suas memórias e as tomaram como experiências que poderiam caber ou não nas suas práticas atuais como sujeitos que participam das memórias de leituras de outros sujeitos.

II METODOLOGIAS UTILIZADAS NA PESQUISA

Esta pesquisa teve como proposta investigar componentes subjetivos e afetivos de leituras literárias, como forma de contribuir para os estudos teóricos e metodológicos na formação de professores leitores, por meio das subjetividades e afetividades que envolvem suas memórias e lembranças de leituras. Trabalhei com estudos acerca da memória e sua relevância na formação de professoras de diferentes áreas do conhecimento no que diz respeito às suas leituras literárias. Para a coleta de dados, me embasei nas metodologias qualitativas do Grupo Focal, da História Cultural e da História Oral, trabalhando com algumas das funções que a memória pode desempenhar, dentre elas, a memória como trabalho, a memória como possibilidade de alteração do momento presente e do futuro, a memória como versão e a memória como esquecimento; e com a análise de categorias narrativas a partir dos estudos da *Estética da Criação Verbal* de Bakhtin (1997).

Trabalhei as análises das memórias e dos discursos à luz da teoria bakhtiniana do discurso, analisei os discursos narrativos das professoras sob o ângulo do aspecto da dialogicidade e da interação entre os vários enunciados apresentados, o que corroborou o aspecto polifônico das narrativas, aspecto esse também analisado por Barros (2003). Para a análise dos dados, defini duas grandes categorias narrativas: espaços e discursos. Cada uma delas tendo aporte teórico e de análise a partir dos dados colhidos que nos convergiam para estudos de gênero, de etnia, de leituras antes da escola e de discursos das famílias, relativos a práticas de leituras e a processos de mediações. O trabalho com a metodologia da história oral compreendeu todo um conjunto de atividades anteriores e posteriores à gravação dos depoimentos, que exigiu, antes, a pesquisa e o levantamento de dados para a preparação dos roteiros das entrevistas.

Nesta pesquisa, fui sujeito e objeto. Sujeito enquanto participante dos discursos de memória e expondo também as minhas lembranças de leituras literárias, e objeto, como afirma Bosi (1994) “quando ouvíamos e registrávamos, sendo que como um instrumento de receber e transmitir a memória de alguém, um meio de que esse alguém se valia para transmitir suas lembranças” (BOSI, 1994, p. 38).

Segundo Bosi (1994),

> Entre o ouvinte e o narrador nasce uma relação baseada no interesse comum em conservar o narrado que deve poder ser reproduzido. A memória é a faculdade épica por excelência. Não se pode perder no deserto dos tempos, uma só gota da água irisada que, nômades, passamos do côncavo de uma para outra mão. (...) O narrador está presente ao lado do ouvinte. Suas mãos experimentadas no trabalho fazem

> gestos que sustentam a história, que dão asas aos fatos principiados pela sua voz. A arte de narrar é uma relação alma, olho e mão: assim transforma o narrador sua matéria, a vida humana. Uma atmosfera sagrada circunda o narrador. (BOSI, 1994, p. 90).

A partir deste levantamento com as professoras participantes dessa pesquisa é que decidimos conjuntamente sobre o local onde se realizariam nossas rodas de conversa: a casa da pesquisadora/mediadora. No projeto, nos interessou o que Barros (2003) chama de História Cultural "polifônica", pois buscamos, por meio das múltiplas vozes e narrativas que analisamos, identificar a interação simbólica entre os processos de produção de memória, o esquecimento, a rememoração e a produção de identidades das profissionais da educação, em interação com o seu trabalho.

Nesta pesquisa, Grupo Focal, História Cultural e História Oral possibilitaram a investigação e a análise das narrativas, com o fim de desvelar os discursos de memória, os rastros do esquecimento e o ato de rememoração das participantes deste estudo, que são seis professoras leitoras da Rede Pública de Ensino. Elas atuam na cidade de Goiânia, Goiás. Essas metodologias se complementaram, colaborando na compreensão do modo como se materializam os vários discursos formadores, configurados nas memórias de leituras das professoras leitoras.

Como a proposta desta pesquisa tem base no Grupo Focal, a essência do grupo focal consiste justamente na interação entre os participantes e o pesquisador, que objetiva colher dados a partir da discussão focada em tópicos específicos e diretivos (por isso é chamado grupo focal), estamos todas inseridas nesse processo de diálogos e rememorações, uma vez que somos também professoras e leitoras literárias.

A importância da pesquisa se deu por eu perceber dificuldades enfrentadas por professores, ao se depararem com educandos considerados não leitores ou leitores, que não se sentem mais estimulados pela palavra escrita e pelas imagens mentais produzidas por meio desta. Estimular essas leituras por meio das próprias lembranças de leituras é um caminho difícil, mas importante e interessante, que os professores leitores precisam percorrer para tentar ampliar, tanto as potencialidades intelectuais, quanto estimular as vivências pessoais de seu público leitor, seus educandos.

1 – Hipótese

A hipótese apresentada para este trabalho procurou saber e confirmar se os “ecos” das leituras literárias feitas pelas professoras participantes da pesquisa estiveram presentes nas memórias produzidas por elas, de forma a contribuir em suas formações como profissionais e em seus trabalhos em sala de aula. Como diz Bosi (1994, p. 39), “a memória é um cabedal infinito do qual só registramos um fragmento” e “Lembrança puxa lembrança e seria preciso um escutador infinito” (BOSI, 1994, p. 39).

2 – Objetivos

Objetivo geral:

O objetivo geral deste trabalho é contribuir para os estudos teóricos e metodológicos da formação de seis professoras leitoras por meio das subjetividades e afetividades que envolvem suas memórias e lembranças de leituras literárias e sua relevância na formação como profissionais.

Objetivos específicos:

a) Investigar como as lembranças de leituras literárias que envolvem as participantes da pesquisa, no campo afetivo e simbólico, estão envolvidas com os saberes e as escolhas profissionais feitas por elas, educadoras;
b) Analisar por meio das narrativas de memórias das participantes suas práticas em sala de aula com o propósito de perceber se – e como – essas educadoras conseguem estimular seus educandos com um imaginário criador que socialize, integre e possibilite a esses educandos imaginação e identificação com essas mesmas leituras e com novos saberes;
c) Investigar se as lembranças literárias das professoras ultrapassam a experiência do sensível para chegar à enunciação linguística, e como se dá esse processo.

3 – Critérios de seleção das participantes

Como o meu interesse não estava localizado em uma unidade escolar, e, sim, em professores da rede pública de ensino, foi possível, portanto, trabalhar com professores de diferentes unidades escolares e que estivessem atuando em sala de aula. As seis professoras participantes são:

1. Aline Gomes Machado, 29 anos, solteira, sem filhos. Graduada em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal de Goiás e Universidade de Coimbra, entre os anos de 2010 e 2014. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal de Goiás (PPGE / UFG), entre os anos de 2017 e 2019. É professora de Educação Física na Escola Municipal Madre Francisca, Goiânia – GO, com carga horária de 30 horas semanais. Elabora e executa projetos educacionais voltados para as práticas corporais. Ministra aulas teórico-práticas no âmbito da Educação Física escolar.

2. Ana Maria Siqueira Silva, 44 anos, divorciada, dois filhos. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás no ano de 2006. Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB) no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (CEPAE - UFG) entre os anos de 2017 e 2019. É professora na Escola Municipal Brice Francisco Cordeiro, com carga horária de 30 horas semanais, e no Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás (CEPMG) Waldemar Mundin (em licença para aprimoramento pelo Estado), com carga horária de 40 horas semanais, ambos em Goiânia-GO. Na escola municipal, é professora da primeira fase do Fundamental I e ministra as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História e Ciências. No colégio estadual, já lecionou Língua Portuguesa, História, Filosofia e Geografia e apresentou projetos específicos em Escola de Tempo Integral, antes de sua Licença para Aprimoramento, atuava como coordenadora pedagógica.

3. Danúbia Jorge da Silva, 30 anos, solteira, sem filhos. Graduada em Licenciatura em Letras pela Universidade Federal de Goiás, entre os anos de 2007 e 2010. Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB) no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (CEPAE - UFG) entre os anos de 2017 e 2019. É professora na Escola Municipal Bernardo Élis, com carga horária de 30 horas semanais e na Escola Aldeia (escola particular), com carga horária de 30 horas semanais, ambas em Goiânia-GO. É professora da primeira fase do Ensino Fundamental e ministra as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências.

4. Joyci Viegas de Freitas Silva, 33 anos, casada, três filhos. Graduada em Licenciatura em História pela Universidade Federal de Goiás entre os anos de 2003 e 2007. Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB) no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (CEPAE - UFG), entre os anos de 2019 e 2021. É professora na Escola Estadual Gracinda de Lourdes,

com carga horária de 30 horas semanais; ministra a disciplina de História para as turmas do 6º ao 9º ano.

5. Sandra Almeida Ferreira Camargo, 38 anos, divorciada, dois filhos. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás (UFG) em 2010, com Especialização em Educação Integral e Integrada pelo IESA da UFG no ano de 2013 e Mestrado em Educação pela Faculdade de Educação da UFG no ano de 2017. Atualmente, é doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação da UFG. É coordenadora pedagógica na Escola Municipal Senador Darcy Ribeiro em Goiânia-GO, no período noturno, com carga horária de 30 horas semanais, e professora efetiva na Escola Municipal Ary Ribeiro Valadão, no período matutino, com carga horária de 30 horas semanais, onde ministra as disciplinas de Língua Portuguesa, História, Geografia, Matemática e Ciências.

6. Nadja Karoliny Lucas de Jesus Almeida (eu), 38 anos, casada, duas filhas. Graduada em Letras Português / Inglês pela Universidade Federal de Goiás em 2004. Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB) no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (CEPAE - UFG), entre os anos de 2017 e 2019. É professora efetiva de Língua Portuguesa e Literatura na Escola Municipal Senador Darcy Ribeiro e na Escola Municipal Patrícia Rodrigues da Paiva, ambas no município de Goiânia-GO, no período noturno EAJA desde o ano de 2010, com carga horária de 30 horas semanais. Desenvolve nas escolas projetos semestrais de leitura literária, de africanidade e de memória e escrita autobiográfica com as alunas e os alunos, além das rodas de leituras, rodas de conversas e saraus.

4 – Formas de registro e destinação dos dados coletados e dos resultados da pesquisa

As entrevistas foram feitas com as professoras, por meio de questionário escrito, de entrevista coletiva e de rodas de conversa. As entrevistas coletivas e as rodas de conversa foram gravadas em áudio e vídeo, envolvendo as rememorações das práticas de leituras das professoras. No último encontro de roda de conversa, foi proposto a cada uma das professoras que escrevesse um ensaio acerca da constituição de suas memórias de leituras, suas identidades, e seus fazeres profissionais. Esse processo foi desenvolvido entre os meses de abril e junho de 2018. Para o mês de outubro, foi proposto a cada professora que lesse para as demais participantes da pesquisa o seu ensaio escrito. Tais leituras também foram registradas em áudio e vídeo. Esse último registro traz a proposta de ser editado a fim de se tornar um documentário de curta-metragem. Os ensaios compõem, ainda, um portfólio, o qual

possibilitará a organização dos dados obtidos, de maneira clara e acessível aos sujeitos interessados. Posteriormente, esses dados foram transcritos e analisados, em consonância com o referencial teórico adotado durante a elaboração da dissertação. As informações obtidas na pesquisa ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável por um período de cinco anos. Os vídeos e áudios, produzidos com o consentimento das entrevistadas, estarão sob a guarda da pesquisadora e disponíveis na plataforma do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, o PPGEEB, do CEPAE-UFG.

5 – Proposta de produto educacional

No período de minhas idas à Secretara Municipal de Educação, para entrar com o pedido de Licença para Aprimoramento (que nunca consegui), conheci e encontrei professoras e funcionários da própria secretaria que se interessaram em participar da pesquisa, lendo apenas o título. Qual não foi meu encantamento ao perceber que o projeto de pesquisa poderia se estender aos demais professores interessados em compartilhar suas memórias de leituras e seus trabalhos em sala de aula. Essa ideia foi amadurecendo, relatei à minha orientadora e ela me disse da importância de pensarmos algo que pudesse chegar a mais professores. Foi então no Seminário de Dissertações do PPGEEB-CEPAE-UFG, realizado em setembro de 2018, que uma professora do Programa – Prof.ª Dr.ª Célia Sebastiana – nos sugeriu pensarmos em algo mais que um portfólio, em um blog, talvez. Esse blog agora está pronto e foi desenvolvido com proposta de chegar a todos os professores e estudantes e quem mais se interessar pelas temáticas da memória e da leitura literária, com propostas de compartilharmos nossas memórias de leituras, propormos novas e velhas leituras, trocarmos conhecimentos no que diz respeito ao ensino de literatura e à leitura literária em sala de aula.

Acredito na leitura literária e na memória como artes que possam se comunicar e agregar mais arte. Por esta razão, solicitei a uma artista plástica, Mary Baleeiro, amiga pessoal minha, que, a partir de trechos das narrativas de memórias e de fotografias de cada professora, pintasse uma aquarela das profissionais e das imagens que ela, enquanto artista, conseguisse elaborar por meio das imagens das memórias narradas. O resultado foram aquarelas lindas, delicadas e sensíveis que contam pela imagem um pouco das rememorações de cada professora. Essas aquarelas serão presentes para cada uma das participantes da pesquisa, pela dedicação de tempo e por compartilharem conosco suas histórias e lembranças. Devo esclarecer que optei pela Mary Baleeiro por já conhecer o seu trabalho artístico e por ser mulher, uma forma de mantermos a linha que vimos seguindo de vozes e linguagens

femininas, que se comunicam e se complementam, numa forma de não silenciamento de suas vozes e nem de suas memórias.

Além disso, para complementar a proposta de trazer imagens artísticas a partir de narrativas das memórias das seis professoras, me apoiei em Chartier (1998):

> A história das práticas de leitura a partir do século XVIII é também uma história da liberdade na leitura. É no século XVIII que as imagens representam o leitor na natureza, o leitor que lê andando, que lê na cama, enquanto, ao menos na iconografia conhecida, os leitores anteriores ao século XVIII liam no interior de um gabinete, de um espaço retirado e privado, sentados e imóveis. O leitor e a leitora do século XVIII permitem-se comportamentos mais variados e mais livres – ao menos quando são colocados em cena no quadro ou na gravura. (CHARTIER, 1998, p. 78-79).

E, para fundamentar ainda mais a proposta de compor um blog de memórias literárias de professores, me apoiei novamente na afirmação de Chartier (1998):

> O leitor não é mais constrangido a intervir na margem, no sentido literal ou no sentido figurado. Ele pode intervir no coração, no centro. Que resta então da definição do sagrado, que supunha uma autoridade impondo uma atitude feita de reverência, de obediência ou de mediação, quando o suporte material confunde a distinção entre o autor e o leitor, entre a autoridade e a apropriação? Eu não sei se uma reflexão teológica se desenvolveu no mundo do texto eletrônico, mas ela seria absolutamente apaixonante, ao lado de uma reflexão filosófica ou de uma reflexão jurídica. (CHARTIER, 1998, p. 91).

A divulgação da pesquisa poderá ser feita por meio de artigos científicos, apresentação em congressos, entre outros, a fim de contribuir para futuras investigações sobre a produção de memórias literárias e a formação de professores leitores.

6 – Materiais utilizados e questionários propostos

O material utilizado na pesquisa foi o seguinte: sala com cadeiras e mesa de apoio, gravador de áudio de celular, câmera fotográfica, câmera filmadora para os vídeos, livros literários que serviram como “objetos de memória”.

Antes dos encontros com as rodas de conversa, foram aplicados dois questionários para que as professoras pudessem responder a eles em casa. Os questionários foram:

Primeiro questionário introdutório para o Projeto de Pesquisa: Memória e Formação de Professores Leitores: imaginário, subjetividades e afetividades literárias.

1) Elabore por escrito uma lista de todos os livros que você já leu. Consegue se lembrar? Em que você se apoiou para recuperar essa memória?

2) A partir da lista que você produziu sobre os livros que leu, selecione um exemplar e faça um exercício de rememoração. Tente registrar quais as lembranças que esse livro dispara em você. Quais os momentos em que a leitura foi realizada e o quanto ela foi ou não significativa para você?
3) Que objetos você escolheria para contar sua trajetória de formação como leitor (a)?
4) Que pessoas foram marcantes nessa sua trajetória?
5) Escreva um breve relato sobre essas questões, e não se esqueça de salientar a maneira como essas pessoas, com suas especificidades, mobilizaram em você o desejo pela leitura.

Segundo questionário introdutório para o Projeto de Pesquisa: Memória e Formação de Professores Leitores: imaginário, subjetividades e afetividades literárias.

1) Para você, o que é memória? Escreva brevemente sobre isso.
2) "A memória, componente essencial das narrativas, é entendida como uma prática de alteração, como capacidade de resistir às situações postas, e de crer nas possibilidades" (GUEDES-PINTO, GOMES & SILVA, 2008). Acerca dessa afirmação, você concorda? Discorra sobre isso.
3) Sobre suas memórias de leitura e a respeito do seu processo de escolha de se tornar professor, o que você lembra? Procure tomar notas das lembranças que vierem à sua cabeça e registre-as.
4) Na sua opinião, como a rememoração proporciona aos professores a reflexão a respeito de suas concepções sobre a leitura e a escrita?
5) De que maneira, em seus trabalhos em sala de aula, os educadores conseguem estimular seus educandos com um imaginário criador que socialize, integre e possibilite a esses educandos imaginação e identificação com essas mesmas leituras e novos saberes?

As entrevistas de história oral são normalmente tomadas como fontes para a compreensão do passado, ao lado de documentos escritos, imagens e outros tipos de registro. Caracterizam-se por serem produzidas a partir de um estímulo, pois o pesquisador procura o entrevistado e lhe faz perguntas, geralmente depois de consumado o fato ou a conjuntura que se quer investigar. O trabalho com a metodologia de história oral compreende todo um conjunto de atividades anteriores e posteriores à gravação dos depoimentos. Exige, antes, a pesquisa e o levantamento de dados para a preparação dos roteiros das entrevistas.

Iniciamos as nossas considerações, na primeira roda de conversa, pelas memórias de leituras literárias constituídas na infância e nos lugares onde tais leituras aconteceram e tais memórias se estabeleceram, com a família, na escola, passando pelas memórias constituídas na adolescência, tanto as individuais, de escolha por prazer de cada leitora, como as coletivizadas e obrigatórias no processo escolar. A partir daí, as rememorações das

professoras passaram para seus lugares de memória da e na graduação e no processo de formação profissional, até chegarem ao momento atual, quando atuam como professoras mediadoras de leituras literárias. São as lembranças de leituras que passarão para o indivíduo (sujeito leitor) na sua constituição como sujeito de identidade subjetiva e socialmente construída.

Questões de afinidades, afetividades, obrigatoriedades, letramento e formação discursiva foram discutidas, uma vez que, sempre em contato com os discursos do outro e com outros discursos, os sujeitos se encontram em constante mudança, sobretudo quando reelaboram suas lembranças.

A interação entre mim e as participantes, enquanto pesquisadora e participante nos discursos, reforçou a tendência humana de formar ou reformular opiniões, atitudes e escolhas de falas. As memórias de leituras literárias são umas das principais formas pelas quais recebemos a herança e a tradição cultural e a nossa formação discursiva. O momento da enunciação e o domínio da memória estabelecem uma relação profícua e imaginária, uma vez que o sujeito enuncia-se e apropria-se dos discursos dos outros, ao lembrar do seu, proporcionando, assim, um olhar diferenciado à própria formação profissional.

De acordo com Benevides (2002),

> As identidades sociais estão relacionadas às posições de sujeito. Em suas práticas discursivas, o sujeito emerge e é revelado, principalmente porque é no uso da linguagem que as pessoas constroem e projetam suas identidades. Ao assim agirem, as pessoas não reproduzem apenas as relações de poder, elas podem refletir posições de resistência ao poder, de emancipação, de diferenças, de *vozes* alheias que incorporam de outros discursos e ideologias, ao mesmo tempo em que as pessoas podem também se reposicionar, transformando suas identidades, podendo, assim, reagir sobre sua realidade social. (BENEVIDES, 2002, p. 14, grifo da autora).

Entendendo a formação de professores leitores literários como uma integração reflexiva dos conhecimentos construídos ao longo de sua história de leitores, tendo ou não o interesse em uma preparação para o ensinar, não podemos conceber o professor como mero reprodutor de modelos práticos dominantes, mas como agente capaz de desenvolver a atividade material para transformar o mundo natural e o mundo social. A formação de leitores literários é um processo que nunca está e nunca será concluído, é um *continuum*. Dessa forma, o processo reflexivo sobre suas práticas também se torna um *continuum*.

Miranda (2005) afirma que

> Nas ciências humanas, o homem, ao estudar o próprio homem, torna-se sujeito e ao mesmo tempo objeto do conhecimento. O que hoje entendemos por Eu é simultaneamente sujeito e objeto da história. A noção de sujeito é colocada por

> Foucault como inventada historicamente, não podendo mais se esconder na Razão ou na objetividade positivista que, por sua vez, não deixam de ser também invenções históricas. O homem encontra-se então numa posição de desconhecimento: ao mesmo tempo em que, enquanto sujeito do conhecimento, torna as experiências possíveis, elas o ultrapassam: a vida, o trabalho, a linguagem... (MIRANDA, 2005, p. 32).

Assim sendo, as subjetividades trabalhadas nos processos de análise dos dados deste trabalho tiveram ênfase na instância fundadora da intencionalidade, como afirma Miranda (2005), que a subjetividade de um indivíduo possa dizer menos da individualidade e mais da singularidade deste indivíduo, ou seja, a possibilidade de viver a existência de forma única, no entrecruzamento de diversos vetores de subjetivação. A estudiosa afirma ainda que a singularidade não está circunscrita apenas no indivíduo, posto que há singularizações presentes nos grupos ou em instituições. Sendo, portanto, a subjetividade do indivíduo marcada mais pela diversidade e heterogeneidade do que por uma "etiqueta identificatória" (MIRANDA, 2015, p. 38).

Os grupos e instituições marcadas neste trabalho se configuraram na categoria do espaço que analisamos posteriormente, sendo o grupo de professoras mulheres marcado pela subjetividade heterogênea. Apesar de parecer singular um grupo de mulheres e da mesma profissão, cada uma delas se apresentou como sujeito subjetivamente diversificado dentro do próprio grupo. As instituições, as quais afirma Miranda, aqui foram reveladas como dois espaços definidos à medida que percebemos a recorrência e a necessidade das professoras de dizer desses dois espaços: suas casas e suas escolas (escolas de suas infâncias e escolas atuais).

Dessa maneira, assim como aponta a autora, trabalhei com as subjetividades que se encontram não apenas nos indivíduos, ou nas individualidades, mas no *socius*, sem necessariamente se confundir com este (MIRANDA, 2015, p. 38, grifo da autora).

7 – Metodologia de pesquisa aplicada do Grupo Focal (*Focus Group*)

Grupo Focal é uma técnica que integra, discute, avalia o tema proposto, sendo flexível e dinâmico. De acordo com Iervolino e Pelicioni (2001), o grupo focal é utilizado no entendimento das diferentes percepções e atitudes acerca de um fato, prática, produto ou serviço, podendo ser considerado uma espécie de entrevista de grupo, embora não no sentido de ser um processo onde se alternam perguntas do pesquisador e respostas dos participantes (IERVOLINO; PELICIONE, 2001 apud Márcia DRESCH e Tatiana B. LEBEDEFF, 2010, p.

2) Os autores salientam que a essência do grupo focal consiste justamente na interação entre os participantes e o pesquisador, que objetiva colher dados a partir da discussão focada em tópicos específicos e diretivos (por isso é chamado grupo focal). Contrastando, nesse sentido, com dados colhidos em questionários fechados ou entrevistas individuais, em que o indivíduo é convocado a emitir opiniões sobre assuntos a respeito dos quais talvez nunca tenha pensado anteriormente.

As pessoas, em geral, precisam ouvir as opiniões dos outros, antes de formar as suas próprias, e, constantemente, mudam de posição (ou fundamentam melhor sua posição inicial) quando expostas à discussão em grupo. Os autores assinalam que cabe ao moderador do grupo (geralmente o pesquisador) criar um ambiente propício para que diferentes percepções e pontos de vista venham à tona, sem que ocorra nenhuma pressão para que seus participantes votem, cheguem a um consenso ou estabeleçam algum plano conclusivo. O moderador é um facilitador do processo de discussão, e sua ênfase deve recair no "jogo de interinfluências da formação de opiniões sobre um determinado tema" (GONDIM, 2003, p. 151).

A memória, então, é entendida como memória discursiva. Como desenvolve Courtine (1981), é a "memória coletiva construída nas próprias práticas discursivas" (COURTINE, 1981 apud DRESCH; LEBEDEFF, 2010, p. 6).

A definição dos membros que fazem parte do Grupo Focal é considerada tarefa relevante, uma vez que implica a capacidade de contribuição com os objetivos da pesquisa. Há, nesse processo, uma necessidade de clareza quanto aos objetivos da investigação, uma vez que os participantes devem se sentir livres e à vontade, sentindo-se partes integrantes e importantes dele. Isso requer que o moderador, neste caso também pesquisador, deve adaptar-se ao estilo dos participantes, e às necessidades do grupo, focando, obviamente, em seu objeto e em seus objetivos de pesquisa.

Sônia Maria G. Gondim (2003) considera que:

> para aqueles que optam pela abordagem qualitativa os critérios são a compreensão de uma realidade particular, a autorreflexão e a ação emancipatória. O conhecimento do mundo, para os adeptos desta última, não deve ser um fim em si mesmo, mas um instrumento para a autoconscientização e ação humana. Com isto há uma diminuição da distância entre a produção e a aplicação do conhecimento, bem como um aumento da exigência do comprometimento do pesquisador com a transformação social. (GONDIM, 2003, p. 150).

Observadas e admitidas as complexidades dos objetos de estudo, o ser humano e seu processo de memória, rememoração e esquecimento, sabemos da limitação de tentar encontrar bases comuns de explicação e compreensão do comportamento e da ação humana, ainda mais

quando se trata de memórias e saberes lembrados ou esquecidos e rememorados. Os participantes devem, nessa metodologia de pesquisa, sentir-se confortáveis para rememorar e dizer sabendo da sua autoconsciência. Outro processo decorrente da influência social está vivamente presente em grupos focais, pelos microfones e câmera de vídeo, ou pela expectativa das outras pessoas de que todos se manifestem.

De forma que tivessem participação efetiva em um ambiente que favorecesse a liberdade de expressão, foi importante aqui nesta pesquisa a formação de opinião e o compartilhamento de questões, questionamentos, e de memórias formadoras e influenciadoras das professoras leitoras, na sua opção de profissão e no seu processo de trabalho em sala de aula. Foi fundamental a interação entre as pessoas do grupo, minimizando a participação ou intervenção do moderador (no caso, eu). Durante a pesquisa, na condição de moderadora, trabalhei mais como professora participante e também narradora de mim e de minhas memórias.

Ainda, para Gondim (2003),

> A rigor, a divergência, comum em grupos focais, não é de todo ruim, pois a emergência de uma opinião discordante pode provocar um redirecionamento dos posicionamentos até então compartilhados. Argumentos persuasivos, dada a novidade e a lógica da apresentação, levam as pessoas a integrar novos elementos em suas avaliações, ampliando seu entendimento sobre o tema. Mais uma vez, a importância do moderador é destacada, já que ele pode recuperar a opinião discordante quando o grupo insistir em ignorá-la a favor de dedicar mais tempo às opiniões compartilhadas. (GONDIM, 2003, p. 157).

De acordo com uma revisão de literatura, o Grupo Focal necessita de prévio planejamento em que aspectos inerentes ao andamento dos trabalhos necessitam ser contemplados. Neste sentido, o planejamento assume grande importância, tendo em vista a necessidade de visualização de particularidades que serão imprescindíveis para o alcance do objetivo traçado. As decisões referentes ao andamento e organização das rodas de conversa nesta pesquisa foram tomadas pelo menos quinze dias antes do convite formulado. Nesse planejamento, foram contemplados a equipe, o orçamento dos materiais utilizados, o grupo de professoras, o conteúdo, a seleção do local e coleta de dados, o convite, o cronograma e a condução da sessão. Em seguida, foram abordados os roteiros de forma geral.

Segundo Carlini (2001), é procedimento habitual na Pesquisa Qualitativa a análise parcial, objetivando melhor adequar os procedimentos de coleta de dados aos objetivos da pesquisa (CARLINI, 2001 apud DRESCH; LEBEDEFF, 2010, p. 119). Iervolino e Pelicione (2001) propõem duas formas de se proceder à análise: através do sumário etnográfico e da

codificação dos dados via análise de conteúdo. O primeiro assenta-se “nas citações textuais dos participantes do grupo” enquanto o segundo enfatiza a “descrição numérica de como determinadas categorias explicativas aparecem ou estão ausentes das discussões e em quais contextos isto ocorre” (IERVOLINO; PELICIONE, 2001 apud DRESCH; LEBEDEFF, 2010, p. 119). Os métodos citados não são excludentes entre si, podem ser combinados em um só momento de análise.

De acordo com Ibañes (1986),

> O foco não se encontra na análise dos conteúdos manifestos nos grupos, mas sim no discurso que permite inferir o sentido oculto, as representações ideológicas, os valores e os afetos vinculados ao tema investigado. A premissa é a de que os pequenos grupos tendem a reproduzir nos jogos de conversação o discurso ideológico das relações macrossociais. Eles seriam, pois, uma forma de desvelar este processo de alienação e torná-lo consciente para os participantes. (IBAÑES, 1986 apud GONDIM, 2003, p. 151-152).

Confirmei, então, a importância de utilizar essa técnica na pesquisa. Sendo os sujeitos artífices da história, sofrendo influência do meio social, mister se faz desvelar este “como” e “por quê” pensam, na busca de novas compreensões, de novo “olhar”, que podem nos apresentar novos procedimentos e surpresas.

8 – Metodologia de pesquisa aplicada da História Cultural

Toda a vida cotidiana está, inquestionavelmente, mergulhada no mundo da cultura. A *História Cultural* — campo historiográfico que se torna mais preciso e evidente a partir das últimas décadas do século XX, mas que tem claros antecedentes desde o início daquele século – é, entre as modalidades da História, particularmente rica, no sentido de abrigar no seu seio diferentes possibilidades de tratamento.

José D’Assunção Barros (2003) afirma que, ao existir, qualquer indivíduo está automaticamente produzindo cultura, a própria linguagem e as práticas discursivas constituem a substância da vida social, embasam essa noção mais ampla de cultura. Diz ele que “Comunicar é produzir cultura, e de saída, isto já implica na duplicidade já reconhecida entre cultura oral e cultura escrita (sem falar que o ser humano se comunica também através dos gestos, do corpo e de sua maneira de estar no mundo social, seu modo de vida)” (BARROS, 2003, p. 146).

Barros (2003) propõe a seguinte reflexão:

> Tomemos um “livro”, este objeto cultural reconhecido por todos os que até hoje se debruçaram sobre os problemas culturais. Ao escrever um livro, o seu autor está incorporando o papel de um produtor cultural. Isto todos reconhecem. O que foi acrescentado pelas mais modernas teorias da comunicação é que, ao ler este livro, um leitor comum também está produzindo cultura. A leitura, enfim, é prática criadora — tão importante quanto o gesto da escritura do livro. Pode-se dizer, ainda, que cada leitor recria o texto original de uma nova maneira – isto de acordo com os seus âmbitos de 'competência textual' e com as suas especificidades (inclusive a sua capacidade de comparar o texto com outros que leu, e que podem não ter sido previstos ou sequer conhecidos pelo autor do texto original que está se prestando à leitura). Desta forma, uma prática cultural não é constituída apenas no momento da produção de um texto ou de qualquer outro objeto cultural, ela também se constitui no momento da recepção. (BARROS, 2003, p. 146).

O estudioso considera ainda que, ao ignorar a inevitável complexidade da noção básica que a fundamentava, a História da Cultura, tal como era praticada nos tempos antigos, era uma história elitizada, tanto nos sujeitos como nos objetos estudados. Para o autor, a principal contribuição do último século para a História Cultural é o fato de a cultura passar a ser avaliada “também como processo comunicativo, e não como a totalidade dos bens culturais produzidos pelo homem. Este aspecto, para o qual confluíram as contribuições advindas das teorias semióticas da cultura, também representou um passo decisivo” (BARROS, 2003, p. 146).

Assim, as noções que se acoplam mais habitualmente à de “cultura” para constituir um universo de abrangência da História Cultural são as de “linguagem” (ou comunicação), de “representações” e de “práticas” (práticas culturais, realizadas por seres humanos em relação uns com os outros e na sua relação com o mundo, o que em última instância inclui tanto as “práticas discursivas” como as “práticas não discursivas”) (BARROS, 2003, p. 147).

Para além disto, a tendência nas ciências humanas de hoje é muito mais a de falar em uma “pluralidade de culturas” do que em uma única cultura tomada de forma generalizada. No nosso caso, a História Cultural auxilia na perspectiva de estudar a complexidade da construção da narrativa, nos processos de rememoração de nossas professoras colaboradoras, rememorações de leituras literárias, na sua própria perspectiva individual de formação profissional e em sua relação com o mundo, na concepção de linguagem, narratividade, representações (imaginário afetivo e subjetividades) e práticas com o mundo (o seu fazer profissional).

Dentro de um viés da História Cultural que dialoga habilmente com a linguística e a com a semiótica – encontramos autores como Mikhail Bakhtin (1997), Tzvetan Todorov (2009) e José D’Assunção Barros (2003). Este último assim afirma:

> A atenção às relações entre cultura e linguagem está na base de uma série de outros desenvolvimentos importantes para uma teorização da cultura.
> Como a linguagem é essencialmente dialógica (envolve necessariamente um confronto plural de vozes diferenciadas) os diálogos entre a sociologia da cultura e a linguística acabaram abrindo espaço para uma concepção mais plural e dialógica da própria cultura. Nesta esteira, é ainda dentro do materialismo histórico que encontraremos a inspiração para uma História Cultural que tomaremos a liberdade de adjetivar como 'polifônica'. Pensar a cultura em termos de polifonia é buscar as suas múltiplas vozes, seja para identificar a interação e o contraste entre extratos culturais diversificados no interior de uma mesma sociedade, seja para examinar o diálogo ou o "choque cultural" entre duas culturas distintas. (BARROS, 2003, p. 155).

Neste trabalho, concordei com o que Barros chama de História Cultural “polifônica”, no sentido de a narratividade estar preocupada com os dizeres das pessoas comuns e com as maneiras como elas entendem as suas experiências, suas memórias e rememorações, suas vivências, seus lugares no mundo.

Na definição de Barros (2003),

> Campo do saber historiográfico atravessado pela noção de cultura (da mesma maneira que a História Política é o campo atravessado pela noção de ‘poder, ou que a História Demográfica funda-se essencialmente sobre o conceito de ‘população’, e assim por diante). Cultura, contudo, é um conceito extremamente polissêmico, notando-se ainda que o século XX trouxe-lhe novas redefinições e abordagens em relação ao que se pensava no século XIX como um âmbito cultural digno de ser investigado pelos historiadores. (BARROS, 2003, p. 145).

Busquei, com as múltiplas vozes e narrativas que ouvi e analisei, identificar a interação simbólica entre os processos de memória, esquecimento e rememoração e a identificação dessas vozes e narrativas das profissionais de educação em interação com os seus trabalhos.

Segundo Barros (2003, p. 157), Roger Chartier interessa-se, por exemplo, pelas transferências entre a cultura oral e cultura escrita, mostrando como indivíduos não-letrados podem participar da cultura letrada por meio de práticas culturais diversas (leitura coletiva, literatura de cordel), ou como, ao contrário, dá-se a difusão de conteúdos veiculados a partir da oralidade para o registro escrito. Mas a contribuição decisiva de Roger Chartier para a História Cultural está na elaboração das noções complementares de "práticas" e "representações". Entendendo práticas culturais aqui como “não apenas a feitura de um livro, uma técnica artística ou uma modalidade de ensino, mas também os modos como, em uma dada sociedade, os homens falam e se calam, comem e bebem, sentam-se e andam, conversam ou discutem, solidarizam-se ou hostilizam-se, morrem ou adoecem, tratam seus loucos ou

recebem os estrangeiros" (BARROS, 2003, p. 157). Assim, as práticas e representações podem abarcar um conjunto maior de fenômenos culturais e o dinamismo desses fenômenos.

Foi, portanto, importante para a minha análise a memória afetiva, a rememoração, o esquecimento, o imaginário (o símbolo), as representações produzidas em nível individual que puderam refletir em uma representação de coletividade, no pensar e no sentir, e as subjetividades que envolveram as professoras participantes desta pesquisa e minhas colaboradoras narrativas.

9 – Metodologia de pesquisa aplicada da História Oral

Nesta pesquisa, utilizo de uma metodologia própria à História Oral. Essa metodologia consiste em realizar entrevistas gravadas com pessoas que podem testemunhar sobre acontecimentos, conjunturas, instituições, modos de vida ou outros aspectos da história contemporânea. No Brasil, a metodologia foi introduzida na década de 1970, quando foi criado o Programa de História Oral do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC). A partir dos anos 1990, o movimento em torno da história oral cresceu muito.

Na minha investigação, Grupo Focal, História Cultural e História Oral culminam na representatividade das narrativas, discursos de memória, esquecimento e rememoração de nosso público-alvo, que são professoras leitoras da Rede Pública de ensino que atuam na cidade de Goiânia-GO. Essas metodologias se complementam no sentido de favorecer a compreensão e a apresentação dos vários discursos formadores (ou não) a partir das memórias de leitura, de profissionais da educação. Marcela Boni (2013), que trata das possibilidades da metodologia de pesquisa da História Oral, nos afirma:

> Não foi sem esforços grandiosos e insistentes que, acompanhando a ocupação de novos espaços, sobretudo, em ambiente comunitário e institucional, a reflexão teórica se tornou mais consistente. E, a despeito das diferentes tendências e abordagens nos usos da história oral, podemos observar uma produção teórica que se consolida pautada em discussões procedimentais, éticas e metodológicas. (BONI, 2013, on-line, s/p).

A autora nos diz ainda de dois conceitos que são alvos de crítica nesta metodologia, que são os conceitos de colaboração e o de transcriação, introduzidos por José Carlos Sebe Bom Meihy. Boni (2013) afirma serem conceitos de definições complementares e que, portanto:

> Colaboração pressupõe justamente a aceitação de que o produto final de um projeto de história oral é resultado de uma dupla representatividade. Desta forma, pesquisador e entrevistado, aqui denominado colaborador, assumem a responsabilidade pelo produto confeccionado coletivamente. A entrevista de história oral, elemento central do trabalho é, assim, a reprodução de um encontro a partir do qual se constrói uma narrativa a respeito de determinado assunto ou tema pertinente à pesquisa. [...] A ideia de colaboração, ao se amparar neste pressuposto, convoca a elaboração textual que culmina com a transcriação. Esta definição, apropriada da literatura, no campo da história oral, confere ao autor do projeto a possibilidade de construção de uma narrativa atenta mais aos sentidos do que é falado durante a entrevista do que à reprodução de palavras de forma literal. Daí a importância do comprometimento por parte do pesquisador tanto com o entrevistado quanto com sua história. História esta que se torna de conhecimento do pesquisador para além do momento da entrevista. O envolvimento que se estabelece pode fugir à cientificidade exigida por alguns, entretanto denota o caráter humano que envolve o trato com pessoas que, mais que objetos de pesquisa, são protagonistas de suas trajetórias, as quais colorem nossas pesquisas e sem as quais não teríamos condições mínimas de levar a cabo projetos de história oral. (BONI, 2013, on-line, s/p).

Uma vez que o espaço educacional agrega em si muito mais do que um espaço físico com professores e alunos, ele traz todo um espaço social e cultural, constituído de relações humanizadas, de trocas culturais, de diálogos e conflitos, sendo, portanto, locais plenos de reflexões a serem desenvolvidas. Foi nesta perspectiva que tentei compreender de que maneira as leituras literárias de nós, professoras, influenciaram (ou não) em nossas escolhas profissionais e de que maneira, ainda, tais leituras colaboraram representativamente em nossos processos de trabalho, dentro da coletividade da sala de aula. A história oral contribuiu, neste sentido, para dar a conhecer grupos excluídos de registros escritos e inscrever no relato historiográfico vozes múltiplas e silenciadas.

De acordo com Marta G. de O. Rovai (2013),

> As pessoas que se dispõem a falar sobre suas dores assumem a tarefa de contar sua experiência particular emaranhada a outros destinos em comum e reforçam as vozes que se querem fazer ouvir. Trata-se da verdade da memória, que reúne elementos dispersos, apresentando ao mesmo tempo retrato pessoal, coletivo e identitário, por meio dos quais homens e mulheres reconstituem sua própria unidade e identidade num tempo que a narrativa revela complexamente subjetivo, emotivo e racionalizado. (ROVAI, 2013, p. 2).

Apresentadas aqui em um discurso inteiramente feminino, a partir desta perspectiva de gênero, percebi a importância de acolher narrativas e memórias de mulheres, este é um processo de democratização das vozes e um "processo de democratização da memória", que é a condição básica para as democracias contemporâneas" (SILVATICI, 2005, p. 36 apud ROVAI, 2013, p. 12).

10 – Roteiros para as rodas de conversa

Os roteiros para os encontros e rodas de conversa nos moldes do Grupo Focal e da História Oral foram os seguintes:

Roteiro para o primeiro encontro 21/04/2018

A proposta é que façamos uma roda de conversa sobre essas memórias; o tempo estimado é de 1 hora, podendo se estender à medida que as lembranças se façam presentes por meio dos discursos dos outros.
OBS. Tragam para esse encontro um objeto de memória (fotografia, bibelô, livro etc.), qualquer objeto que te remeta à infância ou a alguém importante na sua infância. Alguém que mediou suas leituras escritas e orais, seu imaginário literário e afetivo.
1) Memórias de infância
2) Afetividades literárias (memória sensorial e memória afetiva)

Roteiro para o segundo encontro – 19/05/2018

Lembrando que este roteiro é para nos guiarmos...

1) Você tem livros em casa e outros materiais de leitura? Quais?
2) Você lia na adolescência? O que você gostava de ler e por quê?
3) As leituras literárias apresentadas na escola te interessavam ou você lia por "obrigação"?
4) Durante o curso superior, você fazia leituras para além das oferecidas e apresentadas? Quais eram?
5) Pensando honestamente, você se lembra mais das leituras livres ou das obrigatórias? Você sabe responder o porquê?

Roteiro para o terceiro encontro – 30/06/2018

1) Que avaliação você faz de sua história de leitura? Você se considera uma leitora? Por quê?
2) Atualmente quais são suas leituras? Por que você lê?
3) Sobre suas memórias de leitura e o seu processo de escolha para se tornar professora, o que você se lembra?
4) Você acredita que a memória e a afetividade podem influenciar e inspirar no processo de leitura em seu trabalho em sala de aula?
5) Na memória, fica o que significa?

Roteiro para o quarto encontro – 26/10/2018

1) Disposição das câmeras filmadora e fotográfica de acordo com os locais que cada professora escolher para a gravação de seu ensaio.
2) Disposição da iluminação para as gravações.
3) Gravações dos ensaios para o blog.
4) Registro fotográfico para o blog.

III ANÁLISE DOS DADOS

1 – Sobre as categorias discursivas

Analisar dados que tratam de memórias e afetividades é uma tarefa delicada. Delicada porque estou tratando de subjetividades, de imaginários, de sonhos, de lembranças, de desejos, de dores que vão para além do raciocínio puramente lógico e metodológico. Durante as gravações dos áudios e vídeos, percebi, em cada encontro, em cada roda de conversa, os sentimentos das seis professoras, inclusive os meus, aflorando de forma enigmática e frenética. É certo que tínhamos os roteiros que serviram de base e de organização das nossas ideias, entretanto, lembranças fluem, e, em uma roda de conversa, os sentimentos se mesclam e compartilhamos, muitas vezes, das mesmas dores e alegrias.

Para cumprir o objetivo de apresentar propostas de intersecção da leitura literária e das subjetividades da memória no processo de formação do professor leitor literário, nesta pesquisa foram analisadas as falas, os discursos sobre as memórias das seis professoras participantes da pesquisa, memória e rememoração, identidade e subjetividades afetivas. Assegurado o valor simbólico das leituras literárias para a constituição do sujeito leitor, à luz de teóricos literários e de filósofos da memória e do imaginário.

De acordo com Bakhtin (1997), as fronteiras do enunciado são delimitadas pela alternância entre os locutores, entre os sujeitos falantes, e que termina por uma transferência da palavra ao outro, de forma muda, silenciosa, algo como um “dixi”, percebido e entendido pelo ouvinte de que o outro locutor terminou a sua fala. O autor afirma ainda que é no diálogo real que essa alternância de sujeitos é percebida de forma mais evidente:

> O diálogo, por sua clareza e simplicidade, é a forma clássica da comunicação verbal, cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, possui um acabamento específico que expressa a *posição do locutor*, sendo possível responder, sendo possível tomar, com relação a essa réplica, uma *posição responsiva*. (BAKHTIN, 1997, p. 294, grifos do autor).

As rodas de conversa, os nossos diálogos durante as rodas de conversa nos permitiram ouvir, entender e ter uma posição responsiva em relação a cada enunciado proferido. Olhares, gestos, risadas, sentimentos e movimentos foram compartilhados entre as seis narradoras, porque foram diálogos reais, entendidos como reais, a partir da perspectiva bakhtiniana apresentada acima. Pois a fala só existe na realidade, na forma concreta dos enunciados de um indivíduo, do sujeito de um discurso-fala, entre sujeitos falantes (BAKHTIN, 1997, p. 293).

Diante dessas impressões, e com o tempo, já quando fazia a transcrição dos áudios, fui percebendo mais claramente as falas e os sentimentos mais recorrentes entre as professoras.

Dentro da categoria dos discursos, percebi aspectos importantes que apareceram e que precisavam ser apresentados, como as questões de gênero e de etnia, sendo todas as professoras mulheres e três delas mulheres negras, seria praticamente impossível não aparecerem esses aspectos em seus discursos. Ainda dentro da categoria do discurso, me foram apresentadas as suas rememorações enquanto leitoras literárias e a trajetória que cada uma delas percorreu até chegar ao momento presente, como professora, e as suas ações enquanto tal. Analisei a maneira como elas se formaram leitoras literárias de suas leituras íntimas (o quê, como, quando, onde e para que leem), suas preferências e acervo pessoal, e leitoras literárias de suas leituras sociais (o quê, como, quando, onde e para quem leem), as obrigatoriedades e seus mediadores.

Entendi Bakhtin (1997, p. 319) quando ele afirma que o objeto do discurso de um locutor, seja ele qual for, não é objeto de discurso pela primeira vez nesse enunciado, e que nem esse locutor é o primeiro a falar dele, pois tal objeto do discurso já foi "falado, controvertido, esclarecido e julgado de diversas maneiras". Analisei, então, baseada na filosofia da linguagem, os lugares onde esses discursos se cruzaram e se separaram em pontos de vista ora compartilhados, ora diferenciados.

Na categoria dos espaços, a minha análise foi embasada nos espaços que estavam e estão presentes nas trajetórias das professoras, dois espaços específicos foram apresentados: o espaço íntimo de suas casas e o espaço social de suas escolas.

A partir do caráter heterogêneo e social da subjetividade que apresentei no primeiro capítulo, retornei a Bakhtin (1997), que, em sua teoria sobre a linguagem, adota a perspectiva dialógica, em que tudo é construído no diálogo que remonta a inúmeras vozes, apontando uma realidade polifônica, na qual um enunciado produzido por um sujeito não é de forma alguma individual, uma vez que a sua fala representa diversas vozes e discursos anteriores a ela.

Para Bakhtin (1997),

> Uma parte considerável da minha biografia só me é conhecida através do que os outros – meus próximos – me contaram, com sua própria tonalidade emocional: meu nascimento, minhas origens, os eventos ocorridos em minha família, país quando eu era pequeno (tudo o que não podia ser compreendido, ou mesmo simplesmente percebido pela criança). Esses elementos são necessários à reconstituição um tanto quanto inteligível e coerente de uma imagem global da minha vida e do mundo que a rodeia; ora, todos esses elementos só me são conhecidos – a mim, o narrador da minha vida – pela boca dos outros heróis dessa vida. Sem a narrativa dos outros,

> minha vida seria, não só incompleta em seu conteúdo, mas também internamente desordenada, desprovida dos valores que asseguram a *unidade biográfica*. (BAKHTIN, 1997, p. 168-169, grifos do autor)

É, por exemplo, o que percebemos nos discursos das professoras Ana Maria, Danúbia e no meu:

> **Ana Maria**: Meu pai foi uma referência pra mim, por toda a vida, porque mesmo em uma dificuldade brutal, não perdia o gosto pelas histórias e pelos poemas. (QUESTIONÁRIO 2, s/d, p. 250 dos anexos).
>
> **Danúbia**: Minha mãe percebeu desde cedo meu gosto pela leitura, pois no início do ano letivo eu sempre pegava os livros de Língua Portuguesa e "devorava" todos os textos. (QUESTIONÁRIO 7, s/d, p. 261 dos anexos).
>
> **Karol**: Faz tempo já... ganhei minha primeira coleção de livros quanto tinha nove meses de idade, isso minha mãe me contou, claro, porque não me lembro (...) acho que já quando eu tava com oito ou com nove, não me lembro direito... é que eu fui saber, minha mãe conversando lá com meu pai, e conversando com... lá entre família é que eu fui saber que minha vó não sabia ler... (ENSAIO NADJA, p. 182 deste trabalho).

O meu interesse nesta investigação está voltado para as falas, as apresentações e representações, os discursos e interdiscursos das professoras. De acordo com Barbosa, J. e Barbosa, M. (2013),

> São muitas as histórias daqueles que, embora tenham vivido parte da vida longe dos livros, atestam que tudo começa com a mediação, com o encontro com o livro mediado por uma voz, uma entonação, uma indicação e, sobretudo, como uma clara orientação acerca de como ir ao texto, de como olhá-lo como espaço de interlocução, de diálogos com outros textos. A mediação começa com uma disponibilidade para a hospitalidade – esta entendida como o ato de acolher aquele que chega e dar-lhe lugar e condições para que, após essa chegada, possa prosseguir com força e vigor a sua própria caminhada. A mediação se materializada como um acolhimento e permite que aqueles que buscam adentrar o mundo da leitura, façam uso dessa hospitalidade para apoiar-se e dar materialidade a suas buscas e desejos de compreensão da palavra, da vida. Principalmente, para elaborar, construir seu próprio lugar de leitor. (BARBOSA, J.; BARBOSA, M., 2013, p. 11).

O prefácio de Todorov, em Bakhtin (1997, p. 16-18), afirma que "não posso agir como se os outros não existissem: saber que o outro pode ver-me determina radicalmente a minha condição". A socialidade do homem funda-lhe a moral: não na piedade nem na abstração da universalidade, mas no reconhecimento do caráter constitutivo do inter-humano. Não só o indivíduo não é redutível ao conceito, mas também o social é irredutível aos indivíduos, ainda que numerosos (BAKHTIN, 1997, p. 17).

A importância dos estudos acerca de Bakhtin se deu especialmente pelo caráter de interação e dialogicidade que o estudioso aplica em suas teorias e estudos da criação verbal,

dos gêneros do discurso, da linguagem, e como um teórico historiador da literatura. Partindo dos estudos de Bakhtin, tentei elucidar esses processos de dialogicidade, interação e letramento literário das professoras participantes da pesquisa. O estudioso afirma que "o acontecimento estético não pode ter um único participante que, simultaneamente, viveria a vida e expressaria sua vivência pessoal através de uma forma artística significante; o sujeito da vida e o sujeito da atividade estética não podem, por princípio, coincidir" (BAKHTIN, 1997, p. 102). Para Bakhtin, o componente essencial do acontecimento é justamente a relação de uma consciência com outra consciência, é a alteridade que permite o acontecimento "criativamente positivo, que veicula o novo, que é único e irreversível" (BAKHTIN, 1997, p. 102).

Afirma Bakhtin (1997):

> Em que se enriqueceria o acontecimento se eu fundir-me com outro: se de dois passamos a um? Que vantagem teria eu em que o outro se funda comigo? Ele só saberá e só verá o que eu mesmo vejo e sei, ele somente reproduzirá em si mesmo o que em minha vida continua sem solução; é preferível que ele permaneça fora de mim, pois é a partir de sua posição que pode ver e saber o que, a partir da minha posição, não posso nem ver nem saber, sendo assim que ele poderá enriquecer o acontecimento da minha vida. (...) A produtividade do acontecimento não consiste na fusão de todos em um, mas na exploração da exotopia que permite à pessoa situar-se num lugar que é a única a poder ocupar fora dos outros. (BAKHTIN, 1997, p. 102-103).

A partir do estudo de Bakhtin e de sua leitura do acontecimento, entendi a rememoração das leituras literárias das professoras nesta pesquisa como acontecimento, e trouxe também a leitura de Geraldi (2015), na qual o autor afirma defender a ideia da aula como acontecimento, em que apresenta uma revisão na nossa concepção de aula, entendida sempre como "um encontro ritual, e por isso com gestos e afazeres predeterminados, de transmissão de conhecimentos" (GERALDI, 2015, p. 81). O estudioso vai, no capítulo com o mesmo nome da obra, estudando a identidade profissional do professor ao longo da história. Nesse estudo, ele demonstra que essa identidade que se constituiu, desde sempre, por sua relação com o conhecimento e que, ao longo do tempo, nos formamos professores a partir de estudos de conteúdos que incorporamos, remodelamos e que nos tornaram diferentes do que éramos. Entretanto, ao dizer dos cursos de formação de professores, Geraldi (2015, p. 82) considera: "o fato é que isso apenas nos forma mas não nos torna professores".

A partir da leitura de Geraldi sobre a relação triádica professor, conhecimento e alunos, questiono: Como se dá o acontecimento do letramento literário? Como a proposta de Geraldi é a de repensar o ensino como projeto, projeto voltado para as questões do vivido, dos

acontecimentos da vida, da construção de compreensões, na medida em que "o acontecimento é a atenção ao humano e à sua complexidade" (GERALDI, 2015, p. 100), penso nos vários outros sujeitos com suas complexidades que foram importantes para a formação das professoras como leitoras. "Tomar a aula como acontecimento é eleger o fluxo do movimento como inspiração, rejeitando a permanência do mesmo e a fixidez mórbida do passado" (GERALDI, 2015, p. 100). Acredito que o acontecimento tratado, tanto por Bakhtin quanto por Geraldi, seja o acontecimento que procuro, o acontecimento do processo de rememoração e de letramento literário de seis professoras da Educação Básica, por meio de seus mediadores de leituras e de suas escolhas íntimas. É a dialogicidade, a exotopia e a interação que tanto nos atesta Bakhtin nos processos de comunicação e linguagem.

2 – Espaço: a casa, as pessoas e os espaços da casa

Uai professora, casa é... querer voltar...
Liduvico dos Santos Pires [5]

No percurso de nossos encontros, tanto nas entrevistas quanto nas rodas de conversas, percebi dois espaços típicos e "sagrados", que foram insistentemente apresentados pelas professoras; são eles as casas e as escolas, tanto as escolas de sua infância e adolescência quanto as escolas do momento presente, nas quais elas atuam profissionalmente. Comecemos pelo espaço "sagrado", íntimo, ora acolhedor, ora solitário, da casa.

De acordo com Bachelard (1993),

> Para um estudo fenomenológico dos valores de intimidade do espaço interior, a casa é, evidentemente, um ser privilegiado; isso é claro, desde que a consideremos ao mesmo tempo em sua unidade e em sua complexidade, tentando integrar todos os seus valores particulares num valor fundamental. A casa nos fornecerá simultaneamente imagens dispersas e um corpo de imagens. Em ambos os casos, provaremos que a imaginação aumenta os valores da realidade. Uma espécie de atração de imagens concentra as imagens em torno da casa. Através das lembranças de todas as casas em que encontramos abrigo, além de todas as casas que sonhamos habitar, é possível isolar uma essência íntima e concreta que seja uma justificação do valor singular de todas as nossas imagens de intimidade protegida? Eis o problema central. (BACHELARD, 1993, p. 23).

As professoras apresentaram suas casas como espaço íntimo e protetor. Nesse lugar, nesse espaço, encontraram o abrigo acolhedor, as pessoas que as acolheram em suas

[5] Liduvico dos Santos Pires, 60 anos, meu aluno da 8ª série da EAJA na sala de aula sobre debates acerca da casa e da memória. Set. 2017.

intimidades, desejos, sonhos e ansiedades, as pessoas que leram para elas, apresentando um novo espaço íntimo e imaginado. Entretanto, encontraram também solidão. Para Bosi (1994),

> Há algo na disposição espacial que torna inteligível nossa disposição no mundo, nossa relação com outros seres, o valor do nosso trabalho, nossa ligação com a natureza. Esse relacionamento cria vínculos que as mudanças abalam, mas que persistem em nós como uma carência. (BOSI, 1994, p. 451).

Nas falas das professoras, podemos perceber seus anseios em relação ao espaço casa e os vínculos e carências dos quais nos afirmou Bosi. Temos:

> **SANDRA**: a memória do primeiro contato com a leitura, com esse mundo e de que forma que essas leituras aconteceram, eu me lembro bem da minha mãe. [...] aí que me lembro que a mamãe, como o papai trabalhava durante à noite, ela colocava nós, nós saíamos do nosso quarto, íamos pro quarto dela ou ela saía do dela, a gente vivia trocando. [...] e com a minha mãe era sempre à noite, na hora de dormir, e com a minha irmã eu me lembrava que era pelas tardes, ela estudava de manhã e pelas tardes embaixo do pé de manga que a gente tinha, no fundo do quintal tinha um pé de manga e um pé de abacate enormes, então a gente ia pra lá, colocava o colchão no chão, deitava e ficava olhando pra cima né, vendo as nuvens, embaixo da árvore e ela lendo, e assim, eu amava. [...] e fui pra escola aí, as relações que se estabelecem, com o outro, com o que é diferente, isso me marcou muito porque eu me sentia assim uma princesinha lá dentro da minha casa, com as minhas irmãs eu era a mais nova, meu pai tinha outras duas filhas que eram as mais velhas que cuidavam muito bem de mim, mas quando eu cheguei na escola eu vi que não era a princesinha que... o bedequim preto do papai que eu imaginava... (RODAS DE CONVERSAS, 21/04/2018, p. 209 dos anexos).

> **KAROL**: E depois, quando... já ainda nessa idade, que minha mãe trabalhava bastante, acho que por isso que ela dormia quando lia pra mim à noite, clássico, né?! Ela trabalhava bastante, e durante o dia eu ficava com a minha avó, a mãe da minha mãe, e a minha avó... sempre me contava histórias, às vezes com o livro também, às vezes sem livro. (RODAS DE CONVERSAS, 21/04/2018, p. 205 dos anexos).

> **JOYCI**: Eu num tive uma infância muito cheia de...que eu trago pros meus filhos, né. Essa coisa de, ler, eu leio muito com eles, conto histórias, eu num tive, pra mim. [...] mas...eu me lembro assim, de, dos livros, do meu pai sempre lendo muito, fumando muito e lendo e fumando e lendo, isso me vem muito, me remete muito, reuniões em casa e eles, eu sempre lembro de tá, ter tensões, eu nasci em 85, final da ditadura, né, eles, eles, preocupados, minha casa vivia cheia de gente, cheia de reunião. (RODAS DE CONVERSAS, 21/04/2018, p. 211 dos anexos).

> **DANÚBIA**: Agora essa questão de leitura em casa, não tinha também, eu não lembro, é... as minhas avós eram analfabetas, né, a gente conviveu pouco também, eu convivi pouco com as minhas avós, sinto falta disso, porque parece que conviver com avô, né... te faz ser outra pessoa, né! E aí, eu lembro da leitura da Bíblia porque minha mãe era, é evangélica até hoje e ela, é a única coisa que ela lê, a Bíblia, e aí ela lia pra mim a história do rei Davi, e eu gostava muito da história do rei Davi, da Arca de Noé, e tinha também a história do Apocalipse que me fazia fazer xixi na cama [risadas]. Nossa, não, minha mãe colocava a gente na cama e começava a ler o Apocalipse [risadas] "se você não seguir o caminho de Deus, olha o que que vai acontecer, a besta vai aparecer", ela falava assim ó: "tem o arrebatamento, e aí como eu sou uma pessoa que aceitei Jesus, Jesus vai me levar, se você não aceitar também você vai ficar sozinha, e aí vocês vão ser perseguidos". (RODAS DE CONVERSAS, 21/04/2018, p. 213 dos anexos).

> **ANA MARIA**: Então eu acho que ele (o pai) tinha esse sonho e ele transferiu pra gente, eu nasci na roça mesmo, né, nem é fazenda, é "roooça", casa de chão batido, né e meu pai trabalhava na fazenda mesmo assim, e quando, antes de fazer seis anos, quatro pra cinco, ele fez um, participava de um clube de livro da cidade mais próxima que era Silvânia, que foi a cidade que depois a gente mudou. [...] toda semana e era meu pai que lia pra mim, todo dia, trabalhava na roça o dia inteiro e a noite era... chegava, tomava banho e era a hora de ler, então assim eu tenho memória de muitos livros na infância antes de ir pra escola, e não tinha escola próxima à fazenda, então ele deu um jeito de ir na prefeitura da cidade arrumar um jeito de fazer um grupo escolar lá perto, e aí fez o Grupo Escolar Seu Nico Tavares, que era o nome do prefeito antigo lá que ele gostava, e as professoras iam morar na minha casa, e aí na época que começou a montar essa escola a minha casa começou a ficar muito tumultuada, né, porque a professora morava na minha casa [...] Como a gente morava em fazenda, tinha muito um pessoal que ficava, sabe... tipo esses... eles chamavam os loucos... ah o louco tá chegando [risadas] falavam bem assim, os loucos eram contadores de histórias, eles juntavam raízes, colocavam num saco, aí sabe, saíam, davam a raiz pra gente em troca de comida, eu lembro que a minha mãe tinha raiz que ela encomendava, né, e aí quando o louco chegava em casa, minha mãe dava a janta, mandava ele tomar banho, porque não tinha jeito de dormir na cama sujo... e aí ele sentava na sala, e a sala da minha casa era enorme assim e tinha, era bem grandona e tinha umas poltronas assim que minha mãe fazia umas almofadas à mão mesmo e colocava, então sentava aquele monte de gente pra ouvir as histórias do louco. (RODAS DE CONVERSAS, 21/04/2018, p. 214-215 dos anexos).

Gaston Bachelard (1993) afirma que a casa é o nosso canto no mundo, assim como o nosso primeiro universo, um verdadeiro cosmos, e nessa região longínqua, memória e imaginação não se deixam dissociar, elas trabalham juntas para um aprofundamento mútuo, constituindo na ordem dos valores a união entre lembrança e imagem, "assim, a casa não vive somente no dia a dia, no curso de uma história, na narrativa de nossa história. Pelos sonhos, as diversas imagens da nossa vida se interpenetram e guardam os tesouros dos dias antigos" (BACHELARD, 1993, p. 25). Segundo Bosi (1994),

> A casa materna é uma presença constante nas autobiografias. Nem sempre é a primeira casa que se conheceu, mas é aquela em que vivemos os momentos mais importantes da infância. Ela é o centro geométrico do mundo, a cidade cresce a partir dela, em todas as direções. Fixamos a casa como as dimensões que ela teve para nós e causa espanto a redução que sofre quando vamos revê-la com os olhos de adulto. (...) O espaço da primeira infância pode não transpor os limites da casa materna, do quintal, de um pedaço de rua, de bairro. Seu espaço nos parece enorme, cheio de possibilidades de aventura. A janela que dá para um estrito canteiro abre-se para um jardim de sonho, o vão embaixo da escada é uma caverna para os dias de chuva. (...) o espaço que ela *a criança* vivencia, como o dos primitivos, é mítico, heterogêneo, habitado por influências mágicas. Tudo é tão penetrado de afetos, móveis, cantos, portas e desvãos, que mudar é perder uma parte de si mesmo; é deixar para trás lembranças que precisam desse ambiente para reviver. Para a criança que ainda não se relacionou com o mundo mais amplo, a mudança pode ter um caráter de ruptura e abandono. (BOSI, 1994, p. 435, grifo meu).

Bachelard (1993), ao dizer da casa na perspectiva de William Goyen, afirma:

> Pensar que possamos vir ao mundo no lugar que a princípio não saberíamos sequer nomear, que vemos pela primeira vez; e que, nesse lugar anônimo, desconhecido, possamos crescer, circular até conhecermos o seu nome, pronunciá-lo com amor que o chamemos de lar, onde lançamos nossas raízes, onde abrigamos os nossos amores; de forma que, cada vez que falamos dele, o fazemos como amantes, em cantos nostálgicos, em poemas transbordantes de desejo. O terreno em que o acaso semeou a planta humana nada era. E nesse fundo do nada, crescem os valores humanos! (BACHELARD, 1993, p. 72).

Tomemos com cuidado as casas apresentadas para não rompermos com a solidariedade recíproca entre a memória e a imaginação. A memória e a busca de uma lembrança que constitui o espaço casa não deixam de fora, de forma alguma, os habitantes da casa e seus espaços, ora mais íntimos como o quarto, o escritório do pai e os cantos, ora socializados como as salas e os quintais. Todas essas regiões espaciais foram habitadas por pessoas que participaram da vida das professoras e que foram mediadoras imediatas de suas leituras da vida e de suas leituras literárias, de seus conhecimentos do mundo, das letras e das palavras. Foram mães, pais, avós, irmãs, suas professoras que moravam em suas casas (como no caso da professora Ana Maria), pessoas de fora que, vez ou outra, também habitavam o espaço da casa (como os meninos de rua na minha casa) todos eles, de forma direta ou indireta, construíram as memórias dessas leituras todas. As leituras literárias compartilhadas, lidas em livros ou contadas oralmente, as leituras em voz alta com outras pessoas na sala, quarto ou quintal, como nos casos das professoras Ana Maria, Danúbia e Sandra e no meu, e as ora compartilhadas, ora não compartilhadas, como nos casos das professoras Joyci e Aline, nos formaram como leitoras.

As nossas apresentações e rememorações dos ambientes de nossas casas, de aspectos e interfaces completamente díspares, a saber: eu, professora, pesquisadora e participante desse grupo, tive em minha casa a minha mãe como leitora/mediadora literária e, na casa de minha avó materna, tive a avó como contadora de histórias literárias recriadas por ela. A professora Sandra, na casa de seus pais, teve histórias contadas por sua mãe e, no quintal de casa (na escolinha), teve leituras literárias feitas pela irmã mais velha. A professora Ana Maria, também em sua casa, teve leituras literárias diversificadas, contadas por seu pai que participava de um clube do livro e trouxe uma escola rural para sua própria fazenda. A professora Danúbia, em casa, teve leituras literárias e ensinamentos didáticos feitos pela sua irmã mais velha, e leituras da Bíblia feitas pela sua mãe. A professora Joyci, em casa, observou as leituras contínuas e incessantes de seu pai comunista e de sua mãe sindicalista, na escolinha alternativa montada por ele. A professora Aline, em casa e sozinha, teve suas leituras literárias de cunho feminino.

Percebo aqui que cinco das seis professoras afirmaram ter referências de leitura em suas infâncias, sejam essas leituras de desejo de seus pais e avós que elas acontecessem, sejam pelas imagens deixadas de ávidos leitores que lutavam por um bem comum (como no caso dos pais da Joyci e do pai da Ana). Leituras de livros infantis, leituras da Bíblia, leituras do *Manifesto Comunista*, leituras de interesse feminino e solitário (como no caso da professora Aline), o empenho em colocar as filhas na escola ou de trazer a escola até elas comprovam também que a leitura se dá, em primeira instância, na infância e antes da escola. Em relação ao ambiente familiar, temos uma professora que não apresenta essa referência literária, mas a crença contínua no papel a ser desempenhado pela escola reforça também a visão dessas profissionais atualmente em seus trabalhos. Os familiares, ainda que mediadores importantes nesse processo de leitura, ainda acreditavam que o ambiente escolar era sim o mais propício para que suas filhas desempenhassem as habilidades de leitura e escrita, especialmente para os pais que, por diversas razões, não tiveram acesso à escola. Diferente apenas o pai da professora Joyci, que sempre questionou a instituição escola:

> **JOYCI**: Porque ele, ele, meu pai, sempre teve uma fala muito provocadora e sempre incentivou a gente a questionar tudo e isso, cria, cria um pouco de problema, mas ajuda em muitas coisas... Não se submeter ao sistema.. É... o sistema acadêmico é muito fechado. É... ele critica muito, eu, como professora, né, eu, eu hoje em dia, eu, pensando sobre essas memórias, né, eu tenho essa fala muito provocadora, meu pai sempre foi muito provocador, mas isso aí que você está falando e num sei que, de onde você tirou e... ele sempre, ele tem uma base material... materialismo histórico mesmo, assim, na prática, aí, ele sempre me cobrou isso como professora, eu tô, que que você tá fazendo com seus alunos, que você... sempre provocando, é o jeito dele, assim, né, de, de falar. (RODAS DE CONVERSAS, 21/04/2018, p. 211 dos anexos).

No entanto, as leituras silenciosas nos cantos, nos quartos da casa, como verifiquei, também nos formaram como leitoras, nesse caso, sem mediação, exercitando a autonomia do aprendido, estabelecendo escolhas e relações íntimas e sem restrições com os livros e com as palavras lidas. Como afirma Manguel (1997):

> O leitor tinha tempo para considerar e reconsiderar as palavras cujos sons – ele sabia agora – podiam ecoar tanto dentro como fora. E o próprio texto, protegido de estranhos por suas capas, tornava-se posse do leitor, conhecimento íntimo do leitor, fosse na azáfama do *scriptoruium*, no mercado ou em casa (MANGUEL, 1997, p. 68, grifo do autor).

Em suas relações com os livros, as professoras disseram:

> **DANÚBIA**: Então, é, eu tenho livros em casa, só que teve uma época que eu tinha mais, eu gostava de acumular muito, e meu quarto assim, nossa, olha minha biblioteca, que erudita! Só que hoje em dia eu tô dando muitos livros, né, eu

> empresto pra alguém que gosta muito e eu falo, pode ficar! Não dou aqueles que uso no trabalho, né, aqueles teóricos, poesia eu não costumo dar [...] hoje em dia eu faço muita leitura que não é obrigatória, no ônibus, porque eu ando muito de ônibus. Recordo-me que a personagem principal era um bonequinho feito de açúcar e que um dia saiu em um dia de chuva e se desmanchou todo. Eu lia repetidamente, todos os dias. Era um livro usado e já meio desgastado, assim como todos os livros que minha mãe comprava. Ainda hoje conservo o hábito de comprar livros de sebos, pela questão do preço e pelo charme que só um livro usado e com as páginas amarelas possui. Desde aquele momento de "iluminação" diante de um muro no qual estava escrito "BUCETA" eu nunca mais deixei de ser leitora. Na adolescência eu passava os recreios na biblioteca e isso me aproximou de livros clássicos como "Dom Casmurro". Interessei-me por esse livro porque li um trecho no livro de Língua Portuguesa. Ninguém havia me falado dele. Li e achei o máximo. (RODAS DE CONVERSAS, 19/05/2018, p. 222 dos anexos).

> **ANA MARIA**: Mas como minha primeira educação foi no final e logo após a ditadura, só tive contato com obras clássicas importantes depois que fui para a faculdade. Costumo dizer que sou filha da ditatura e que, por isso, minhas leituras são deficientes. Li muito autoajuda e literatura espírita logo depois que terminei o Ensino Médio. Casei-me jovem, com um marido que me proibia de estudar e trabalhar. Mas a sede de conhecimento conseguiu me retirar do "mundo encantado de Amélia". Penso que é porque parei de estudar, me casei e era a esse tipo de leitura que eu tinha acesso, na época. E, por incrível que pareça, sinto que essas leituras ajudaram-me a passar por um período espinhoso da minha vida, que foram 10 anos aproximadamente. (QUESTIONÁRIO 2, s/d, p. 250 dos anexos).

> **KAROL:** Lá em casa tinha muito livro, ainda tem né, porque minha mãe é louca com livros, fissurada acho que lá em casa (casa da mãe) é quase um sebo, e ela sempre foi enlouquecida com aquilo e eu já lia muito mesmo, em casa mesmo, e quando tinha algum livro assim que eu não sabia direito se podia ou não podia, aí eu perguntava pra minha mãe, ela deixava, só que às vezes meu pai não deixava, olha que bobagem, né?! Daí eu lembro que minha mãe falava que quando ela era adolescente, que na época dela o máximo era ler livro que não podia ler, pela idade, que daí ela lia Adelaide Carraro! Esse livro me marcou, eu gostei muito. Aí minha mãe falou que lia esses, mas aí quando eu era adolescente, mais adiantado um pouco, tinha uma amiga minha que gostava muito da Agatha Christie, então ela me viciou em Agatha Christie também, e a gente lia tudo, a gente lia depois ia comentar. Eu lembro que também minhas tias falavam assim, esse livro aqui, eu tô lendo. Mas você não pode ler ainda, que era Sydnei Sheldon! [risadas]. Você não tem maturidade! E eu ficava louca, o que é que esse homem tem? E minha tia falava, você não pode ler Sydnei Sheldon, você não tem idade pra isso! Acho que eu tinha uns quatorze anos. Já que não posso ler Sydnei Sheldon, vou achar outro aqui, e eu achei e fui ler "O silêncio dos inocentes"! (RODAS DE CONVERSAS, 19/05/2018, p. 220 dos anexos).

Quando não tinham em casa esse contato com o "objeto sagrado" que é o livro, era nas bibliotecas que as professoras buscavam a realização do desejo da leitura:

> **ANA MARIA:** E tinha a biblioteca de Silvânia também, que tinha muitos livros, então nas férias, eu fazia uma visita à biblioteca, então eu pegava um pouco de livros e levava porque a gente morava na fazenda, né. Então nas férias a gente ia pra fazenda e, como não tinha nada pra fazer, eu lia nas férias porque na escola não teve livro obrigatório [mas na escola livro obrigatório nada mesmo?] não teve, é o que eu tô te dizendo... tinha como obrigatório o livro didático, só! Aconteceu, por exemplo, de eu pegar, no livro didático, eu lembro bem, tinha a história, tinha um pedacinho da história do "Menino do Dedo Verde"... aí eu ia lá na biblioteca, pegava o livro e

> lia sozinha, aí no livro didático tinha também "Meu Pé de Laranja Lima", eu lembro de ler um pedacinho da história no livro didático e deu pra buscar... teve também um livro que peguei na biblioteca, é um que eu lembro bastante dele, aquele do Érico Veríssimo, "Olhai os Lírios do Campo"... então a minha literatura de escola é fraquíssima, mesmo assim, inclusive do Ensino Médio, no Ensino Médio também foi do mesmo jeito, não teve diferença, eu lembro que tinha um livro didático de literatura que tinha alguns, e o professor passou no primeiro capítulo, eu lembro de ler uns poemas de Augusto dos Anjos, do Fernando Pessoa e só! E não passou disso, não teve estudo de literatura, nem leitura obrigatória, nada, nada disso. Eu li também muito aquela Coleção Vaga-Lume, que eu acho que meu pai comprou e aí a gente lia em casa, na escola não tinha... [era mais busca sua mesmo]. Era por causa do meu pai, né, ele que ficava, o que você tá lendo, vamos ler... vai lá no seu tio buscar uns livros, então assim, ele que incentivava mais a gente, a escola mesmo... e eu acho que ele percebia, né! Como era uma coisa que ele queria que a gente fizesse, a gente fazia por si mesmo. (RODAS DE CONVERSAS, 19/05/2018, p. 218-219 dos anexos).

> **ALINE:** Minha convivência sempre foi com pessoas muito humildes, então esse tipo de conversa não era presente, então eu era muito sozinha com as minhas leituras... e eu adorava ler. Aí depois que eu descobri essa revista, pronto! Aí eu me interessei totalmente pela leitura, e na minha escola não tinha uma biblioteca, eu estudei dez anos num colégio estadual próximo à minha casa e era um colégio bem humilde mesmo... [aqui em Goiânia?] Aqui em Goiânia, e aí eu descobri que tinha um colégio mais próximo que tinha uma biblioteca, foi uma professora que me falou, aí eu chamei meu pai pra me levar nessa biblioteca, eu tinha lá por volta dos meus seis anos. Eu falei pai, me leva na biblioteca e tal, tem uma biblioteca lá perto de casa e tal, era a época que eu tinha acabado de aprender a ler, num sabia nem formar, num sabia nem ler uma frase inteira, mas eu queria ler... aí meu pai me levou, aí eu ia direto nessa biblioteca porque eu aprendi o caminho, né, e aí eu ia sozinha, minha mãe desde cedo me deixou sair sozinha [bom] só eu, meus outros irmãos não, só a mais velha! (RODA DE CONVERSA, 30/06/2018, p. 237 dos anexos).

E a professora Ana Maria com sua relação com a história oral, a contação de histórias:

> **ANA MARIA**: Florentino, que era um negro que morava lá e a gente adorava ele porque ele também era muito bom pra contar histórias, então direto ele ia lá e contava várias histórias, e ele não repetia, ele não repetia as histórias, ele sempre contava histórias diferentes e não sabia ler. Então assim acho que é a questão da cultura oral mesmo né, incrível! [essa memória né] então as histórias sempre são muito presentes na minha vida mesmo assim, e aí quando eu fui pra faculdade, eu trouxe essa questão das histórias clássicas né, e eu gosto muito também das histórias originais que têm o final macabro, a Pequena Sereia que vira espuma... (RODAS DE CONVERSAS, 21/04/2018, p. 215 dos anexos).

Bosi (1994), estudando Bartlett (1932) acerca da matéria da recordação (o que se lembra) e o modo da recordação (como se lembra), afirma:

> A matéria (*da recordação)* estaria condicionada basicamente pelo interesse social que o fato lembrado tem para o sujeito. Quanto ao modo da recordação, o problema complica-se, porque entrariam como variáveis importantes alguns fatores tradicionalmente associados à psicologia da personalidade, como o temperamento e o caráter do sujeito que lembra. A memória das pessoas também dependeria desse

> longo e amplo processo *(de reconstrução do passado*), pelo qual sempre fica o que significa. E fica não do mesmo modo: às vezes quase intacto, às vezes profundamente alterado. (BARTLETT, 1932 apud BOSI, 1994, p. 65-66, grifos meus).

A autora afirma, ainda, que as lembranças são refeitas pelos valores do presente e que o único modo correto de saber a forma predominante de memória de um indivíduo é levar o sujeito a fazer a sua autobiografia. "A narração da própria vida é o testemunho mais eloquente dos modos que a pessoa tem de lembrar, é a *sua* memória" (BOSI, 1994, p. 68, grifo da autora). "E a memória, podendo trazer imagens fugidias, precisa ser acompanhada pelos sentimentos, para que não seja uma repetição do estado antigo, mas uma reaparição" (BOSI, 1994, p. 81), e, acrescento, uma reapropriação. O narrador então, ao narrar a sua própria história e experiência, as transforma em história e experiência de quem as escuta. Assim, todas as histórias contadas pelo narrador inscrevem-se dentro da sua história e essa, por sua vez, vai se inscrever também na história dos outros, expandindo, assim, os laços de interação e de multiplicidade de vozes. O lugar da leitura é importante não só porque proporciona um cenário físico para o texto que está sendo lido, pois, além disso, sugere, ao se justapor ao lugar na página, que ambos partilham da mesma qualidade hermenêutica e tentam o leitor com o desafio da elucidação (MANGUEL, 1997, p. 194).

Ao analisar a casa como espaço de memória e de memória literária, não poderia deixar de fazer um aparte importante acerca dos objetos que constituem a casa e as memórias de leitura, como os espaços definem aconchego e momento de estar no mundo, como os objetos definem singularidades e pertencimento. Assim, quando questionei as professoras sobre os objetos que as faziam retomar seus momentos de leitura literária, encontrei objetos/espaços dos mais variados e cada um deles se redefinindo como parte da pessoa que os possuía, sendo tais objetos tanto os próprios livros literários, quanto outros objetos que se presentificaram nos momentos de leitura. Manguel (1997) pondera:

> Embora acreditasse que os livros não podem substituir a experiência do real, Margaret Fuller via neles "um meio para ver toda a humanidade, um centro em torno do qual todo conhecimento, toda experiência, toda ciência, todo ideal, bem como tudo que é prático em nossa natureza pode reunir-se". (MANGUEL, 1997, p. 195, grifo do autor).

Oliveira afirma (2012):

> As leituras, os estudos, as observações, as reflexões que tenho feito já me demonstraram suficientemente que o leitor se forma apesar e em detrimento da escola. Contudo, como instância responsabilizada e responsável pela formação do

> leitor, ela tem desempenhado seu papel. Considero como mais relevante problematizar o processo, investigando práticas e discursos que o constituem do que responder se ela alcança êxito ou não em sua função. Entendo como leitor aquele que, tendo aprendido a ler, tem essa atividade como necessidade vital, e ainda que, inicialmente, precise de alguém ou algo que lhe desvele o caminho, não será por muito tempo que ele se deixará dirigir. O leitor que se forma (ou é formado?), tão cedo quanto possa, desenha o seu próprio percurso de leitura. Esse leitor autônomo pode até ser formado pelas instituições de ensino, no entanto, ele rompe os limites impostos por essas instâncias pedagógicas e constitui-se no "desconhecido" a respeito de quem ainda há muito o que descobrir, embora muito se especule, muito se fale sobre ele. A família, comumente, é a primeira instituição que se dedica a iniciar as crianças no aprendizado da leitura, para depois entregar essa tarefa à escola. Dependendo da época e do lugar, esse papel da família foi fundamental, quando os materiais de leitura não eram tão acessíveis. (OLIVEIRA, 2012, p. 52-53).

Para o encontro com a fala da estudiosa, apresento os discursos das seis professoras participantes dessa pesquisa, que afirmam ter sido em casa suas primeiras aventuras com a leitura literária. As professoras Danúbia, Joyci e Aline relatam:

> **DANÚBIA**: Então, eu lembro que, quando chegou o período de eu entrar na escola, lá no meu bairro tinha duas escolas públicas, né, e uma era considerada uma escola muito boa e outra era a escola fraca, e aí, quando chegou a época da minha matrícula, não tinha vaga na escola boa, só na fraca, aí aquela coisa "vai colocar a menina na escola fraca... meu Deus, que futuro que essa menina vai ter, gente!" Eu não lembro que mês que era, mas tava praticamente encerrando o primeiro semestre né, porque já tava aquele... nossa, você num vai logo colocar essa menina, ela vai perder o ano, né, tava ansiosa, né, e aí eu entrei nessa escola, só que, quando eu entrei, eu já conhecia as letras, minha irmã também me ensinou as letras, né, e... eu aprendi a ler antes que todas as crianças que estavam lá desde o início do ano, e isso foi uma coisa assim que toda... nossa... a professora ficava "Meu Deus, ela já sabe ler!" aí ela chamava todo mundo, chamava a diretora... "Olha só como ela já lê" e no outro dia chamava outra professora, e ela sempre falava pra mim, "Nossa, você brilhou!" eu lembro direitinho, é a primeira lembrança que eu tenho de ter orgulho de mim, sabe?! (RODAS DE CONVERSAS, 21/04/2018, p. 212 dos anexos).

> **JOYCI**: Minha casa vivia cheia de gente, cheia de reunião, e eu lembro é, quando eu criança, eu correndo no meio desse povo e eles brigavam e eu num entendia o quê, eles num tinham um cuidado de nada assim, a gente ficava lá assim, convivendo com eles e aí meu pai sempre lendo. E eu passava pra lá, passava pra cá e ele lia, ele só lia e num tinha uma interação, ele só falava de política, política. Eu ficava ali olhando, né, que que será que ele tá tão bravo?! Que que é que tá acontecendo? (RODAS DE CONVERSAS, 21/04/2018, p. 211 dos anexos).

> **ALINE**: E isso eu tinha, sei lá, uns cinco anos, por aí, e sempre me interessei pela leitura, e não sei de onde que partiu esse interesse, porque meu pai estudou só até a quarta série, minha mãe estudou até a oitava, mas foi aquele estudo assim... vamos passar? Ah, ela consegue ler vamos passar pro próximo, vamos pro próximo? E ela chegou no oitavo ano (oitava série), sem saber ler e escrever direito, então eu nunca tive incentivo em casa por leitura, assim, nunca não, depois que eu entrei no Ensino Médio, meus pais começaram a pegar no meu pé e tudo mais... mas na infância, foi uma coisa que partiu de mim isso... se eu ganhasse um real em um mês e no outro mês eu ganhasse mais um, eu ia juntando esse pouquinho, e o dinheiro que eu tinha eu comprava livro, só que era livro assim, eu ia na banca de revista, eu lembro que tinha uma revista, eu não sei se ainda existe, chama *Recreio* [existe!] essa revista vinha com um livrozinho, esse livro era que eu... eu queria o livro, não era a revista!

> E aí eu lembro até hoje, tinha um livro que falava dos Quinhentos anos do Brasil na época, e aí eu fiquei muito interessada por esse livro porque eu queria conhecer a história do Brasil, que na escola a gente num... eu num lembro de ter naquela época e meus pais num sabiam, minha convivência sempre foi com pessoas muito humildes, então esse tipo de conversa não era presente, então eu era muito sozinha com as minhas leituras... e eu adorava ler. (RODAS DE CONVERSAS, 30/06/2018, p. 237 dos anexos).

Dessa forma, ao questionar as professoras acerca dos objetos que constituíam suas memórias de leituras (*Que objetos você escolheria para contar sua trajetória de formação como leitor (a)?*), obtive as seguintes respostas:

> **ANA MARIA**: Lamparina (de querosene – aquela que deixa o nariz cheio de fumaça preta), uma caixa (baú) que tinha múltiplas funções na minha casa (guardar coisas, móvel que minha mãe utilizava para passar roupas com ferro a brasa, e mesa de estudos para mim e meus irmãos), meias (pra leitura ser com os pés quentinhos), chocolate, chá, uma janela do lado e, por fim, um dicionário, um caderno, lápis, borracha e apontador. (QUESTIONÁRIO 2, s/d, p. 250 dos anexos).
>
> **DANÚBIA**: Estantes, lápis, marca textos, baús... (QUESTIONÁRIO 7, s/d, p. 260 dos anexos).
>
> **JOYCI**: Ele tinha um armário assim cheio de livros, atrás do sofá, e no sofá fumando e lendo, ele tinha uma sandália de couro, aí eu lembro dele sempre assim, assim {balançando os pés} e fumando e lendo, lendo [risadas] é a lembrança que eu tenho dele! (RODAS DE CONVERSAS, 21/04/2018, p. 211 dos anexos).
>
> **SANDRA**: então no nosso quarto era uma cama beliche. O pé de manga que a gente tinha, no fundo do quintal tinha um pé de manga e um pé de abacate enormes, então a gente ia pra lá, colocava o colchão no chão, deitava e ficava olhando pra cima, né, vendo as nuvens, embaixo da árvore e ela lendo, e assim eu amava. (RODAS DE CONVERSAS, 21/04/2018, p. 206 dos anexos).
>
> **KAROL**: Aos quatro ou cinco anos, eu lembro da minha mãe lendo pra mim, com o livrinho, viajando, olhando, observando e, essas viagens, a partir da história que ela me contava, essas minha viagens iam para além da história e voltavam para o objeto, pro objeto livro, porque eu ficava com ele, não sabia ler, mas sabia alguns desenhos de letrinha, aí eu ficava abrindo e folheando, fechava e abria de novo, sabe, então, a minha primeira lembrança do objeto livro é essa. (RODAS DE CONVERSAS, 21/04/2018, p. 205 dos anexos).
>
> **ALINE**: Aí eu pegava livro de Ciências, adorava estudar o corpo, aí aprendi a ler rápido mesmo, sozinha assim, minha mãe me ensinou a ler a primeira palavra me lembro até hoje, eu li cacau, minha primeira palavra que escrevi sem saber ler eu escrevi tatu no armário de casa, vermelho, tinha quatro anos, lembro até a idade, e aí eu ia nessa biblioteca e sempre sozinha. (RODAS DE CONVERSAS, 30/06/2018, p. 237 dos anexos).

Para com Chartier (1998),

> A indestrutibilidade do texto, supondo que seja atingida, não significa que devam ser destruídos os suportes particulares, historicamente sucessivos, através dos quais os textos chegaram até nós porque a relação da leitura com o texto depende, é claro, do texto lido, mas depende também do leitor, de suas competências e práticas, e da

> forma na qual ele encontra o texto lido ou ouvido. Existe aí uma trilogia absolutamente indissociável se nos interessamos pelo processo de produção de sentido. O texto implica significações que cada leitor constrói a partir de seus próprios códigos de leitura, quando ele recebe ou se apropria desse texto de forma determinada. (CHARTIER, 1998, p. 152).

As professoras também disseram de suas paixões pelo livro literário como objeto a ser apreciado, ora secretamente, ora de forma compartilhada, e concordando com Chartier (1998), cada uma delas construiu seu próprio código de leitura e de significação do objeto livro lido ou ouvido. Temos as falas das professoras:

> **SANDRA**: Eu sempre falei, não paro de estudar, nunca vou me afastar... é engraçado como a igreja aliena mesmo, eu lembro você falar de ficar com medo de ir pro inferno [referindo-se à Danúbia], e eu então, eu ia pra escola com medo, me sentia culpada, e o cooperador falava olha, se você for pra faculdade... porque daí ele viu que eu voltei a estudar, não teve jeito, se você for pra faculdade você vai perder a salvação da sua alma... e eu naquele medo, né. Me afastar de Deus, o que eu vou fazer e aquele medo de não ler Marx. O cooperador falava, mas ele estudou, antes de ser cooperador dessa igreja, ele se formou, então ele dizia, olha, os pais, tomam cuidado com as crianças na escola porque tem professor ensinando Marx, esse Marx é um demônio, um espírito terrível, vocês tomam cuidado, com o Gramsci, então, ele conhecia, [come criancinha né, risadas], então na faculdade eu tinha muito medo quando me aproximei dessas leituras, eu pensava Deus eu tô pecando em lê ele, né! [risadas, mas eu vou ler mesmo assim!] e com a Ângela Mascarenhas não tinha como não ler Marx, a Ângela era minha professora e eu falava eu vou ler, que eu sei separar as coisas [risadas, Deus, licença, né, vou dar uma lidinha...] (RODAS DE CONVERSAS, 21/04/2018, p. 216 dos anexos).

> **ANA MARIA**: Então essas leituras Marx, o próprio Paulo Freire, lembro de ler Althusser, lembro de ler o Foucault e ficar assim: Nossa! Achava muito difícil, mas a hora que eu consegui entender aquilo eu achei muito bom, é... eu lembro de ter lido alguns diálogos do Platão. Vários livros foram muito importantes para a constituição da pessoa que sou hoje. "Memórias de uma Gueixa", por exemplo, é um livro maravilhoso (narra em detalhes a formação e os percalços pelos quais uma gueixa passa) que fez com que eu assimilasse elementos que me proporcionaram forças e argumentos para levar a cabo o meu divórcio, coisa que foi indispensável para que eu continuasse viva. Mesmo. "O Último Bailarino de Mao", uma extraordinária autobiografia de Li Cunxim, um bailarino, coreógrafo respeitadíssimo na atualidade, tem um valor emocional especial pra mim, porque o li assim que (...) Mas o livro que pegou o meu cérebro e virou do avesso foi "Vigiar e Punir", do Foucault. (RODAS DE CONVERSAS, 19/05/2018, p. 219 dos anexos).

> **KAROL:** Pra você vê, quando não é obrigatório, quando eu leio pra descansar, um livro que eu leria em dois dias eu vou demorando uma semana, né, porque aí vai de pouquinho em pouquinho... aí eu peguei pra reler "O menino do dedo verde" também, que eu adoro e que eu li na adolescência, na pré-adolescência pra adolescência que eu li, porque, viciada, e ela não empresta, e ela tudo que tem em sebo e brechó ela compra, lá em casa tinha muito livro. E quando eu fui aprender a gostar do Gabriel García Márquez, por exemplo, que eu amo, pra sempre, eu já tinha dezessete, que aí foi já na, eu tinha entrado na faculdade, eu entrei com, quase, eu fiz dezessete pouco depois, eu morava sozinha e eu morava longe, meu pai morava na Bahia e minha mãe já morava aqui em Goiás, e eu morava sozinha lá na Paraíba, sozinha com minha tia, mas era praticamente sozinha porque a gente só se encontrava mais nos finais de semana, aí encontrei, olhei na biblioteca assim, então ficava nas tardes que não tinha aula, não compensava voltar pra casa porque não

> tinha dinheiro pra ficar indo e voltando, né [ficava lendo] ficava na biblioteca à tarde aí eu vi "Cem anos de solidão", e eu falei, sou eu extremamente solitária, e era extremamente solitária mesmo! Eu peguei e quando abri o livro e começou a falar de Macondo eu tô aqui! e fiquei com ele pra sempre, né, até hoje, Gabriel García Márquez eternamente. (RODAS DE CONVERSAS, 19/05/2018, p. 220-221 dos anexos).

> **DANÚBIA**: Muito interessante que uma vez eu emprestei, quando lê "Cem anos de solidão" quer que todo mundo leia, né? Eu já perdi "O livro dos abraços" do Eduardo Galeano, eu já perdi a Obra reunida do Leminski, nossa esse aí eu fiquei com dor no coração, a Obra reunida do Leminski, toda a poesia do Leminski, [ah não, você deu de presente?] não, emprestei pra homi, aí homi some [risadas] home some seus livro tudo! Gente, é sério! [Ana: pra macho escroto!] macho escroto, você empresta os livros, mas esse do Eduardo Galeano era o único que não era escroto, mas os outros eram escrotos, eu tinha que pegar esses livros de volta, mas enfim, eu gosto de ter um pouco de livro porque tem hora que você quer relembrar, mesmo que você não releia a obra toda, mas um trecho já é bom, né? (RODAS DE CONVERSAS, 19/05/2018, p. 222 dos anexos).

> **JOYCI**: Meu pai fez três graduações, num formou, nunca deu conta de lidar com a academia, ele sempre criticou muito, até teve muita dificuldade de formar, que ele sempre questionou muito esse conhecimento e num sei que... ah, que vocês não sabem de nada... ele ia sempre, teve dificuldade de se adequar a essas pressões da academia e tá, ele fez Economia e fez Filosofia e fez História e largou tudo e ai, e hoje ele trabalha na Saneago, isso e sempre militou como sindicalista. E sempre leu, né, lá em casa a leitura... e sempre falou pra gente ler, livros assim... Marx, mesmo! [risadas] o "Manifesto" ["O Manifesto Comunista"! risadas] num tinha nada de, nada de [história infantil! risadas]. Ele dizia você tá muito velha já, e eu pai, né, a gente leu o Manifesto com treze anos! (RODAS DE CONVERSAS, 21/04/2018, p. 211 dos anexos).

Bosi (1994), a partir de Violette Morin (1969), diz que os chamados "objetos biográficos", uma vez que, cada um deles representa uma experiência vivida, possibilitam penetrar também na casa em que estão, e conhecer as aventuras afetivas de seus moradores. A autora afirma que, mais do que um sentimento estético ou de utilidade, "os objetos nos dão assentimento à nossa posição no mundo, à nossa identidade" (BOSI, 1994, p. 441). "A casa onde se desenvolve uma criança é povoada de coisas também preciosas, não tem preço. Nas lembranças podem aflorar a saudade de um objeto perdido de valor inestimável que, se fosse encontrado, traria de volta alguma qualidade da infância ou da juventude que se perdeu com ele" (BOSI, 1994, p. 442). Manguel (1997), de forma bela e delicada esclarece:

> Sei que algo morre quando abandono meus livros e que minha memória insiste em voltar a eles com uma nostalgia pesarosa. E agora, com os anos, minha memória relembra cada vez menos e parece-me uma biblioteca saqueada: muitas das salas foram fechadas, e, as que ainda continuam abertas para consulta, há enormes vazios nas estantes. Pego um dos livros remanescentes e percebo que várias páginas foram arrancadas por vândalos. Quanto mais decrépita minha memória, mais quero proteger esse repositório do que li, essa coleção de texturas, vozes e odores. A posse desses livros tornou-se fundamental para mim, porque agora sinto ciúme do passado. (MANGUEL, 1997, p. 270).

Ainda sobre as manias e desejos dos leitores, apresento a fala da professora Danúbia:

> **DANÚBIA**: Eu tinha que pegar esses livros de volta, mas enfim, eu gosto de ter um pouco de livro porque tem hora que você quer relembrar, mesmo que você não releia a obra toda, mas um trecho já é bom, né? E eu sou muito desorganizada, né? Não posso ter muito livro porque meu quarto é uma zona, porque tem livro debaixo da cama, tem livro na gaveta de calcinhas, às vezes os livros caem assim, efeito dominó, muito livro, né, e meu quarto é pequeno também. (RODAS DE CONVERSAS, 19/05/2018, p. 222 dos anexos).

Eu, particularmente, tenho uma caixa em que guardo todos os livros que me são mais caros, nesses, apenas eu posso mexer, é um misto de ciúme e cumplicidade, como se eu fosse a guardiã deles e eles, guardiões de minhas memórias, ou das memórias que adotei para mim. E na minha fala:

> **KAROL**: É a minha caixa do Gabriel aqui no escritório que eu tenho um monte de livro, o Gabriel García Márquez fica separado, [é outra categoria, né?] é outra categoria [isso aqui nem é livro não, gente, isso aqui é outra coisa]. Então eu guardo os livros dele lá dentro, o Guimarães também fica num lugar específico assim, porque aí eu num empresto não, ele fica assim, só pra mim. (RODAS DE CONVERSAS, 19/05/2018, p. 224 dos anexos).

3 – Espaço: a escola, as pessoas e os espaços da escola

Tomada pela ideia de pensar a escola como lugar e como espaço para tempo de leitura, espaço para conhecimento e partilha, penso na forma e na função escola, na base do pensamento grego de *skholé.* Penso na escola como instituição em que espaço e tempo são dedicados para o estudo e o exercício, para os conhecimentos e as práticas, e para a atenção num aporte de apoiar, atender e renovar os anseios pelo conhecimento tanto pelo mundo como pelas relações ali propostas. Desenterrar essas operações radicais e revolucionárias da escola como uma prática e um arranjo pedagógicos, tornando públicas as relações entre as pessoas e o mundo, me sugere sempre o questionamento de quais práticas e relações estamos realmente falando. Ainda pensando nos gregos, eles também inventaram um modo particular de lidar com o mundo comum em relação às novas gerações e isto não significa iniciação ou socialização, mas educação escolar, isto é, tirar a nova geração de qualquer família e colocá-la na escola. “A escola é o primeiro lugar e primordialmente um arranjo particular de tempo, espaço e matéria em que os jovens são colocados em companhia do *mundo* de um modo específico” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 23, grifo dos autores).

Os autores apresentam a proposta de uma contranarrativa, na tentativa de intervenções em conceitualizações atuais da escola, incluindo narrativas históricas. Eles procuram esclarecer que julgam digno de defesa, e defendem, não o "ensino" nem a "aprendizagem", mas a "escola". Sobre a questão da língua da escola, Jan Masschelein e Maarten Simons (2017) afirmam:

> Pensar sobre a língua a partir de exigências da escola (e não do indivíduo, da família da sociedade) como um arranjo para oferecer aos menores (e talvez também minorias) ao mesmo tempo a oportunidade de encontrar ou definir o seu próprio destino (isto é, tornarem-se alunos ou estudantes) e para questionar direta ou indiretamente, adultos (ou outras maiorias).Esperamos que uma abordagem pedagógica da língua escolar possa esclarecer como a educação escolar é intrinsecamente política (de uma perspectiva interna), embora não no sentido de ser instrumental para objetivos políticos predefinidos fora da escola. A língua da escola é sempre uma língua artificial, uma vez que deve abordar, por um lado, a próxima geração como a nova geração e, por outro, deve tentar transformar os " objetos" (algo do mundo) em assuntos escolares. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 27, grifos dos autores).

De acordo com os autores, há dois significados para o que chamam de "língua da escola", o primeiro é chamado frequentemente de instrução ou comunicação e, portanto, a "língua comum em que ou através da qual os estudantes aprendem", o segundo significado é a língua ou as línguas que os estudantes aprendem a falar ou a escrever na escola e o que eles aprendem ou estudam durante o tempo escolar. Os autores afirmam que o que importa é que a língua da escola "sempre é diferente daquela falada, por assim dizer, "antes" da escola" (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 29).

Inés Dussel (2017), ao analisar a precariedade da escola, se baseia em Masschelein e Simons (2014), que sugerem que ela (a escola) implica, antes de tudo, a suspensão de um tempo e de um espaço para profanar o saber instituído, para pôr algo sobre a mesa e convidar a questioná-lo e analisá-lo a partir de outros lugares, sendo a escola também um âmbito em que se educa a atenção, em que se produz ou se promove um tipo de trabalho e de olhar para o mundo que não está disponível em outros espaços e que é antes de tudo um espaço de iguais (DUSSEL, 2017, p. 93). Dentro das instabilidades às quais as escolas estão sujeitas, desde a instrumentalização material precária para a concretização das tarefas até a frágil possibilidade de formar seus profissionais, penso como e quais são as condições propostas para tornar possível a montagem particular e heterogênea, esse gesto de suspensão de um tempo e um lugar de profanação do conhecimento e o que sustenta unida e relativamente estável a instituição escolar. "O vínculo da escola com a fragilidade da experiência e a transmissão

humana é profundo e múltiplo, e talvez seja parte do que se procura negar ou esconder atrás do mito de sua plenitude e estabilidade" (DUSSEL, 2017, p. 95-96).

Para Durval M. Albuquerque Júnior (2013):

> Entre todas as instituições que a modernidade fez emergir, entre todas aquelas que a sociedade disciplinar proporcionou a constituição, a escola é uma das mais exemplares, entre outros motivos por ser destinada à produção de subjetividades, à produção de sujeitos, à construção e veiculação de identidades, à definição de lugares de sujeito. A escola é uma das instituições sociais da modernidade que continua existindo entre nós, nestes tempos pós-modernos. Instituição que ainda goza de prestígio social, se comparada com outras instituições modernas, como o manicômio e a prisão, cada vez mais contestados e defrontados com propostas imediatas de extinção ou reforma radical. Ainda não se imagina a possibilidade de uma sociedade sem escola, da mesma forma que achamos possível vivermos sem manicômios (ALBUQUERQUE JR., 2013, p. 13).

E continua:

> A chamada crise da escola pública se dá, justamente, no momento em que os filhos das camadas populares adquirem o direito e as condições mínimas de nela ingressar. Elitista em sua formulação, pensada para a formação das elites dirigentes, embora desde o começo o discurso a destine ao povo, a escola se vê inviabilizada quando grupos sociais com valores, comportamentos, hábitos, costumes os mais diversos vêm aí se encontrar. A cultura escolar, uma cultura marcada por valores burgueses, por valores de classe média, se vê confrontada com alunos que têm comportamentos, valores, costumes, formas de ser, cada vez mais difíceis de conviver pacificamente. Os conflitos entre pessoas com concepções sobre o mundo bastante diversas, com experiências de vida bastante diversificadas, se tornam inevitáveis (ALBUQUERQUE JR., 2013, p. 4).

Nos discursos das professoras acerca da escola, de suas escolas de infância, antes de tudo, foram encontrados discursos vindos de seus familiares, na maioria das vezes enobrecendo o espaço escolar, com exceção dos casos da professora Aline, cujos pais não "davam" tanto valor assim à escola, e da professora Joyci, cujo pai sempre questionava a importância histórica da escola. O que acontece é que esse espaço escola, desafiador e desafiado a todo momento, proporcionou de formas diferentes a cada uma delas situações e sentimentos conflitantes com o desejo imenso delas mesmas e de seus familiares com o que acreditavam vir a ser uma escola. Esse é o caso dos pais das professoras Ana Maria e Sandra que sempre tiverem um desejo, uma vontade, um sonho de estudar e continuar estudando (desejos retirados deles ainda em suas infâncias), e, por isso, a crença no inalcançável para eles, como uma possibilidade de libertação e crescimentos intelectual e social para suas filhas. Para Masschelein e Simons (2017, p. 38), "a escola tem a ver com a força que nos puxa da nossa 'direção natural' que nos força a atravessar o rio e deixar nosso ninho. Põe em

movimento uma mutação (incluindo sofrimento, mas também alegria) sem a qual nenhum aprendizado real pode acontecer".

De acordo com Bosi (1994),

> Se a memória da infância e dos primeiros contatos com o mundo se aproxima, pela sua força e espontaneidade, da pura evocação, a lembrança dos espaços públicos acusa, muitas vezes, um pronunciado sabor de convenção. Leitura social do passado com os olhos do presente, o seu teor ideológico se torna mais visível. Na memória política, os juízos de valor intervêm com mais insistência. O sujeito não se contenta em narrar como testemunha histórica "neutra". Ele quer também julgar, marcando bem o lado que estava naquela altura da história, e reafirmando sua posição ou matizando-a. (BOSI, 1994, p. 453, grifo da autora).

A memória gira em torno da relação passado – presente, e envolve um processo contínuo de reconstrução e transformação de experiências relembradas. As memórias que escolhemos para recordar e relatar, e assim relembrar, e como damos sentido a elas são coisas que mudam com o passar do tempo (THOMSON, 1997, p. 56-57 apud ALVES, 2008, p. 180). Guedes-Pinto (2008) afirma que "as expressões de subjetividades, entendendo subjetividades como a apropriação e a singularização da cultura pelos indivíduos na dinâmica das relações sociais vividas, instauradas e mediadas pela linguagem" (GUEDES-PINTO, 2008, p. 11), revelam como o entendimento que temos de algum conceito, como o conceito de memória, mesmo sendo subjetivo e particular de cada um, tem semelhanças e aproximações a respeito de outros conceitos sociais, como os conceitos de escola, por exemplo, sendo um espaço de novas descobertas e mudanças vistas como progressistas, mas que podem causar algumas angústias pela ausência ou a angústia do "primeiro encontro".

A memória, como algo singular e ao mesmo tempo compartilhado, é elaborada na relação com o outro: o outro espaço, as outras pessoas no espaço, esses processos rememorativos podem ser importantes na contribuição para a formação docente e para o ensino, uma vez que produzimos conhecimento a partir dos relatos dos outros que nos narram suas memórias, também possibilitamos aos nossos interlocutores que experienciem as nossas memórias. Como afirma Bakhtin (1997), com o aparecimento da consciência no mundo (na existência), o mundo se modifica radicalmente, e isso acontece, afirma o estudioso, porque, com o aparecimento da consciência, a existência deixou de ser pura e simplesmente e passou a ser "em si e para si e para o outro*"*, porque se achou refratada na consciência do outro (o juiz e testemunha), e com isso, a existência transforma-se em sua essência, enriquecida e transfigurada (BAKHTIN, 1997, p. 376-377). Nessa fala, o autor faz uma analogia do sol com

a consciência que o homem adquire de si mesmo, e diz do aparecimento de uma *sobre-existência* (grifo do autor).

Em nossos discursos de memória, nos permitimos experimentar como foram as primeiras experiências e vivências no espaço escola de cada uma de nós, em seguida, veremos como agora reelaboramos os nossos fazeres em sala de aula a partir do vivido e do rememorado:

> **SANDRA**: Mas aí me lembro que no primeiro dia de escola eu não gostei, chorei muito, tiveram que me buscar e eu falei, não, eu quero ficar estudando só aqui, papai, num me leva mais na escola não, a escola das meninas é melhor [risadas] e ele falava "Ô meu bedequim preto" [risadas] ele me chamava de bedequinho preto do papai, tem que ir pra escola, e eu, mas as meninas já me ensinou ler, eu já sei, e já sabia escrever algumas palavras, eu lembro que uma das primeiras palavras era banana, né, e eu ficava toda feliz de aprender a escrever banana, essas palavras mais simples e ele falava, não, mas você tem que ir. Então quando eu cheguei na escola eu tive uma professora maravilhosa na alfabetização, ela amava, deixava a gente manusear os livros literários, era uma maravilha, e ela era uma professora muito sensível. (RODAS DE CONVERSAS, 21/04/2018, p. 208 dos anexos).

> **KAROL**: Esse processo de entrar na escola é... é doloroso... mesmo... né? Na minha infância, quando eu entrei, já tô tomando o lugar de alguém, né!!! Mas na minha infância, quando eu entrei na escola, e... eu já gostei, eu já dei tchau pra minha mãe e pra minha avó, dei tchau... pode ir... pode ir... e elas lá no portão assim... me olhando [risadas] e elas não queriam sair e eu tchau... pode deixar, tá tranquilo, tá de boa, mas eu também passei por esse processo de ser uma negra na sala de aula, diferente da grande maioria que tava lá e que... bem no começo... eu entrei mais cedo na escola, eu entrei com três anos, eu também, eu não sabia resolver também muitas coisas dessas de discriminação, num sabia resolver no diálogo, na argumentação, como a maioria das crianças não sabem mesmo... né, num tem a, essa noção, então eu resolvia era na pancada mesmo... na régua de madeira, lembra da régua de madeira? Como eu já tive professor que incentivou, o Machado de Assis eu conheci na escola, minha mãe tinha, mas eu não... Machado de Assis não me interessava só pelo nome... Quando a professora apresentou, aí eu me apaixonei por ele também e não largo nunca mais, mas foi em escola e era obrigatório. E eu li tudo, "O cortiço", esses que você falou, o Naturalismo... porque era separada em bloco a literatura, né... (RODAS DE CONVERSAS, 21/04/2018 e 30/06/2018, p. 209 e 223 dos anexos).

> **JOYCI**: Ela (minha mãe) era militante de bairro e ela militava em creche, com a meninada, sempre tinha muita criança, sempre ela tava defendendo alguém prejudicado, que num tinha vaga na creche, e eu lembro sempre disso, ela sempre me levava pra esses lugares, e ela foi dona de uma escola, e aí, e aí eu lembro que foi a primeira escola que eu entrei, que eu estudei, e eu por ser 'dona da filha da escola', *lê-se filha da dona da escola*, ela sempre me prejudicava assim, eu num podia ser nada...[risadas] nas festas, eu queria ser a noivinha da festa [Não!] Não, num pode! (RODAS DE CONVERSAS, 21/04/2018, p. 211 dos anexos, grifo meu).

> **DANÚBIA**: Meu Deus, que futuro que essa menina vai ter, gente!" Aí aconteceu o seguinte, minha mãe falou não, vamos esperar um pouco, vamos esperar alguns meses até surgir alguma vaga, e eu tava muito angustiada, porque eu queria muito entrar na escola, eu via as minhas coleguinhas da rua, né, com uniforme e com a lancheira e eu achava lindo sair de lancheira, eu queria muito uma lancheira, aí aconteceu que minha mãe acabou me matriculando na escola fraca, né! (RODAS DE CONVERSAS, 21/04/2018, p. 212 dos anexos).

> **ANA MARIA**: O Grupo Escolar Seu Nico Tavares, que era o nome do prefeito antigo lá que ele gostava, (falando do pai que montou a escola na própria fazenda) e as professoras iam morar na minha casa, e aí na época que começou a montar essa escola a minha casa começou a ficar muito tumultuada, né, porque a professora morava na minha casa [...], eu aprendi muito mais em casa com meu pai do que na escola porque a escola era multisseriada, os alunos eram de pré, né, que era da época até a quarta série, aí o que que meu pai fazia, ele comprava os livros, e como a professora morava na minha casa e não tinha muito essas rédeas e tal, eu preenchi o livro todinho, terminei a primeira série! Ah, então me dá o livro da segunda, então eu fiz quatro anos em dois ou um e meio. E aí meu pai, quando ele descobriu esse rolo dessa professora, eu fui estudar na escola de freiras em Silvânia, e assim, eu falo que eu sou filha da ditadura. (RODAS DE CONVERSAS, 21/04/2018, p. 214-215 dos anexos).

> **ALINE**: É, e eu não tive, eu não me lembro de ter incentivo, igual eu falei, meus pais não me incentivaram, eu não tinha amigos que me incentivassem, muito menos professores... [nem professores?] Não, e nisso assim, em meus estudos, eu não tive professores assim que me incentivassem não, pelo contrário, eu queria muito ler e às vezes eu não podia ler, por exemplo, eu queria pegar algum livro, né, que a professora às vezes levava um livro lá pra mesa e aí tinha um tempo determinado que era a aula dela pra gente ler, aí num dava tempo de ler tudo e eu queria ler e a professora num deixava, tomava o livro [risadas] professora, eu num acabei, eu chorava quando num dava pra ir pra escola, eu amava ir pra escola! [risadas] Era difícil, um problema! Ah, eu passei por isso demais e aí, ah na minha época da infância assim, dos cinco até acho que lá pros meus doze anos, a maioria dos meus professores já estavam próximos de se aposentar, eu sempre pegava professores próximo de aposentar e eram professores sempre muito cansados [risadas], num quer mais nem saber! E aí num tinha incentivo nenhum, nada! [risadas] Professor assim só quer o menino sentado quieto!] É... e aí passava... é eu acho que é isso! (RODAS DE CONVERSAS, 30/06/2018, p. 240 dos anexos).

Podemos perceber nos discursos das professoras como elas reelaboram os seus percursos de letramento e de que maneira transformam as suas próprias percepções de como se constituíram a partir de suas relações com as instituições família e escola:

> **SANDRA**: Eu sabia ler antes de chegar nessa escola, que minhas irmãs já me ensinaram... Aí saí chorando e ela foi comigo e me acompanhou, então assim, são essas memórias, é... muitas coisas boas, maravilhosas, mas quando eu saí do seio da minha família, né, e fui pra escola, aí as relações que se estabelecem com o outro, com o que é diferente, isso me marcou muito porque eu me sentia assim uma princesinha lá dentro da minha casa, com as minhas irmãs eu era a mais nova, meu pai tinha outras duas filhas que eram as mais velhas que cuidavam muito bem de mim, mas, quando eu cheguei na escola, eu vi que não era a princesinha que... o bedequim preto do papai que eu imaginava... eu comecei a sentir o que era esse processo de discriminação e isso machucava muito, mas não tirou de mim o gosto pela leitura, né, o desejo de ler, escrever, então essas são as primeiras memórias de infância... Aí eram aqueles livros da Coleção Vaga-Lume, lembra aqueles livros... a Coleção Vaga-lume é do meu tempo... "A montanha encantada", "Xisto no espaço", "A jangada"... sabe, várias histórias, aí ela queria que eu lesse e eu falava, nossa, mas esse livro é grosso, e ela falava, não é grosso não, a história é que é muito interessante, cheia de mistérios, lê. Aí eu sentava e ia tentando ler, eu tava me lembrando, né, sobre os livros literários, eu não me lembro de ter em casa livrinhos pra mim de imagenzinhas, não, eram esses livros que as minhas irmãs queriam que eu lesse, né, falava, não, mamãe, a Sandra vai aprender a ler direitinho, vai ficar lendo isso aqui não. Vai aprender a ler, então eu me lembro de "A margarida friorenta", que foi o primeiro livrinho que eu ganhei, né, e eu me apaixonei por ele,

> mas aí eu falava, nossa mas acaba tão rápido, porque eu me acostumei a ler a Coleção Vaga-lume, então era muito bom, a leitura sempre me encantou muito, sempre me apaixonou! (RODAS DE CONVERSAS, 21/04/2018, p. 209 dos anexos).

> **DANÚBIA:** Lá no muro de minha casa tinha uma palavra pichada, aí enquanto eu tava aprendendo as letras, nesse processo de juntar, formar as sílabas, eu via, eu reconhecia as letras, só que eu não sabia que palavra era aquela, e aí um dia, meu pai me levando pra escola, eu olho pro muro e consigo ler a palavra, né, tava escrito buceta lá [risadas] daí eu falei, PAI! Tá escrito buceta!, [risadas] e meu pai não, tá escrito butina [mais risadas] e eu falei, não, pai, eu aprendi, b-u é bu, é buceta, e meu pai, é butina sim! Eu pensei, tem uma coisa errada, porque eu tenho certeza [ô meu Deus!] e aí, quando eu... e é mágico, né, esse processo de aprender a ler, porque de uma hora pra outra, você se descobre lendo! Um dia, você tá assim juntando, b-u é bu e daí um dia você já sabe ler... e aí quando eu aprendi a ler e a professora chamou minha mãe pra me parabenizar, porque tava muito rápido, essa menina é uma estrela! Leituras obrigatórias, ah... num lembro não, eu me lembro mais das leituras livres, obrigatórias eu só fiz na faculdade, não fazia na escola mesmo, na escola, nossa gente, por que que eu virei professora? Porque eu odiava a escola, era tortura assim, eu levei tudo "nas coxa" eu ficava de recuperação, de dependência todo ano... era uma vergonha...! Eu não tinha que passar nem perto de escola hoje em dia, mas enfim, eu num acho que foi só culpa minha não... porque nossa gente... que horror que foi! Não, não mesmo! Eu lembro que no segundo ano do ensino médio eu quase parei de estudar do tanto que eu odiava a escola! (RODAS DE CONVERSAS, 21/04/2018 e 19/05/2018, p. 212-213 e 225).

> **JOYCI:** Eu tive uma grande dificuldade de formar, meu irmão mais velho teve dificuldade de formar e o mais novo também! Porque ele, ele, meu pai sempre teve uma fala muito provocadora e sempre incentivou a gente a questionar tudo e isso cria, cria um pouco de problema, mas ajuda em muitas coisas [Com certeza!] [Não se submeter ao sistema] É... [o sistema acadêmico é muito fechado] É... ele critica muito, eu como professora, né, eu, eu hoje em dia eu, pensando sobre essas memórias, né, eu tenho essa fala muito provocadora, meu pai sempre foi muito provocador, mas isso aí que você está falando e num sei que, de onde você tirou e... ele sempre, ele tem uma base material... materialismo histórico mesmo, assim, na prática, aí, ele sempre me cobrou isso como professora, eu tô, que que você tá fazendo com seus alunos, que você... sempre provocando, é o jeito dele, assim, né, de falar, e eu, eu, lido muito com os meus alunos assim. (RODAS DE CONVERSAS, 21/04/2018, p. 211 dos anexos).

> **ALINE:** Eu gostava da Educação Física e aí eu pensava: ou vou trabalhar em academia ou vou ser professora ou vou ser médica, porque trabalha com o corpo também, só que assim na minha cabeça tinha essa coisa, eu não vou ser médica, porque eu sou pobre, minha mãe não vai conseguir pagar uma faculdade e eu pelo estudo que eu tenho não vou conseguir passar no vestibular, não vou ser médica, então vou ser professora mesmo... Aí foi, terminei o Ensino Médio né, e falei, mãe, vou prestar vestibular pra Educação Física, e ela falou, meu Deus, mas você estudou isso tudo, porque eu era muito estudiosa, você estudou isso tudo pra virar professora? [risadas] E eu, oh mãe, qual o problema? E ela e de Educação Física ainda? [risadas] Não! Então vira uma professora de Português pelo menos, de Português, uma professora de História, de Matemática, professora de Educação Física, minha filha?! *[Você dava aula de estrelinha*!] É o que eu gosto, e pra minha mãe era um absurdo porque eu gostava tudo ao contrário lá de casa, né... (RODAS DE CONVERSAS, 30/06/2018, p. 237 dos anexos, grifo meu, fala da Danúbia).

O que percebo é que os espaços constituídos nas memórias das professoras em suas formações como leitoras, que são os espaços de suas casas e os espaços de suas escolas, sendo

que este último, com o tempo, vai ser determinado como o espaço de trabalho para essas professoras, são constituídos pelas suas próprias vozes e pelas vozes de outras pessoas também, seus familiares e seus professores de infância, de adolescência, de graduação. Percebemos que seus movimentos se tornam mais livres à medida que se formam como sujeitos que se permitem fazer escolhas e tomar decisões acerca do que leem, de como leem e de quais seus interesses com tais leituras literárias, sejam interesses de formação pessoal ou profissional, sejam interesses de quebrar vínculos preestabelecidos e que para elas não funcionam mais como suporte de formação de seus próprios saberes.

Quando cada uma das seis professoras participantes diz de suas lembranças do que lia, ora por provocação da família ou obrigação escolar, ora por necessidades próprias, elas também estabelecem essa tal liberdade de movimento na leitura da qual fala Chartier (1998). Dessa forma, temos ainda na fala do estudioso que "os ensinamentos da escola, seja a partir de uma cultura escrita já dominada pelo grupo social, seja por uma conquista individual, que é sempre vivida como um distanciamento frente ao meio familiar e social, e, ao mesmo tempo, como uma entrada em um mundo diferente" (CHARTIER, 1998, p. 105).

De acordo com Chartier (1998),

> Ler, leitura, essas palavras armam ciladas. Existe algo mais universal? Há leitores em Roma, na Mesopotâmia no século XX. É uma invariante, sempre se leu ou nunca se leu o suficiente, depende do ponto de vista. Aliás, como você diz com justeza, há essa multiplicidade de modelos, de práticas, de competências, portanto, há uma tensão. Mas ela não cria dispersão ao infinito, 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 esse leitor seja semelhante a todos aqueles que pertencem à mesma comunidade. O que muda é que o recorte dessas comunidades, segundo os períodos, não é regido pelos mesmos princípios. (CHARTIER, 1998, p. 91-92).

Quando se trata de escola e educação, historicamente, de acordo com Loureiro (2001), a escola básica nasceu para "ordenar" e disciplinar pessoas para o trabalho, o que obviamente, até hoje, constitui o imaginário social em relação tanto à escola básica quanto ao profissional de educação inserido nela e a sua formação profissional. De acordo com o autor, a imagem que ainda se tem do profissional desse nível de ensino, a educação básica, não corresponde a de um intelectual erudito, mas a de alguém que domina conhecimentos rudimentares e cuja formação, portanto, pode ser assim. A explicação para isso é a visão que os governantes e classes dominantes no Brasil ainda têm das camadas populares, para quem a educação neste nível é quase exclusiva, na qual a "escolaridade do trabalhador deve restringir-se àquela exigida pelo trabalho" (LOUREIRO, 2001, p.15).

Não é por acaso, portanto, que as professoras que tiveram sua educação b na Rede Pública de Ensino, passaram por esse processo em que a exigência da leitura literária tanto em sala de aula quanto em casa mesmo era considerada “passatempo”, isso quando existia essa prática em sala de aula, porque, muitas vezes, a leitura literária em sala de aula era feita nos livros didáticos e de forma fragmentada. Como podemos perceber na fala da professora Ana Maria:

> **ANA MARIA**: Eu lembro de ler um pedacinho da história no livro didático e deu pra buscar... teve também um livro que peguei na biblioteca é um que eu lembro bastante dele, aquele do Érico Veríssimo, “Olhai os Lírios do Campo”... Então a minha literatura de escola é fraquíssima, mesmo, assim, inclusive do Ensino Médio, no Ensino Médio também foi do mesmo jeito, não teve diferença, eu lembro que tinha um livro didático de literatura que tinha alguns, e o professor passou no primeiro capítulo, eu lembro de ler uns poemas de Augusto dos Anjos, do Fernando Pessoa e só! E não passou disso, não teve estudo de literatura, nem leitura obrigatória, nada, nada disso. (RODAS DE CONVERSAS, 19/05/2018, p. 218-219 dos anexos).

Segundo Walderês N. Loureiro (2001), o que podemos visualizar com o passar do tempo é que, ainda que a educação básica no Brasil possa ser vista com as características já demonstradas, é também verdade, afirma ele, que o movimento dos educadores e instituições formadoras de professores têm estudado, pesquisado e trabalhado a ponto de buscar superar essa visão, ampliando a concepção de formação na qual a escola passa a ser vista como além de local de trabalho, como local de formação, de formação e transformação coletivas. Não na visão de governos que ainda perpassam pelo caminho tentando corrigir deficiências da formação inicial ou de transmitir aos professores a nova reforma a ser executada (LOUREIRO, 2001, p. 16). Segundo o autor, a busca deve se constituir como a formação de profissionais de forma coletiva na perspectiva de uma reflexão sobre a situação atual da escola e a efetiva atuação para a implementação de mudanças que representem o rompimento do isolamento do trabalho de cada professor e a construção de coletivos de professores (LOUREIRO, 2001, p. 16).

Para Loureiro (2001),

> O ser humano não deve ser tratado somente como braços eficazes para o trabalho. O que a escola fundamental tem como função é criar uma base cultural comum a todos os cidadãos, independentemente de continuarem seus estudos ou não. O tempo da escola básica é o tempo de vivência, de alargamento dos saberes universais, de inserção na cultura, e de formação humana. Em relação ao conhecimento, o papel da escola básica é o de atualização histórico-cultural dos alunos. Nessa atualização histórica dos saberes dos alunos, o professor tem papel importante de mediador, de guia desse mundo de conhecimento já produzido pela humanidade. (LOUREIRO, 2001, p. 17).

Todas as seis professoras que participaram desta pesquisa se mostraram amplamente preocupadas com a formação humana de seus alunos, em seus trabalhos, cada uma delas busca complementar sua formação profissional e aplicar o que cabe aos seus alunos de forma a contribuir com a formação humana de que tanto falam Loureiro (2001) e Candido (2011). Todas elas fazem mestrado ou doutorado e todos na área de Ensino e de Educação. O que cada uma delas enfatiza é a necessidade de se formar como docente questionadora, reflexiva e crítica, capaz de problematizar criticamente as realidades com as quais se encontra quando no espaço escola e especialmente em sala de aula, no enfrentamento e estudo do cotidiano escolar. São profissionais que mostraram, por meio de suas rememorações, que buscaram e buscam o aprimoramento de seus saberes, que, por meio de "um trabalho autônomo, criativo e comprometido com ideais emancipatórios, coloca-se como autor na cena pedagógica" (SANTOS, L., 2001, p. 31).

4 – Discurso e interdiscurso: a fala mítica

Dentro da categoria dos discursos percebi aspectos importantes que apareceram e que precisavam ser apresentados: eram as questões de gênero e de etnia. Sendo todas as professoras mulheres e três delas mulheres negras, seria praticamente impossível não aparecerem esses aspectos em seus discursos. Ainda dentro da categoria do discurso, me foram apresentadas as suas rememorações enquanto leitoras literárias e a trajetória que cada uma delas tomou até chegar ao momento presente como professoras e as suas ações enquanto tal. Analisei, assim, de que maneira elas se formaram enquanto leitoras literárias de suas leituras íntimas (o quê, como, quando, onde e para que leem), suas preferências e acervo pessoal e enquanto leitoras literárias de suas leituras sociais (o quê, como, quando, onde e para quem leem), as obrigatoriedades e seus mediadores. Como aporte teórico, usei a teoria bakhtiniana do discurso para analisar as falas das professoras, iniciei por convergir as falas de Bakhtin e Barthes quando este último diz da "fala mítica", por considerar as falas das professoras falas míticas, uma vez que, ao dizerem de si mesmas, entrecruzam discursos de outras pessoas rememorados por elas.

Para Roland Barthes (1957, p. 131), "o mito é uma fala, naturalmente não é uma fala qualquer e são necessárias condições especiais para que uma fala se transforme em mito, e já que o mito é uma fala, tudo pode constituir um mito, desde que seja suscetível de ser julgado por um discurso". E assim, esta fala é uma mensagem e pode também não ser oral, a imagem

pode transformar-se em uma escrita a partir do momento em que é significativa, e, como a escrita, afirma Barthes, ela exige uma *lexis.*

Nessa perspectiva, me interessam as palavras de Barthes para o que acredito como linguagem, discurso e interdiscursos de memória, nesta pesquisa. Barthes (1957) enuncia que

> Toda a unidade ou toda síntese significativa, quer seja verbal ou visual: uma fotografia será, por nós, considerada fala exatamente como um artigo de jornal; os próprios objetos poderão transformar-se em fala se significarem alguma coisa. Esta maneira genérica de conceber a linguagem justifica-se, aliás, pela própria história das escritas: muito antes da invenção do nosso alfabeto, objetos como o kipu inca, ou desenhos como os pictogramas, eram falas normais. Isso não quer dizer que se deve tratar a fala mítica como a língua: na verdade, o mito depende de uma ciência geral extensiva à linguística, que é a semiologia. (BARTHES, 1957, p. 132-133).

Não pesquisei a semiologia, o que me interessou foi esclarecer que, em se tratando de memórias e rememorações das professoras que aqui proferiram o olhar e a palavra sobre si mesmas, encontrei, emaranhados nessas memórias/esquecimentos, imagens, objetos, livros em especial, cheiros, cores, que também disseram por cada uma dessas pessoas.

Para Barthes, o fato paralisa a intenção, impõe-lhe como que uma inconfortável imobilidade: para a inocentar, gela-a. É que o mito é uma fala "*roubada e restituída"*, assim como as lembranças, e a fala que restitui não é exatamente a mesma que foi roubada, trazida de volta, não foi colocada no seu lugar exato. É esse breve roubo, esse momento furtivo de falsificação, que constitui o aspecto transido da *fala mítica* (BARTHES, 1957, p. 146-147, grifos meus). As falas dessas professoras foram para mim, assim no seu rememorar e esquecer, falas míticas. Como se pode constatar na seguinte fala da professora Ana Maria, na qual ela se lembra de sempre ter sido leitora e, uma vez que "consulta" seu pai sobre ela mesma enquanto leitora, seu pai a relembra de algo que ela esqueceu: a televisão.

> **ANA MARIA**: Líamos à noite à luz de lamparina, porque meu pai trabalhava durante o dia todo na roça. Ele também escrevia poemas nessa época e eu achava isso incrível. Ele participava também de um programa cultural da extinta Caixego, no qual disponibilizava um álbum de figurinhas e histórias que eram montadas à medida em que se entregava uma latinha de moedas, juntadas ao longo de um certo tempo. Meu pai foi uma referência pra mim, por toda a vida, porque mesmo em uma dificuldade brutal, não perdia o gosto pelas histórias e pelos poemas. Meu pai me contou que, infelizmente, com a chegada da televisão, o meu gosto pelas leituras diminuiu drasticamente, quando eu era pequena. (QUESTIONÁRIO 2, s/d, p. 250 dos anexos).

E quanto à professora Danúbia que, ao relembrar um episódio engraçado em sua infância, relembra também que só após algum tempo foi se dar conta da "verdade" contida no diálogo entre ela e seu pai:

> **DANÚBIA**: Para mim, memória é um terreno duvidoso. Tenho certeza de que muitas coisas não aconteceram da forma com que eu me lembro delas. De outras eu me lembro e nem sei se de fato existiram ou se eu li em algum livro ou vi em algum filme. Mas é uma coisa que me encanta, essa nossa capacidade de guardar em algum lugar algo que já acabou [...] Tenho algumas lembranças emocionantes e engraçadas sobre esse período. Perto da minha casa havia uma pichação, era uma palavra de seis letras. Enquanto eu ainda estava sendo alfabetizada, era capaz de reconhecer as letras, mas ainda não conseguia formar a palavra. Até que um dia, voltando da escola, olhei para aquele muro e consegui ler! Eis a palavra: BUCETA. No auge da minha inocência, perguntei ao meu pai: - Pai, o que é buceta? Meu pai, visivelmente desconcertado, me perguntou: - O que é isso, menina? Tá escrito ali, pai! Buceta! O que é buceta? – Não é buceta, menina! É... botina! Demorou para que eu entendesse por que meu pai "mentiu" o que estava escrito no muro. (QUESTIONÁRIO 6, s/d, p. 256-257 dos anexos).

Enquanto falas míticas, elas pressupõem também a existência de um outro para quem se diz. Então, retomo os conceitos de juiz e testemunha e de existência e palavra esclarecidos por Bakhtin (1997):

> Haverá coincidência entre o *sujeito* que tem consciência e o objeto tomado em consciência? Em outras palavras, o homem fica a sós consigo mesmo, isto é, solitário? Não será nesse ponto que se modifica radicalmente todo o acontecimento existencial para o homem? É efetivamente o que ocorre. Aqui surge algo absolutamente novo: um sobre-homem, um sobre-eu, ou seja, um juiz e testemunha de *todo* homem (de todo *eu*) e, por conseguinte, não mais um homem, um *eu* e sim *o outro*. Minha própria refração no outro empírico pelo qual tenho de passar para desembocar no *eu-para-mim* (poderá ser solitário esse *eu-para-mim*?). A absoluta liberdade desse eu. Mas essa liberdade não pode modificar a existência em sua materialidade (poderia aliás, desejá-lo?) só pode modificar o *sentido* da existência (reconhecê-la, dar-lhe sua razão a ser, etc.). É a liberdade do juiz e testemunha. Ela expressa-se na *palavra*. A verdade, o direito seguramente não são propriedades da existência como tal, mas somente da existência conhecida e verbalizada. Ainda que a *testemunha* possa ver e conhecer apenas uma fração ínfima da existência, mesmo assim toda existência que ela não pôde ter visto ou conhecido tem sua qualidade (seu sentido) modificada, tornando-se existência não-conhecida e não-vista e deixando de ser a existência tal como era em sua relação com a testemunha. (BAKHTIN, 1997, p. 377-378, grifos do autor).

Acredito que as recordações do passado feitas pelas professoras sejam muito fortes na medida em que elas acreditam relembrar alguma situação em suas vidas e que, quando existem outros participantes daquele mesmo episódio, um novo fenômeno aparece. Quando narrada, "roubada e restituída", a "fala mítica" das professoras acontece justamente no entrecruzamento de memórias, quando a palavra entre o eu e o outro se encontram. Trabalhei com a perspectiva de como se dá a condição de pertencimento e identidade por meio da

rememoração, de que modo se estabeleceram as relações do que é familiar, o olhar para o outro (o estranho, o conhecido / desconhecido), e o se deixarem ser olhadas pelo outro (receio, angústia, compartilhamento), a sempre presente dialética entre o próximo e o distante.

Bakhtin (1997) afirma que o homem passa a definir-se enquanto homem, independentemente da relação do "*eu"* com o "*outro"*. Ele afirma haver três tipos de relações: relações entre os objetos, relações entre o sujeito e o objeto (que na pesquisa foi organizada como a relação das professoras com o objeto livro) e a relação entre os sujeitos (que organizamos em nossos diálogos, nas rodas de conversa e nos ensaios escritos por cada uma das professoras). Essa última relação, de acordo com Bakhtin, apresenta as relações individualizadas, personalizadas: relações dialógicas entre os enunciados, relações éticas, relações entre as verdades, de influências mútuas, de amor, ódio, desconfiança, amizade, aprendizagem, entre outras, confirmando o caráter inesgotável, inconcluso e aberto da relação entre os sujeitos (BAKHTIN, 1997, p. 378).

E como juízes e testemunhas de nós mesmas, nós seis, com experiências de vida diferentes, mas que se aproximam na medida em que fazemos uso da rememoração e da palavra sobre nós mesmas, nos percebemos como iguais em nossos discursos, iguais em sermos mulheres, professoras, amarmos a sala de aula, amarmos as leituras literárias para nós mesmas e como mediadoras. Testemunhamos situações parecidas em nossas vidas: as pessoas que liam para nós em nossas casas, a nossa necessidade e interesse pela literatura e pela liberdade que esta poderia nos proporcionar tanto em casa quanto na biblioteca e na escola, o fato de sermos meninas e de termos passado por situações de discriminação e preconceitos de gênero e étnicos. Como mulheres adultas, testemunhamos e compartilhamos nossas expectativas quando buscamos nossas graduações e os professores que tivemos, testemunhamos a luta diária pela conquista da profissão escolhida e pela necessidade de nos mantermos firmes apesar de todas as dificuldades que a profissão de professora acarreta. Testemunhamos ainda e novamente os preconceitos e silenciamentos a que somos subjugadas por sermos mulheres, e algumas de nós mulheres negras, compartilhamos nossas dúvidas, afazeres e méritos em nossos trabalhos em sala de aula com a leitura literária e a emancipação a que nos propomos diariamente. Fomos também juízas de nós mesmas, fizemos da palavra e da escuta as nossas fortalezas e procuramos proporcionar a enunciação das existências que nos são próximas: entre nós mesmas nas rodas de conversa, em casa com a família, na escola com nossas alunas e alunos.

Em termos de memória, acredito que pouco importa a verdade. Como afirma Bakhtin, “a verdade e o direito não são propriedades da existência como tal”, é a construção da narratividade que importa, e essa construção é importante porque ela visa a transformação do presente. As professoras sujeitos desta pesquisa, estão constantemente transformando o presente, a preocupação delas em desautomatizar o olhar dos alunos, por exemplo, com a formação crítica, é a palavra, da qual fala Bakhtin, como existência conhecida e verbalizada.

5 – Vozes femininas

A memória pode colaborar, neste sentido,
jogando-nos para dentro da vida.
Marta G. O. Rovai (2013, p. 14).

Como já foi apresentado anteriormente, para esta pesquisa foram convidados dois professores e cinco professoras. Por razões que não sei como explicitar aqui, apenas as mulheres se dispuseram a colaborar com este trabalho. Em princípio, a dúvida pela quantidade de participantes da pesquisa (que então seria menor) e pelas vozes narrativas (meu interesse não era um recorte de gênero), depois da dúvida, a luz que me fez compreender a importância de ter aqui vozes femininas e como essas vozes precisavam se presentificar ainda mais e com mais força no âmbito acadêmico e no âmbito do dizer. Apesar de proporcionalmente termos na educação, no nosso país, mais mulheres do que homens trabalhando em salas de aula, essas vozes femininas passam muitas vezes silenciadas, ainda que sejam maioria em seus locais de trabalho, ainda assim, passam por processos de discriminação e machismo.

Segundo a Fundação Telefônica Brasil, em matéria veiculada on-line no dia 08 de março de 2018, o Censo Escolar 2018 apresentado pelo Ministério da Educação (MEC) afirma que cerca de 80% dos 2,2 milhões de docentes da educação básica brasileira são do sexo feminino[6]. Para Cristina Nogueira Barelli, coordenadora do curso de Pedagogia do Instituto Singularidades, focado na formação do educador, “este é mais um indício de como a sociedade atribui à mulher a responsabilidade pelos cuidados com a criança, em uma visão associada à maternidade” (BARELLI apud FUNDAÇÃO..., 2018, on-line, s/p).

Verifiquei esses dois fatores, tanto o de quantitativo de mulheres como professoras quanto o de silenciamento nos discursos das professoras, tanto em suas rememorações do

[6] Pesquisa feita pela Fundação Telefônica Brasil. 80% dos docentes da educação básica brasileira são mulheres. 08 mar. 2018. Disponível em: http://fundacaotelefonica.org.br/notivias/80-dos-docentes-da-educacao-basica-brasileira-sao-mulheres/. Acesso em:10 jun.2019.

passado, quanto rememorando momentos recentes em seus afazeres em sala de aula e em suas práticas discursivas na escola como um todo.

De acordo com Bosi (1994),

> Se a memória da infância e dos primeiros contatos com o mundo se aproxima, pela força e espontaneidade, da pura evocação, a lembrança dos fatos públicos acusa, muitas vezes, um pronunciado sabor de convenção. Leitura social do passado com os olhos do presente, o seu teor ideológico se torna mais visível. A memória dos acontecimentos políticos suscita uma palavra presa à situação concreta do sujeito. O primeiro passo para abordá-la, parece, portanto, ser aquele que leve em conta a *localização de classes* e a *profissão* de quem está lembrando para compreender melhor a formação de seu ponto de vista. (BOSI, 1994, p. 453-454, grifos da autora).

Chartier (1998) afirma que "durante muito tempo, a leitura das mulheres foi submetida a um controle que justificava a mediação necessária do clero, por temor das interpretações selvagens, sem garantia do poder. Poder-se-ia comparar essa obsessão com o medo que a igreja tinha diante da leitura da Bíblia por todos os cristãos" (CHARTIER, 1998, p. 109).

A professora Ana Maria, a cada vez que rememora seu processo de letramento, reafirma o fato de ter sido "filha da ditadura" e de isso ter sido fundamental para o desenvolvimento, que ela considera fraco, de seu processo de aprendizagem:

> **ANA MARIA**: Eu sou filha da ditadura literalmente assim, quando fala que é de escola, a ditadura funcionou muito bem na minha cidade... Eu estudei em escola de freiras, pra vocês terem uma ideia e eu não lembro de ler um livro literário [mas biblioteca tinha que era escola de freira...?!] Tinha uma biblioteca gigante, mas a gente não podia entrar na biblioteca, era proibido, a gente entrava na capela pra rezar, o que a gente lia na escola eram os textos que tinham no livro didático. Naquela época, era assim, era tudo comprado, né?! A gente não ganhava, agora é dado, eu lembro que o meu pai vendia uma vaca por ano pra poder comprar os livros, era muito caro, então os professores tinham a obrigação de vencer *(trabalhar)* aqueles livros didáticos, entendeu? Sabe essa questão da, da, de questionar as coisas... ZERO! Eu fui saber que Marx existia na faculdade, então assim eu aprendi, num colégio de freiras você aprende a bordar... lá em Silvânia tem o colégio das freiras e dos padres, eu estudei na escola que tinha só mulher, e o colégio dos padres era só homem, eu fui descobrir que a educação pra meninas era muito diferente (da dos meninos) quando eu fui pra o Ensino Médio, porque aí, porque no colégio das freiras eu conseguia ser a primeira da turma, tirar nota melhor e tal... porque eu sempre fui muito tímida, então eu só estudava, né, e quando a gente foi pro Ensino Médio, eu não alcançava os meninos nem que eu estudasse o dia inteiro, eles sabiam, faziam coisas que eu nem imaginava... enquanto a gente tava aprendendo a bordar, eles tavam aprendendo... [isso é tão recente!] (RODAS DE CONVERSAS, 19/05/2018, p. 218 dos anexos, grifo meu).

Manguel (1997) afirma que os moralistas medievais questionavam os benefícios da educação pública ou privada para as meninas, um desses moralistas era Philippe Novare, que dizia "não é apropriado que as meninas aprendam a ler e escrever, exceto se quiserem ser

freira, pois de outra forma poderão, chegada a idade, escrever ou receber missivas amorosas"; já um outro cavalheiro afirmava: "as meninas devem aprender a ler a fim de aprender a verdadeira fé e proteger-se dos perigos que ameaça as suas almas". O fato é que as meninas de lares ricos eram enviadas à escola para aprenderem a ler e escrever, de forma geral, para se prepararem para o convento (MANGUEL, 1997, p. 92). Ainda nesse contexto, o estudioso afirma que, nas ordens religiosas, as mulheres algumas vezes exerciam atividades intelectuais, mas sempre sob censura de seus superiores religiosos masculinos. Na medida em que escolas e universidades estavam fechadas para as mulheres, o "florescimento artístico e intelectual do final do século XII ao XIV esteve centrado nos homens" (MANGUEL, 1997, p. 247).

De acordo com D'Ávila (2007), a identidade de um sujeito se constitui de forma relacional: consigo mesmo e com o outro, entre identificação e alteridade, os sujeitos vão se posicionando como sujeito individual e como sujeito social (D'ÁVILA, 2007, p. 225). "Desde a infância o indivíduo herda uma identidade de gênero, uma identidade étnica e uma identidade de classe social – identidades essas ligadas à família. Entretanto, é na escola que a criança vive a experiência de sua primeira identidade social" (DUBAR 1991, p. 119 apud D'ÁVILA, 2007, p. 225). A identidade é um processo em construção e em transformação, com a identidade profissional não é diferente. Para D'Ávila (2007, p. 228), "a profissionalidade e a profissionalização representam os saberes e os processos pelos quais passam os profissionais no desenvolvimento de uma identidade ao mesmo tempo pessoal e social com a profissão".

Quando a professora Aline relembrou o seu desafio ao se interessar ainda criança pela Educação Física, justamente por ser uma disciplina que na época era quase exclusiva para homens, ela traz em si a necessidade de se afirmar como mulher e como sujeito de si mesma, e ainda mais, quando resolve ainda criança, ler apenas literatura feminina e se embrenhar pelo universo literário da escrita feminina, uma escrita própria e totalmente voltada para questões femininas, como ela mesma afirmou:

> **ALINE**: No meu processo de início com a leitura, teve um período que eu só queria ler livros de mulheres [olha que legal, interessante] é, porque eu ficava assim porque nós somos deixadas tão de lado, olha, isso, eu deveria ter por volta dos meus oito anos [consciência feminista, a Maria Flor é desse jeito também] e eu ficava nessa e eu, não vou mais ler livro de homem, eu só quero livro de mulher, e eu escrevia poema, eu escrevia música, eu era a louca da casa, né!, porque num tinha nada a ver com a minha família e aí minhas músicas, meu poemas eram todos voltados para o feminino mesmo, e foi por isso, outro motivo de eu ter entrado na Educação Física, que foi assim que eu comecei a ter mais destaque entre as pessoas que eu era muito tímida e aí eu comecei a me interessar pelo futsal, né, porque quem jogava eram só os meninos na escola e eu falei, não, quero aprender esse negócio, porque só homem joga?! (RODAS DE CONVERSAS, 30/06/2018, p. 242-243 dos anexos).

De acordo com Manguel (1997), o humanista italiano Alberti, entre 1435 e 1444, afirmava que “cuidar de crianças muito pequenas é tarefa das mulheres, cabe a amas ou mães”, e que na idade mais tenra possível elas poderiam aprender o alfabeto. O autor afirma que “a imagem da figura materna ensinando era tão comum na iconografia cristã quanto era rara a de estudante feminina em pinturas de sala de aula”. Quintiliano, advogado romano, por sua vez, escreveu um manual pedagógico, o *Institutiu oratória*, no qual ele defendia que aqueles para quem não se deve permitir que a mente da criança fique ociosa nem por um instante, aqueles sim, são mais sábios, e ainda Crísipo (filósofo grego e um dos maiores expoentes do estoicismo), afirma Manguel, embora dê às amas um reinado de três anos, ainda assim, sustenta que a formação da mente de uma criança, segundo os melhores princípios, faz parte dos deveres delas, as amas dessas crianças, sendo assim, se as crianças estão aptas para o treinamento moral, por que não estariam aptas para a educação literária? (MANGUEL, 1997, p. 91).

O que foi sugerido nesse momento foi que, diante dos diálogos e rememorações acerca de nossos trabalhos em sala de aula, fossem incorporados em nosso discurso questionamentos que trouxessem à tona as diferenças no trato, no trabalho como mulheres. Temos então as falas das professoras Ana Maria, Danúbia e minhas:

> **KAROL**: Por que vocês acham que a maioria dos professores são mulher? (RODAS DE CONVERSAS, 19/05/2018, p. 225 dos anexos).
>
> **DANÚBIA**: Eu acho que é bem histórico isso, né? Eu lembro que uma vez, eu lembro que eu fiz uma especialização na Faculdade de Educação, e a gente estudou isso que primeiro eram os homens, né, que eram professores, e aí, com o processo de industrialização, eles foram pras indústrias pra ganhar mais, e aí eles colocaram as mulheres na escola e aí veio toda aquela ideia de ah... ela é maternal, tipo uma mãe, né, pras crianças, uma tia... e aí ficou isso. (RODAS DE CONVERSAS, 19/05/2018, p. 225 dos anexos).
>
> **ANA MARIA**: Gente mas eu acho muito curioso, na Filosofia, em qualquer disciplina que você vá fazer, a maioria é homem [Karol – Letras pinga mulher pra todo lado]. Hoje eu fui num grupo de estudos na Faculdade de Educação, o tema é: Filosofia para crianças, tem três mulheres e uns quinze homens [é um grupo de estudos?] [mas um grupo de estudos os profissionais estudando filosofia pra criança?] É, um professor lá montou e eles vão estudar aquele Matheu Lipmann, sabe? [já ouvi falar, mas não conheço não] tem também um tal de José Barrientos, da Espanha, porque eu tô com essa lacuna, né, aí eu descobri esse grupo, falei com a coordenadora do grupo e ela me deixou participar, e eu fiquei olhando assim, gente, isso aqui era pra ter mais mulher e não tem, eu achei muito curioso, porque parece que eles acham assim, sei lá, que é uma coisa assim mais racional, mais tipo matemática, acho que ainda tem essa... [a gente ainda tem muito resquício disso, na Pedagogia, por exemplo, quando é professor de área, eu acho que num chega a 50% a 50% não, tem muito homem em área, agora quando é Pedagogia, a grande maioria ainda é mulher...] Meu curso tinha um homem de Pedagogia... (RODAS DE CONVERSAS, 19/05/2018, p. 225 dos anexos).

KAROL: E eu penso que ainda é de muito preconceito, eu tenho um amigo que é pedagogo, e ele trabalhava lá na creche do CEPAE, e ele falou que sofria muita pressão das famílias das crianças porque perguntavam assim, ah, mas é você que vai dar banho na minha filha? Você que vai limpar a minha filha? Com desconfiança por ser um homem cuidando de crianças, principalmente com crianças meninas, sempre ficava esse medo da pedofilia, ou esse medo de não saber cuidar como se esse trato fosse só feminino mesmo, como se só mulher desse conta de cuidar direito, ou só mulher desse conta de cuidar ou como se mulher não pudesse molestar também! Como se mulher tivesse acima disso e abaixo de outras coisas, como se ela tivesse num meio-termo que escala ela pra aquela função e pronto! E é bem complicado! (RODAS DE CONVERSAS, 19/05/2018, p. 225-226 dos anexos).

DANÚBIA: E eu acho que eles já pensam nisso, os homens, quando vão fazer Pedagogia, já devem pensar nisso, nesse medo que as pessoas têm de deixar um homem desconhecido com crianças, [e ele é uma pessoa maravilhosa, um pedagogo maravilhoso e ele falou, Karol, muito problema por conta disso, eu pensei em desistir, parar com isso]. Tem um filme, já viu? Chama *A caça*, nossa, de um professor que é acusado injustamente de pedofilia, pega esse filme que esse filme é muito bom! (RODAS DE CONVERSAS, 19/05/2018, 226 dos anexos).

ANA MARIA: E eu acho que é histórico mesmo... (RODAS DE CONVERSAS, 19/05/2018, p. 226 dos anexos).

KAROL: Se for puxar assim pela memória, professor homem que eu tive era de exatas, [é, eu tive de Geografia, de Matemática, o resto era tudo mulher] o meu era só o professor de Física, o de Matemática e o de Biologia, e o resto era tudo mulher, na Educação Infantil, só mulher, não tive professor homem, no Ensino Fundamental II é que tinha o de Educação Física, que era homem. (RODAS DE CONVERSAS, 19/05/2018, p. 226 dos anexos).

ANA MARIA: Eu estudei em Colégio de Freiras, então tudo mulher, [porque em colégio de freira padre não pode dar aula também?] Não! No Ensino Médio, o professor de Português era homem, o de Biologia era homem, de Química e Física era homem também porque eles vinham do ginásio, entendeu? Que era a escola dos homens, então Química, Física, Biologia, Matemática, eram homens, [e aí no caso as mulheres ficavam com a Educação Infantil? É isso?] não, eu tô falando do Ensino Médio, professora mulher que eu tive, porque em Silvânia tinha colégio de homem e colégio de mulher... o colégio dos padres tinha até o Ensino Médio e o colégio das freiras era só até a 8ª série... e aí as mulheres que queriam estudar mais, iam estudar com os homens no Ensino Médio, por isso que era só homem, e eu sempre gostei de ser... de tirar boas notas, até porque meu pai exigia muito isso, ele se esforçava muito, ele vendias as vacas, então a gente se sentia na obrigação de estudar, entendeu! [risos, você tá me devendo uma vaca! Vende a Mimosa!] no colégio das freiras eu consegui ser a primeira da turma até a 8ª série, quando eu fui pro Ensino Médio, os meninos faziam dedução de fórmula matemática, de fórmula de física e eu não sabia e chorava, era um horror [risos, igual eu na disciplina da Goiandira...] que é isso gente, chorava, não dava conta era muito difícil, por quê? Porque o Ensino Médio era pros homens e o ensino pras mulheres não acompanhava o dos homens, lá foi terrível, e eu não entendia, eu achava que eu era burra! Depois que eu fiz a Pedagogia, que eu fui entender todo o processo...[eles queriam, né, que você fosse burra] aham... [e ser "Pollyana", né, ver o lado bom das coisas e fazer o "jogo do contente" pro resto da vida...] dá uma raiva, né?! Quando você percebe a realidade... (RODAS DE CONVERSAS, 19/05/2018, p. 226 dos anexos).

KAROL: Dá e dá uma raiva assim depois de muito tempo, depois né, porque quando a gente tá no processo a gente não entende... às vezes, até desconfia, né, que tem alguma coisa errada, que tá estranho, mas a gente não sabe argumentar, não sabe explicar direito né, pra adolescente e pré-adolescente você tem noção de que tem alguma coisa ali que tá, que tá pra além do que você sabe falar da sua percepção. (RODAS DE CONVERSAS, 19/05/2018, p. 226 dos anexos).

As professoras Ana Maria e Aline trazem um discurso mais acirrado quando se levam em consideração os espaços ocupados pelas mulheres em lugares sociais como a escola, por exemplo, tanto como alunas quanto como professoras:

> **ANA MARIA:** Gente, mas na sala de aula vocês num acham que as meninas realmente, eu tenho essa percepção e eu não consigo não perceber isso mais, elas se desenvolvem intelectualmente muito mais rápido, os meninos querem brigar, querem chutar, ficam com preguiça, as meninas não [pensamentos mais profundos, leitura, né, de qualquer tipo que seja, seja literário ou de uma conversa do dia a dia elas conseguem dar uma aprofundada assim mais... entender melhor ou pensar melhor] e eu num entendo porque que o mundo ficou assim [e o menino num dá conta nem de lavar a bunda direito!] sobre essa questão feminista eu quero falar uma coisa, no mês de março eu trabalhei com eles, com os meninos todos, né, um livro que eu comprei muito lindo chamado "Mulheres Extraordinárias", e aí tem várias mulheres que eu nem conhecia, por exemplo, tem a mãe do Castro Alves que foi superimportante, aí tem da Dandara, tem a história da Marta, jogadora de futebol, e aí ficou muito marcado pra eles a história da Marta, porque ela já tem muito mais títulos do que o Pelé [eu falei pra Flor...] e aí teve um episódio com o professor de Matemática que eu fiquei com ódio mortal, ficou eu e a professora de História, a gente ficou fazendo trabalho sobre a mulher e aí tem muita estatística lá, é, por que que tem poucas mulheres na Ciência? Tem a ver com os brinquedos das meninas, que é sempre bonecas [panelinhas] e menino é de montar aí, vira engenheiro, aí brinca com carro, entendeu? Aí tem toda essa questão que tem um monte de pesquisa sobre isso e no mundo inteiro mulher ganha menos do que o homem pra desenvolver a mesma atividade, em qualquer país do mundo, não tem nenhum país do mundo. E aí, foi uma anta em forma de ser humano que chegou na sala e falou assim, não, mas os empresários, eles têm razão de contratar mais homens ou de pagar homens mais porque a mulher tem que ganhar menos mesmo porque ela engravida [ahhh... eleitor de quem?], ela vai dar prejuízo pro empresário porque vai ter que pagar pra pessoa que tá de licença e pra pessoa que vai trabalhar no lugar e aí fez um discurso totalmente o contrário do que, deu um trabalho na hora, as crianças vieram argumentar comigo e assim me deu uma tristeza porque gente, num é possível que um mês de trabalho, pesquisa e uma conversa torta dessa, vocês num tão percebendo o tanto que essa conversa é machista? Ô, professora, a gente quer reivindicar uma coisa, a gente quer jogar futsal, não mas marcaram queimada pra vocês, num caiu minha ficha na hora, né... A gente é o que aqui nessa escola? A gente vai ficar com o resto? [risadas] a gente fica com o resto? A gente quer jogar é futsal, se soubesse que a gente num ia jogar futsal, nem tinha vindo aqui... desse jeito! Tá bom, fui lá, tive que conversar com a coordenadora, deu um trabalho, tiveram que arrumar mais um dia de jogo pras meninas terem o mesmo tempo que os meninos [ohhh!] e isso é histórico na escola, nunca tinha acontecido, e eu falei, ai, que bom, "bolsominion" não ganhou [dá uma alegria né?! risadas] e deu resultado, né, numa coisa boba dessas... (RODAS DE CONVERSAS, 30/06/2018, p. 243-244 dos anexos).

> **ALINE:** Outro motivo de eu ter entrado na Educação Física que foi assim que eu comecei a ter mais destaque entre as pessoas que eu era muito tímida e aí eu comecei a me interessar pelo futsal né, porque quem jogava eram só os meninos na escola e eu falei, não, quero aprender esse negócio, porque só homem joga?! Quero aprender, vou jogar, aí eu pedi pro professor de Educação Física pra jogar porque tinha que pedir e ele deixou [risadas, pensa se num deixasse!] deixou e aí, por incrível que pareça, eu tinha um desenvolvimento muito bom, uma desenvoltura muito boa pro esporte, e aí eu comecei a ficar tão boa que aí eu era escolhida primeiro que os meninos, e aí acabou, né! Tava me achando, me encontrei ali e aí que eu fiquei mais interessada mesmo em lutar por essa que tão assim que, do feminino, sabe? Por que eu ficava questionando minhas professoras, porque que os meninos podem vir, assim às vezes os meninos estão com a roupa suja e tal e eu sujo

> a minha roupa e vocês ficam me questionando porque que a minha roupa tá suja [mocinha tem que tá limpinha...] porque eu vivia suja, eu vivia suja na escola, mas eu sempre levava bronca, mas os meus amigos sujos não levavam bronca [menina num pode ser suja] e eu ficava nisso e o que me fez ter interesse pela Educação Física e a minha leitura foi isso... e aí eu fiquei um bom tempo assim, um bom tempo até a minha adolescência só lendo livro de mulher, assim por conta própria né! [leia mulheres, ela devia coordenar o leia mulheres!]. (RODAS DE CONVERSAS, 30/06/2018, p. 243 dos anexos).

Em relação à etnia, as professoras Sandra e eu apresentamos discursos mais acirrados nesse aspecto:

> **SANDRA**: Já tinha os meus sete anos, e era uma professora que se chamava Aureli, nunca me esqueci ela, então quando uma criança implicava, me xingava, né, "ai olha o cabelo dela!!! Parece bombril, olha ela!!!" [ah, sei, já passei por isso também] "ela é feia, não num quero brincar com você não, olha ela, ela é preta", aí eu chorava, e eu me lembro que a professora Aureli levava umas fitas coloridas e falava hoje nós vamos arrumar os cabelos mais bonitos que temos aqui na nossa sala... aí vem Sandra, o seu é o primeiro... Então ela fazia, né, trancinhas, colocava lacinhos, tirava o que minha mãe tinha amarrado o meu cabelo e fazia tudo novamente... Eu amava ela, amava ter contato com os livros, e eu pensava em ser uma escritora quando eu crescesse, então assim, minhas memórias de infância. Já em a nível de terceira série, né, tive uma professora que me discriminava muito, nunca deixava eu me aproximar dela, eu me lembro até hoje, o nome dela era Lourdes, eu sempre pensei, eu, um dia, eu quero depois que eu me tornei professora, ai, eu queria tanto encontrar a Lourdes um dia, né, eu quero dizer pra ela das marcas que ela deixou em mim, é... queria ser uma professora completamente diferente dela, porque as meninas branquinhas e bonitas podiam abraçar ela, naquela época eu não tinha essa compreensão... [tanta noção do que que...] compreensão do que que era, eu achava estranho, mas eu falava as meninas são mais bonitas, ela gosta mais das meninas que são mais bonitas, eu não entendia o que acontecia, mas quanto à mim ela nunca deixava que eu me aproximasse, eu me lembro que a terceira série era, era, tinha uma leitura no livro que aí todo mundo podia levantar a mão, ler, aí eu levantei a mão e ela disse assim, "Ah... mais... ah, você nem sabe ler, vai ver que nem sabe ler, vai ficar gaguejando. Isso me marcou muito porque eu me sentia assim uma princesinha lá dentro da minha casa, com as minhas irmãs eu era a mais nova, meu pai tinha outras duas filhas que eram as mais velhas que cuidavam muito bem de mim, mas quando eu cheguei na escola eu vi que não era a princesinha que... o bedequim preto do papai que eu imaginava... eu comecei a sentir o que era esse processo de discriminação e isso machucava muito mas, não tirou de mim o gosto pela leitura, né, o desejo de ler, escrever, então essas são as primeiras memórias de infância... (RODAS DE CONVERSAS, 21/04/2018, p. 208-209 dos anexos).

> **KAROL:** Quando eu saí de Irecê e fui lá pro Mimoso, pra outra cidade, aí sim, aí sim que era muita discriminação porque era, é a cidade que tinha muito gaúcho, ainda tem bastante, muita gente branca de descendência alemã bem branca e tinha de negro eu lembro que na sala , eu lembro que na terceira série, só tinha eu mais uma colega, chamava Sandra também, só que a Sandra era negra preta, mais preta que eu e eu negra marrom, né? E a Sandra era muito tímida porque ela já tava lá há mais tempo que eu, eu era novata, então ela já passava por esse processo de discriminação muito mais forte que eu e a gente ficou amiga logo, eu fiquei amiga de crianças brancas também, e da Sandra logo de cara também e a gente sempre ficava muito junta, só que a Sandra era extremamente tímida e ela num abria a boca mesmo, pra nada! E eu num sabia o porquê, achava que era só timidez... depois com o tempo é que eu fui entendendo... mas teve uma vez assim bem clássica, num sei se eu já contei, já devo ter contado, que a Sandra tava muito apertada pra fazer xixi, e ela tinha vergonha de pedir pra fazer xixi, mas ela tava apertada porque você imagina...

> nego preto ficando amarelo... de vontade de fazer xixi, apertada mesmo. Aí eu falei, não, Sandra, você vai dizer, que tem que pedir, né, você que quer fazer xixi... e ela "Pede pra mim, Karol, pede..." e eu não, você pede, aí ela "Não, pede por favor..." Aí eu levantei a mão e falei, professora, que chamava Célia, a gente num esquece, falei, professora, pró, lá na Bahia a gente chama pró, falei pró Célia, a... a... Sandra quer falar... e ela "Ai e por que a Sandra não fala sozinha? Ela precisa de alguém pra falar por ela?" Ela quer falar, ela pode? "Pode, fala Sandra." E a Sandra: "Posso ir no banheiro fazer xixi?" E a professora "NÃO! Não pode!" Aí aquilo doeu em mim, sabe? Aquela dor, aí eu virei pra Sandra e falei, Sandra, você vai fazer uma coisa e eu vou fazer também: vai lá pro fundo da sala, abaixa a calça e faz xixi, a Sandra abriu um olho desse tamanho [risadas], a Sandra tava tão ruim, tão apertada que ela foi pro fundo da sala e fez porque ela tava apertada, aí eu fui também, nem tava com muita vontade e abaixei e fiz também, aí nos duas, e a professora ficou escandalizada, e os colegas ah... essas meninas tão mijando na sala, ahhh, nem sei o que... e a professora "Fora da sala! Vou chamar seu pai, sua mãe, vai pra sala da diretora" e aquela confusão, a gente subiu a calça e foi pra sala da diretora. (RODAS DE CONVERSAS, 21/04/2018, p. 208-210 dos anexos).

6 – Sobre as escolhas de se tornarem professoras

> *"E se as histórias para crianças passassem a ser de leitura obrigatória para os adultos? Seriam eles capazes de aprender realmente o que tanto tempo têm andado a ensinar?"*
> José Saramago (2015, contracapa).

Em sua análise, Bosi (1994, p. 471-475) vai afirmar que "o trabalho manual, mecânico, intelectual ocupou boa parte da vida de seus entrevistados, sendo o trabalho, portanto, significativo para cada um de seus entrevistados de duas maneiras". Essas duas maneiras de significação são: 1) envolve uma série de movimentos do corpo penetrando fundamente na vida psicológica, aportada nos períodos de "adestramento", "exigências" e "receios" seguidos das práticas que se confundem com o próprio cotidiano do indivíduo adulto. Para esta pesquisa, são os momentos de adentramento das professoras nas suas respectivas escolas como estudantes seguidos de suas escolhas profissionais: a graduação para se tornarem também professoras e permanecerem naquele espaço (um outro espaço diferente do primeiro, mas ao mesmo tempo igual por ser escola); 2) em simultaneidade com seu caráter corpóreo, subjetivo, o trabalho significa a inserção obrigatória do sujeito no sistema de relações econômicas e sociais. Ele é um emprego não só como fonte salarial, mas também como lugar de hierarquia de uma sociedade feita de classes e de grupos de status.

Nas rodas de conversas entre as professoras, questionei como foram feitas as escolhas pelas suas profissões. Cada uma delas rememorou seus desejos e suas dúvidas quanto às suas escolhas, uma apresentou um desejo que já vinha sendo "plantado" e presentificado pelos discursos de seus familiares, vendo a escola como espaço "sagrado",

como é o caso da professora Sandra; outra apresentou dúvidas em relação à escolha e decisão porque já vinha também de casa com dúvidas e questionamentos, como é o caso da professora Joyci (que logo apresentou também os discursos com outras pessoas e as percepções do mundo que a fizeram se tornar professora).

A professora Danúbia apresentou a escolha como necessidade de ajudar a família e por pressão familiar por se definir como alguém no mercado de trabalho. A professora Ana Maria se definiu como alguém que toma as rédeas da própria vida depois de passar um período presa nas escolhas de outras pessoas. As professoras Aline e eu confirmamos nossa insistência e paixão pela emancipação da escolha própria, apesar dos discursos contrários aos nossos.

Em sua pesquisa, D'Ávila (2007) afirma:

> A identidade profissional docente se encontra ancorada em experiências ancestrais, em grande parte, na experiência de vida de cada um como estudante em nível primário e/ou secundário. Esse período, portanto, vivido pelas pessoas, pode lhes fazer eclodir as primeiras identificações com a profissão [...] mesmo os docentes que escolherem a profissão como segunda opção, contam histórias que remontam à infância e, nestas, o despertar pelo gosto do ensino. (D'ÁVILA, 2007, p. 229).

A minha pesquisa apresentou uma vertente diferente da apresentada por D'Ávila de que "as experiências vividas sobretudo no ensino fundamental são mais fortes na memória dos estudantes e mesmo na constituição de sua identidade profissional, que as experiências vividas no ensino superior" (D'ÁVILA, 2007, p. 233). Em contrapartida, na minha investigação, das seis professoras participantes da pesquisa, apenas duas confirmam a hipótese das memórias de infância como importantes para a constituição e escolha de suas identidades profissionais, essas somos eu e a professora Aline, e, além disso, em nossos discursos, não foram necessariamente as nossas experiências nas nossas escolas de infância que nos marcaram em nossas escolhas profissionais, elas reforçaram nossos desejos de sermos professoras que já se apresentavam antes mesmo de estarmos matriculadas. Vejamos:

> **ALINE**: Então, eu queria... desde criança [também?] desde antes de aprender a ler... eu queria ser professora [a Sandra também queria, né! também]. Sempre quis, sempre não, teve uma época que eu tive conflito, né, mas a vontade de ser professora começou quando eu era criança, sempre que íamos brincar, né, a gente fazia, eu... a maioria das brincadeiras eram voltadas pra escola... e sem perceber eu já era uma professora de Educação Física [risadas, já tinha escolhido a área!] Era! Brincava de ensinar a ler e a escrever, mas tinha uma parte prática na brincadeira, que eu ensinava a fazer estrelinha! [risadas, a gente ensina o que gosta, né!] dava aula de música porque eu me achava, porque eu me achava a cantora! (RODAS DE CONVERSAS, 30/06/2018, p. 237 dos anexos).

> **KAROL**: Meu pai tinha sido professor de Matemática por algum tempo, ele tinha se formado em Contabilidade, aqueles de ensino técnico, e foi chamado pra ser professor numa escola rural. Ele sempre disse que, nos tempos que ele estudava, a lei era da palmatória, tinha que saber a tabuada de cor e tal... Quando ele foi professor, ele tinha uma palmatória, a mesma que ficou de "herança" que um professor de infância dele deixou pra ele. Ele disse que nunca usou nos alunos dele, apesar de ele já ter apanhado, nunca concordou com essa história de bater pra aprender... Depois meu pai me disse que essa profissão de professor é muito difícil e disse que aquela palmatória na verdade é pra lembrar os professores de que aquilo é pra eles, usa nos alunos, mas a palmatória é mesmo para o professor... que sempre foi um profissional mal pago, respeitado até algumas vezes, mas mal compreendido... Ele não gostava muito da ideia de eu ser professora por isso. Mas o que que eu podia fazer? Paixão, né? Eu sempre quis, desde pequenas eu juntava irmãos, primos, amigos e meninos de rua pra montar minha escolinha lá em casa e eu sempre era a professora, fazia lanche e recreação e tudo... (RODAS DE CONVERSAS, 30/06/2018, p. 240 dos anexos).

Das outras quatro professoras participantes da pesquisa, duas delas, as professoras Joyci e Danúbia, afirmam que foi no período de graduação que optaram pela profissão de docente. Ainda que de forma ora conturbada pela dúvida em relação à profissão, as duas afirmaram ter tido bons exemplos de professores na graduação e no estágio, que foram também fontes de inspiração em suas escolhas profissionais. Temos:

> **JOYCI**: A questão de se tornar professora, né, vou partir daí, quando eu tava na graduação, eu nunca pensei na profissão mesmo de professora de História... isso tava muito longe assim, talvez pela idade, ou nas aulas de licenciatura, assim, eu nunca, num era uma coisa que me tocava. Eu comecei a perceber a escola, é... Algumas pessoas da universidade mesmo assim, você foi uma delas (referindo-se à professora Karol), tava formando, eu lembro que eu te via, você era linda, você é linda ainda, era linda a Karol, vivia com esses vestidos bonitos assim, e ela sempre falava assim, você quer fazer militância, tem que ser na escola, falava isso sempre, né, Karol? E a gente conversava lá no pátio, né, ficava mais no pátio lá fumando trinta cigarros, né?! Cinquenta mil [corta isso! risadas] eu lembro que você tava formando e eu tava ainda começando ou no meio e aí você me falou isso, você e algumas outras pessoas... que falavam disso, mas assim eu não me via como professora... fui fazendo o curso mais mesmo, gostava de História, o curso de História é muito distante do que eu tinha aprendido no Ensino Médio e Ensino Fundamental, quando chega lá eles falam, olha, esquece tudo o que vocês aprenderam do ensino de História, e eu gostava muito de História na época que eu estudava e eu falava, então vou fazer História, e aí eu me distanciei, esqueci completamente porque é totalmente diferente lá. Quando eu fiz o estágio eu peguei uma professora maravilhosa que aposentou, num chegou a assistir às nossas aulas, mas ela fez todo o nosso planejamento em que a gente fazia uma comparação do Mário de Andrade e a Era Vargas, e ela era, nas aulas dela eu aprendia muito mais que toda a minha graduação e falava, gente, isso é que é aula de História! Mulher assim, maravilhosa, Maria do Socorro, mas ela não chegou a assistir às aulas que a gente fez, foi uma outra professora... Aí tá, fiz, fiz o terceiro ano e aí eu já comecei, já formei e já entrei na prefeitura numa escola. (RODAS DE CONVERSAS, 30/06/2018, p. 229 dos anexos).

> **DANÚBIA**: Vou falar um pouco também da minha formação, tá? Como professora. Então, eu sempre gostei muito de ler né, era a única coisa que eu sempre gostei muito e quando eu fazia aqueles testes vocacionais lá pra saber que curso que você tem que fazer, sempre dava Jornalismo, Letras né, tinha muito, ainda tem esses testes vocacionais? E aí eu sempre fazia e sempre dava Letras, né, entrei na

> faculdade, gostei muito, só que no começo eu falava assim, num vou fazer licenciatura nunca! Vou fazer bacharelado! [risadas, até hoje eu acho graça disso!] aí tá, vou fazer bacharelado, num vou ser professora de forma alguma, só que aí com o tempo você vai percebendo num tem né, esse negócio de bacharelado, negócio de pesquisar [vai pesquisar o quê?!] você precisa de dinheiro, né [risadas] aí teve um momento que eu vi que precisava fazer licenciatura mesmo, porque eu comecei a ver que num ia ter como, eu tava precisando ajudar em casa, tal. Eu não tinha dado aula durante o curso, né, eu trabalhava de telemarketing durante o curso, aí eu saí, eu terminei a faculdade e falei, gente eu num dou conta de dar aula, eu num dei conta de ficar uma semana, o que que eu vou fazer da minha vida, aí fiquei dois meses assim frustrada, né, aí minha mãe cobrando, você tem que arrumar um emprego, você ficou quatro anos na faculdade, que que adianta esse trem?! [risadas, estudou pra quê?] Aí eu tava tão desesperada que eu mandei e-mail pra um monte de professor da graduação perguntando se eles tinham assim algum trabalho pra mim, qualquer coisa, corrigir texto, aí uma professora, você conhece a Eliane Marques? Eliane Marques falou, olha, tem uma amiga minha, que no caso é a Dayse lá do CEPAE, né, que ela conhece uma dona de escola e eu vou passar seu currículo pra ela e aí a Dayse entregou meu currículo lá numa escola chamada Casa Verde [eu conheço!] Fui pra lá e lá é uma escola de primeira fase, Educação Infantil, e gostei muito assim, me apaixonei, ainda mais que é uma escola totalmente anarquista, né! (RODAS DE CONVERSAS, 30/06/2018, p. 230-231 dos anexos).

As professoras Sandra e Ana Maria, que têm um histórico de vida mais parecido no que diz respeito a terem tido uma infância no interior, se casarem muito jovens e terem filho cedo, apresentam perspectivas diferentes às suas escolhas profissionais. A Sandra, desde a infância e antes de ir para a escola, já apresentava o desejo de ser professora, desejo esse que foi posto de lado durante a adolescência porque o desejo de seu pai era que ela fosse contabilista, e, ao se casar tão jovem, tanto o marido quanto a Igreja (Evangélica) a proibiram de continuar estudando e trabalhar.

> **SANDRA**: Minhas memórias de infância, com o processo de leitura, foram muito boas pra mim, né, com esse processo de adentrar no mundo da escrita, da imaginação, amava pegar livros da escola, levar pra casa da biblioteca pra ler até que foram acontecendo outras coisas. Tinha essa contradição em casa, papai falava, vocês têm que estudar minhas filhas, olha, é a única coisa que ninguém jamais vai poder roubar de você é o conhecimento, isso ninguém rouba, papai não pôde estudar, olha o tanto que papai sofre, como trabalha, né, pra não deixar vocês passar fome, mas o estudo é tudo, tudo, como eu não tive a oportunidade, eu vou dar sempre a oportunidade pra vocês, aí ele falava assim pra nós três, né, a Denirse vai ser professora, que é a mais velha, Geovânia, ia fazer enfermagem, na época do ensino técnico, né, e ele falava e você, Sandra, você faz contabilidade... aí eu chorava [risadas, ele já resolvia!] porque na verdade eu queria ser professora, eu falava, papai, deixa eu trocar com a Nilsa, ela é a Denirse, mas ela nunca gostou, queria ser chamada de Nilsa, papai deixa eu ser professora?! Não, minha filha, cada uma de vocês tem que fazer um tipo de profissão... pra família ficar completa. Nilsa, você troca comigo? Eu não, papai já falou! [risadas, ele queria filhas de todas as áreas né!] tanto é que eu fiz, né, comecei a fazer Contabilidade. Papai ficou bravo demais quando eu fui pra essa igreja, minha filha, te criei, te eduquei pra você estudar, ser uma pessoa inteligente, ser contabilista, e aí você cai e fica boba, vai pra uma igreja e fica boba. Nossa, ele ficava bravo, chateado. (RODAS DE CONVERSAS, 21/04/2018, p. 208 e 216 dos anexos).

> **ANA MARIA**: O Ensino Fundamental foi feito até a antiga 3ª série, na zona rural, em sala multisseriada. Quando meu pai percebeu que minha aprendizagem estava deficiente, enviou-me para morar com meus avós e estudar em colégio de freiras. Nessa escola, eu tive uma educação de menina. É, inclusive, interessante ressaltar que no colégio eu conseguia, quase sempre, tirar as melhores notas da sala. Quando fui para o Ensino Médio, por mais que tentasse, não conseguia de jeito nenhum alcançar os primeiros lugares. Eles eram sempre dos meninos, egressos do Ginásio. Disse tudo isso para demonstrar que eu via o mundo, de um certo modo, como neutro. Acreditava que conseguiria ter uma vida melhor por meio dos estudos e quem não conseguia era preguiçoso, não se esforçava, etc. Bom, primeiro é a questão da escolha de se tornar professora, acho que o caso, meu caso, foi acidente também [risadas] quando eu era jovem, eu queria ser odontóloga, é uma bobagem, né, porque eu adorava arrancar dente de leite dos meus primos, dos meus irmãos [risadas, eu sou boa nisso!] Eu achava que eu ia ser dentista! Mas aí eu casei muito jovem, meu ex-marido não me deixava estudar e tudo mais... e quando eu voltei a estudar, meu filho mais novo tinha quatro anos, e aí só dava pra fazer Pedagogia ou Letras, mas Letras tinha Inglês e eu não sabia nada de Inglês e eu falei, ah, vou fazer Pedagogia mesmo e foi assim... Só que, quando eu comecei a fazer, eu me identifiquei muito com o curso, mesmo! Eu achei muito bom porque eu tive contato com leituras que eu nem imaginava assim que existiam né, então eu acho que foi bem bom mesmo! E aí, eu morava em Silvânia e lá tinha uma escola que é uma escola Marista e que tem uma estrutura física sensacional! Lá é um lugar maravilhoso, uma escola dos sonhos onde todo professor queria dar aula assim [...] É, só que lá é obra social, são crianças pobres e lá é uma fazenda, então quando você vai dar aula lá, se você quer, você vai falar do leite então você vai com a criança tirar leite, sabe?! (RODAS DE CONVERSAS, 21/04/2018, p. 208 e 216 dos anexos).

E Ana Maria discorre sobre a importância da graduação na sua vida:

> **ANA MARIA**: Então, aí, como eu disse da outra vez, eu me casei depois que eu terminei o Ensino Médio e fiquei dez anos lendo livro espírita, aí foi muito livro, que a literatura espírita é bastante vasta, né. Eu acho que limita a gente um pouco assim mesmo, em relação à criticidade, que é uma literatura que te deixa bem mansinha, né! Então a graduação teve um... a leitura obrigatória da graduação teve um valor muito grande para a minha vida em relação a abrir a cabeça, nunca tinha ouvido falar de Marx na vida! Então essas leituras Marx, o próprio Paulo Freire, lembro de ler Althusser, lembro de ler o Foucault e ficar assim: Nossa! Achava muito difícil, mas a hora que eu consegui entender aquilo eu achei muito bom, é... eu lembro de ter lido alguns diálogos do Platão que o professor doido dava pra gente ler só pra fazer teste, lembro que o Edem, vocês conhecem o Edem Vaz? E ele dava "O Banquete" pro pessoal da Pedagogia ler, e é um livro do Platão que tem uns, você já leu "O Banquete"? Mas eu, eu achei ótimo, né! E quis ler mais, e foi lá também que eu quis fazer Filosofia depois, então a leitura obrigatória da graduação teve muita importância pra mim, por incrível que pareça Portanto, ler "Vigiar e Punir" foi dilacerador. Foucault faz um histórico da violência nas prisões, das punições exercidas sobre criminosos ao longo do tempo, para concluir escancarando o modo como as relações de poder estão infiltradas em cada instituição social, como somos vigiados uns pelos outros e pelo estado. "Vigiar e Punir" mudou a forma como eu vejo o mundo, abriu portas para a crítica a determinados tipos de leitura (porque eu não sabia selecionar as minhas leituras) e plantou em mim a necessidade de estudar Filosofia, o que fez e faz com que eu procure e selecione melhor minhas leituras. (RODAS DE CONVERSAS, 19/05/2018, p. 219 dos anexos).

Analisando assim as rememorações das professoras quanto às suas decisões de emancipação e de escolha das próprias profissões, concordamos com Bosi (1994) quando ela afirma que "quanto mais a memória revive o trabalho que se fez com paixão, tanto mais se

empenha o memorialista em transmitir ao confidente os segredos do ofício" e ainda que "aquilo que se viu e se conheceu bem e aquilo que custou anos de aprendizado e que, afinal, sustentou uma existência passa (ou deveria passar) a outra geração como um valor. As ideias de memória e de conselho são afins: *memini* e *moneo*, 'eu me lembro' e 'eu advirto', são verbos parentes próximos" (BOSI, 1994, p. 481).

As rodas de conversa fizeram parte do diálogo coletivo, da necessidade de contar a história junto, a partir de tempos plurais, de papéis diferenciados e mundos complementares que convergiram para o território simbólico da negociação e da resistência, marca da identidade de uma grande comunidade de destino, como chamou Maurice Halbwachs (1990), contra o esfacelamento do tempo que condena as memórias de dor ao esquecimento. Como afirma Rovai (2013), na quase ausência de espaços para a memória (durante os 20 anos da ditadura militar), "hoje o corpo e a voz passam a ser o portal para a construção dos marcos de autorreconhecimento e autodiferenciação; sinais de pertencimento afetivo num mundo que dilui emoções e ilusões rapidamente e esfacela os meios para a memória" (ROVAI, 2013, p. 12).

Assim, percebi nos discursos das professoras como elas se encaminharam para suas escolhas de profissão, de ocupar um lugar na hierarquia do saber, de seu status e poder de dar voz, a sua voz a ser ouvida e de dar ouvidos às outras tantas vozes. "A fusão do trabalho com a própria substância da vida se dá também na memória" e "o trabalho não é só ação, é também o lugar da ação" (BOSI, 1994, p. 475).

7 – Sobre como, ao ser leitora, proporcionar a leitura literária em sala de aula

Uma vez professora, lidamos o tempo todo com a necessidade de nos firmarmos como alguém que, além de buscar a nossa autonomia e a autonomia daqueles que nos confiam seu aprendizado, pretendemos, também, repassar e proporcionar novos conhecimentos. Para Oliveira (2012), a igreja e a escola, como instâncias reconhecidamente disciplinadoras, mais do que ensinar, tinham se preocupado em controlar o ensino da leitura: o que, como e a quem ensinar, por essa razão, afirma a autora, há essa distância entre o ensino da leitura e a formação do leitor. "Por mais que essas instituições tenham investido, e ainda invistam, no trabalho com a leitura, podem ter alcançado relativo sucesso no ensino da leitura, mas não na formação do leitor que, em geral, se forma apesar da escola" (OLIVEIRA, 2012, p. 36). A autora ainda afirma que a formação do leitor implica a conquista da liberdade e da autonomia, e a instituição escolar, ainda hoje, atua como autoridade e na imposição de limites.

Ao se constituírem como leitoras literárias, percebi nos discursos das professoras, que elas também se constituem como sujeitos que se permitem a liberdade de pensar em si e dizer de si, e então os gestos, olhos e mãos, como já afirmara Bosi (1994), se fazem presentes. E acrescento que as vozes se tornaram objetos vivos que, ora tímidos e duvidosos, ora eufóricos, se presentificaram a cada instante.

Em minhas análises, percebi que as professoras participantes dessa pesquisa têm sim interesse e intenção profícuos de formar leitores críticos e maduros tanto das leituras literárias quanto das tantas outras leituras textuais e de mundo.

Chartier (1998) afirma que, durante muito tempo, as autoridades atribuíram a si mesmas o poder de guiar e selecionar, a família, a Igreja, a escola, e ainda, o bibliotecário público, que o autor afirma ser outra forma de "mestre-escola", e que hoje essas autoridades produzem uma ruptura, porque nenhuma dessas autoridades assume mais o papel de selecionar, de afastar ou de desaconselhar alguma leituras como se o pânico diante da dificuldade da leitura predominasse sobre a missão primeira de todos esses corpos constituídos (CHARTIER, 1998, p. 13). Segundo esse estudioso,

> Cada uma das instituições mencionadas, a escola, a Igreja, a família e a biblioteca tem razões próprias que explicam sua incerteza. Seria um pouco apressado considerar que é possível inscrevê-las em uma mesma perspectiva. No século XIX os três grandes discursos sobre a leitura – que correspondem a três corpos profissionais, para falar como Max Weber, os padres, os professores e os bibliotecários – tinham conteúdos diferentes (a escola republicana e a Igreja romana não tinham a mesma concepção sobre o que era bom pra ler). Mas é verdade que elas usavam os mesmos instrumentos para impor o corpus das obras e das práticas consideradas legítimas. Os três discursos de autoridade desagregaram-se, talvez porque o mundo social tenha se distanciado das instituições que os enunciam. Por sua complexidade, sua imprevisibilidade, pelos caminhos frequentemente encobertos que tomam, as práticas de leitura emanciparam-se frente às ordens e normas – assim como o fizeram as práticas sexuais. (CHARTIER, 1998, p. 113).

Dessa forma, como afirma Oliveira (2012):

> problematizar a formação do leitor, investigar os processos de sua constituição são tarefas que não se concluem, se o considerarmos não como sujeito "constituído", mas como "constituindo-se". Por mais que se produzam discursos a respeito do leitor, ele há de permanecer desconhecido, porque o encontro entre o leitor e o texto pode ser uma prática observável, mas compartilha da natureza do enunciado que, não sendo oculto, também não é visível. (OLIVEIRA, 2012, p. 6).

No caso da leitura, como repassamos o nosso interesse e afeto para tantas outras pessoas de tantos e tão diferentes lugares do saber? Para tentar responder a essa questão, em nossa penúltima roda de conversa, foram feitos os seguintes outros questionamentos: *Você acredita que a memória e a afetividade podem influenciar e inspirar no processo de leitura*

em seu trabalho em sala de aula? E como você apresenta a literatura de suas memórias em sala de aula? E como proporciona outras leituras literárias? As professoras responderam da seguinte forma:

> **DANÚBIA**: Eu penso que é importante resgatar na rememoração os modelos e os contramodelos. Lembro-me de professores fazendo atividades descontextualizadas, desinteressantes, de irem para a sala e só pedirem para os alunos abrirem os livros e responderem... Isso me faz não querer ser assim e oferecer atividades que façam sentido para os meus alunos. É claro que nem sempre é possível, mas na maioria das vezes é possível. Agora na rede pública percebo que essas crianças não possuem muitos modelos de leitores. Muitos vivem com pais e avós analfabetos, em casas de só um cômodo. As condições materiais impedem que essas crianças sejam leitoras. Então a escola precisa elaborar atividades efetivas. O meu mestrado é justamente sobre isso. Como a escola pode favorecer a leitura literária sem transformá-la em uma série de atividades burocráticas, com fichas a serem preenchidas e atividades vazias de significado? Será possível salvar a literatura da escola? (QUESTIONÁRIO 6, s/d, p. 257 dos anexos).

> **JOYCI**: A rememoração das leituras, influências e vivências relacionadas a elas traz ao professor uma reflexão mais completa do que é ser professor no mundo atual, a sua relação com o conhecimento que decorre de uma construção específica e coletiva. Nas últimas décadas, o professor tem vivido um processo de desqualificação da sua profissão, de deterioração da sua identidade, através de diversas políticas públicas que de forma simples tratam a educação como mercadoria. Assim o mesmo não reconhece o seu valor social e até mesmo o seu papel na escola, pois o professor não possui mais uma "identidade", não representa mais uma categoria e se enfraquece, sendo o elo mais fraco da educação. Nesse processo, é visível a perda de direitos constante, o não pagamento de um piso salarial, por exemplo, e a precarização do seu trabalho. Acho muito importante que o professor retome esse processo de identidade: Qual seu papel? Qual o valor do seu trabalho? Qual a sua relação com seus alunos? Qual a sua relação com toda a comunidade escolar? Por que me tornei um professor? Quais eram as minhas aspirações? Entre outros, refletir sobre o processo de conhecimento traz ao professor, em algum momento, uma reflexão sobre a sua identidade e, quem sabe, isso possa tirá-lo do isolamento em que grande parte dos professores vivem atualmente. Na sala de aula, vivencio vários momentos de troca de leituras com os estudantes, mas me chama muito a atenção que em certos conteúdos os alunos possuem mais interesses em leituras e indicações. Na mitologia grega e as histórias dos deuses, semideuses e heróis, Nas Grandes Navegações com a poesia de Fernando Pessoa, na República café com leite no Brasil e a história do Cangaço na leitura de cordéis, na Ditadura Militar, na leitura e discussão de relatos da Comissão da verdade, letras de músicas censuradas, peças teatrais, entre outros exemplos. A cada leitura e discussão percebe-se um maior conhecimento e apropriação daquele momento histórico, assim esse sujeito torna o protagonista do seu próprio conhecimento. Elabora suas narrativas e comparações com o presente e torna essa aprendizagem significativa para o seu cotidiano. (QUESTIONÁRIO 4, s/d, p. 254 dos anexos).

> **ANA MARIA**: À medida que um professor vai sendo professor e construindo suas histórias, acumula boas e más experiências em sua memória. Se for uma pessoa com o hábito de avaliar a si mesmo, com certeza aprimorará a sua prática como professor e promotor de boas experiências literárias com seus alunos. Acredito que, primeiramente, dar aos educandos o direito ao contato com grandes autores, com artistas que conseguem mostrar o mundo de um outro modo através da literatura. Em seguida, dar liberdade para que esses alunos façam suas releituras e suas escolhas literárias e, logo após, que produzam o que conseguirem. Acredito muito no trabalho docente que segue um movimento dialético de verificar os conhecimentos prévios,

oferecer novas informações e, ao final, analisar o que foi construído como conhecimento por meio de uma produção deles. (QUESTIONÁRIO 3, s/d, p. 252 dos anexos).

ALINE: Usei a mesma tática que usei no CEPAE de conhecer os alunos, de ver o interesse, né, vamos ver por onde começar, e aí eu fui conseguindo, né, encontrar ali brechas pra poder desenvolver a Educação Física, só que aí o interessante foi, é que, voltando pra leitura, né, a Educação Física historicamente, ela não é uma disciplina que trabalha tanto com a leitura, né, ela trabalha mais com as práticas corporais, mas eu vi na EAJA uma possibilidade de trabalhar a leitura voltada pra Educação Física de uma forma crítica, que na escola também é possível, né, eu trabalhei na escola regular, né, de ensino regular, mas que na EAJA a forma crítica era outra, porque ali eu tava trabalhando com adultos porque ali, eu, pra estudar eu, sobre a política, né, o fenômeno esportivo voltado pra política de forma crítica, como que a Copa do Mundo influencia né, o que a gente tá vivendo hoje em sociedade, como que ela mascara, né, o que a política é, o que o sistema político anda fazendo, as Olimpíadas, os investimentos e tudo mais, aí eu entro nessa questão, e existe um debate, né, que é possível, então aí eu já me encontrei de novo como professora, né. Mas eu acho que ser professora é pra isso, né, é o tempo inteiro você tá se encontrando. E aí, relacionado à leitura, né, por exemplo, se eu me vejo como uma leitora, eu me vejo como uma leitora, mas no momento, eu me vejo como uma leitora obrigada a ler, né! Porque eu, como mestranda, eu não tenho outra opção a não ser ler e escrever e, bem no momento, eu não tenho mais a minha liberdade de escolher o que eu vou ler, né, e tenho às vezes, minha irmã é formada em Letras, né, e eu amo poema, então ela encontra livro às vezes e fala, ai, esse livro é a sua cara! Ela pegou um da Clarice Lispector e disse ah, a sua cara, esse livro comprei pra você, e até hoje... num consigo ler, mas eu me vejo como uma leitora porque em qualquer momento se tem alguma coisa escrita, a gente tá lendo e tá tentando interpretar aquilo, né?! E eu não sei se vem de sermos leitoras, ou professoras, num sei que acontece, mas, essa é uma realidade, a gente não descansa, né, quando tem algo pra ler a gente tá lendo. (RODAS DE CONVERSAS, 30/06/2018, p. 239 dos anexos).

KAROL: Eu sempre trabalhei com rodas de leitura e leitura em voz alta, porque eu adoro ler em voz alta! Ler e que os outros leiam também pra gente ficar escutando, e também trabalhei nesse primeiro semestre esses projetos de rodas de leitura mesmo, fazer círculo, sentar no chão, senta onde der e vamos ler, sempre tento pegar um título que tenha pelo menos um exemplar pra cada um pra gente ler junto, ou um exemplar pra cada dupla, e a gente lê assim, quando não tem jeito, pode ser de títulos diferentes mesmo, de contos, poemas, e cada um vai lendo e fazendo ênfase e no começo todo mundo fica meio assim, principalmente adulto, adolescente, né, ficam meio com vergonha, mas depois vão empolgando. Mas eu lembro que, quando começava, esse ano não, esse ano foi bem tranquilo e ano passado também, uns anos antes, quando eu ficava na sala sentada com os meninos lendo, a coordenadora, ou a diretora, passava na sala. Ah, mas aí tá perdendo tempo com isso, menino gosta de copiar do quadro, sabe?! Você tá tipo, é passatempo! Você num tá trabalhando, e eu não, tô trabalhando e a proposta é essa, claro que eu dava muito de frente, muito embate pra que a pessoa entendesse que essas leituras eram importantes também e não só pra coordenador ou diretor ou quem quer que seja, ou pros professores, mas pros alunos também entenderem, sabe porque eles também acham que é perder tempo, às vezes eles acham que um filme é perder tempo. Ah, ver filme, é cinema, eu vejo em casa, tô perdendo tempo. Mas às vezes num é só... essa proposta e num tô nem falando de uma proposta de cobrança que a gente vá cobrar depois não, às vezes eu nem cobro nada! Agora essas da roda de leitura eu fiz com a oitava série, de quinta à sétima série a gente leu contos e poemas, e com a oitava série eles leram um romance, um romance inteiro, uma narrativa mais longa. Aí cada um escolheu, foi livre escolha, cada um pegou seu livro, e aí, professora, nós vamos fazer o quê? E eu não, relaxa, nós vamos fazer alguma coisa, aí a gente leu em voz alta, alguns leram uns trechos dos livros em voz alta na sala, ou então eu lia e ou era uma leitura mais solitária em casa, eram poucas as vezes que eles liam os livros deles pros

colegas em sala. Ah, professora, e a prova vai ser que dia, a prova do livro, e eu não, relaxa, vou marcar com vocês... Aí eu marquei a tal prova dia onze de junho, aí quando eu cheguei lá dei a onze de junho, eles supernervosos, professora é agora a prova do livro, meu Deus do céu, eu li o livro todinho, a gente pode olhar o livro? E eu não, você pode usar o livro, lógico, né, você pode usar o livro na hora da prova. Aí eu cheguei lá, gente, a prova, era vocês lerem o livro! Eu num acredito que li esse livro duas vezes pra nada! [risadas] você leu duas vezes! Duas vezes professora, morrendo de medo da prova, e eu falei, não, pra mim você já leu pra tudo! Você leu pra você! Basta! Não, ainda bem que o livro era bom, que eu gostei! Até procurei outro desse mesmo cara que escreveu! [risadas] Eu falei, ótimo, não precisei pedir prova, pedir nada, sabe, pronto, já leu e já serve. Mas sempre tem essa necessidade de cobrança, você tem que falar alguma coisa, fazer um resumo... comprovar que leu, sabe? Se ela falou pra mim que ela leu duas vezes eu acredito, né? Por que ela mentiria, ah, eu li duas vezes? Às vezes, pega livro e lê só o resumo, mas leu! Nem que seja ler só o resumo só pra prova, como você falou que você fazia né (referindo-se à Danúbia) né, leu no ensino médio, leu só pra fazer a prova mesmo, mas eles não, eles pegaram os livros que eles escolheram na biblioteca, livro pelo título mesmo, pela capa, às vezes a gente pega o livro pela cara mesmo, se eu não conheço o autor... pelo título mesmo, dou uma folheada ali, o que li achei bom e levo, uns pegaram o livro e ah, professora, não gostei desse não, posso trocar? Pode! Vai lá e traz aqui pra eu anotar por qual você trocou, então é só isso, eles liam porque eles queriam ler, porque eles que escolheram aqueles livros e por aí vai... Só que eles às vezes, o aluno fica perguntando também, li pra nada? Que que você vai me cobrar, né, eles ficam cobrando o professor, cobrando que o professor cobre, e eu não cobrei, eu queria que tivesse lido. Nossa! Li pra nada! Eles ficam indignados, fechou? Fechou, passei de ano? Por isso aí... pronto, já leu, já tá de boa... foi lá no Darcy e no Patrícia, nas duas escolas, no Darcy eles ficaram mais indignados mas... ficou resolvido. Era mais isso que eu queria falar de leitura assim... de leitura livre. (RODAS DE CONVERSAS, 30/06/2018, p. 232-233 dos anexos).

SANDRA: Ah... a outra questão, como você apresenta a literatura de suas memórias em sala de aula e como proporciona outras leituras literárias... tem sempre uma prática que eu sempre desenvolvo com os meus educandos, né, que eu denomino como o momento da roda de conversa, toda semana, eu desenvolvo uma aula de roda de conversa, nesse momento eu permito que os estudantes tragam temas curiosos, tristes, algo que os deixaram impactados, assustados, né, decepcionados ou algo que trouxe alegria pra eles, então, quando eu abro a nossa roda de conversa, eu deixo que cada um apresente um tema, uma discussão pra não só eu enquanto professora, mas pra os colegas também participar, opinar, então nessas rodas de conversa, a partir delas eu, é uma vez por semana em cada turma, eu planejo a aula da semana seguinte, então a partir delas, do tema, do assunto que eles me apresentam, eu peço pra eles ir até a biblioteca, escolher um livro, tá, uma história, ou um artigo de opinião, ou uma entrevista, um depoimento relacionado àquela discussão, a que despertou mais o interesse da turma, pra nós trabalharmos na próxima aula, dentro dessa literatura, eu trabalho a questão gramatical, da ortografia, e também proporciono a eles, né, claro, e apresento a eles outras leituras além daquelas que eles estão acostumados, que eles vivenciam mais em seu meio, é assim que nós trabalhamos, mas tudo, tudo, toda a literatura, toda a proposta de livro, de texto, de artigo científico, tudo está relacionado às falas que eles me apresentam. Normalmente, é, nós temos discutido muitos temas relacionados ao bullying, né, ao racismo, à discriminação, ao preconceito, e, é, nós trabalhamos muito com isso, nesse, no final do primeiro semestre estamos trabalhando nesse segundo semestre, né, com os alunos do Ciclo II, eu sou professora de Língua Portuguesa de sete turmas, então vou desenvolver o trabalho à medida do possível porque, infelizmente, por estar ministrando aula em sete turmas, eu, tem as duas turmas Fs, que corresponde ao 6ºano, que eu não estou conseguindo desenvolver um trabalho com a qualidade que eu desejo, mas ainda assim, eu indico um livro literário por semana, eles pegam esse livro literário, eles escolhem, é um tema livre, esse livro literário uma vez por semana na biblioteca, depois eles apresentam o livro que eles leram oralmente pra turma, os alunos que têm dificuldade ainda no processo de leitura e

> escrita porque infelizmente nós temos alunos que chegam no 6º ano correspondente, que é a turma com maiores dificuldades. (RODAS DE CONVERSAS, 30/06/2018, p. 245-246 dos anexos).

Compartilhar o prazer de compartilhar leituras. É o que as professoras Ana Maria e Aline afirmaram acontecer em suas aulas:

> **ANA MARIA**: Tem livro na biblioteca [tem biblioteca com livro] e a biblioteca é acessível pras crianças, então à tarde eu tenho um trabalho muito produtivo assim com literatura, eu levo os meninos pra biblioteca, eles pegam o livro, fazem um barulhinho lá na biblioteca porque eles querem ler uns pros outros [eles não gostam de ler sozinhos não] Não gostam! Aí você combina lá na sala de aula, vamos ficar todo mundo em silêncio, aí chega lá eles querem mostrar, porque olha aqui que legal e "racham" de dar risada! Aí eu faço de conta que eu não combinei nada e deixo eles, e na sala de aula eles começam, partiu deles, um negócio assim eles pegam o livro e levam pra sala de aula e eu tenho o hábito de todo dia ler uma história pra eles, né, antes da aula, pros pequenos, e eles começaram a pedir, deixa eu ler o meu livro [que legal, isso é muito bom!] Entendeu? E eu comecei a deixar todo dia um ler, mas aí o outro "ah, mas tá demorando, nunca chega em mim!" Aí eu passei a deixar dois lerem, e tem dia que eu passo a tarde inteira deixando eles lerem e eu num tô nem aí se a coordenadora passa lá e tem um menino lendo, depois ela passa lá e tem outro menino lendo, porque eles adoram! [e o menino pedindo deixa eu ler!] Sei que eu percebi uma fluência gigante deles na interpretação dos textos, sabe depois que eu deixei eles lerem porque eles quiseram ler, e aí minha sala teve um recorde assim na escola, foi a sala que mais pegou livro na biblioteca nesse semestre. (RODAS DE CONVERSAS, 30/06/2018, p. 235 dos anexos).

> **ALINE**: Educação Física, só que aí o interessante foi, é que, voltando pra leitura, né, a Educação Física historicamente, ela não é uma disciplina que trabalha tanto com a leitura, né, ela trabalha mais com as práticas corporais, mas eu vi na E.A.J.A uma possibilidade de trabalhar a leitura voltada pra Educação Física de uma forma crítica, que na escola também é possível, né, eu trabalhei na escola regular, né, de ensino regular, mas que na E.A.J.A a forma crítica era outra, porque ali eu tava trabalhando com adultos, porque ali eu, pra estudar, eu, sobre a política, né, o fenômeno esportivo voltado pra política de forma crítica, como que a Copa do Mundo influencia né, o que a gente tá vivendo hoje em sociedade, como que ela mascara, né, o que a política é, o que o sistema político anda fazendo, as Olimpíadas, os investimentos e tudo mais, aí eu entro nessa questão, e existe um debate, né, que é possível, então aí eu já me encontrei de novo como professora, né. Mas eu acho que ser professora é pra isso, né, é o tempo inteiro você tá se encontrando. E aí, relacionado à leitura, né, por exemplo, se eu me vejo como uma leitora, eu me vejo como uma leitora. (RODAS DE CONVERSAS, 30/06/2018, p. 239 dos anexos).

8 – Escrevendo sobre si mesmas

Num argumento aplicado à literatura homossexual – e que pode ser perfeitamente aplicado à leitura feminina, à leitura de qualquer grupo excluído do reino do poder –, afirma Manguel (1997) que o escritor americano Edmund White observa que, tão logo alguém nota que ele, ou ela, é diferente, essa pessoa deve responder por isso, e tais prestações de contas são um tipo primitivo de ficção. Para Manguel (1997),

> As narrativas orais contadas e recontadas como conversa de travesseiro, ou em bares, ou no divã do psicanalista, ao contar uns para os outros – ou para o mundo hostil em torno deles – as histórias de suas vidas não estão apenas registrando o passado, mas também dando forma ao futuro, forjando uma identidade, e, ao mesmo tempo, revelando-a. (MANGUEL, 1997, p. 266).

Para seguir com as análises acerca das rememorações das leituras literárias das professoras participantes da pesquisa, a partir das conversações, dos diálogos estabelecidos, como afirma Bakhtin (1997), foi sugerido por mim que nós seis escrevêssemos sobre nossas rememorações de leitura literária e de formação como professoras. Nesse momento, percebi um certo receio de todas as professoras, inclusive meu, de nos mostrarmos agora como escritoras e escritoras de nós mesmas. O desafio foi proposto, e marcado um encontro, um último encontro para que cada uma de nós pudesse se ler para as outras.

Para esse trabalho, foi sugerido pelas professoras e estabelecido um período de tempo maior entre os encontros, que vinham seguindo mês a mês. Então, em junho de 2018, foi marcada uma data para setembro de 2018, quando tais leituras pudessem ser apresentadas. Durante esse período de três meses, mantivemos contatos para tirar dúvidas sobre essa escrita. O receio das professoras pesava justamente na forma em que suas memórias deveriam / poderiam ser escritas, o medo da escrita acadêmica, o receio do juiz e testemunha, o receio de se relembrar sozinha e não mais compartilhando risadas, experiências, desafetos e afetos. E perguntei a elas se não foi assim mesmo que elas se encontraram em todos esses encontros, entre risadas, comidinhas, fotografias e filmagens, precisando se desnudar o tempo inteiro. É interessante que essa pergunta as deixou mais confortáveis, e a mim também!

Pensando dessa forma, tomemos Bakhtin (1997), ele afirma que a expressão geral do locutor na língua (pronomes pessoais, formas pessoais dos verbos, formas gramaticais e lexicais da expressão modal e expressão da relação existente entre o locutor e seu discurso) e o sujeito falante, o autor do enunciado, do ponto de vista das finalidades extralinguísticas do enunciado, tudo o que é linguístico são apenas recursos e, por isso, o problema do autor (no nosso caso, o autor e narrador de si mesmo) e da expressividade na obra, com tudo isso, "será possível falar de uma "imagem" do autor?" (BAKHTIN, 1997, p. 336). Ao fazer uso do pronome pessoal "eu" em cada escrita, estaria cada uma de nós formando, neste momento, uma imagem de nós mesmas como somos e pensamos que somos, ou formaríamos ali uma imagem do que poderia ser visto e lido de nós? Esse questionamento continuou presente nos discursos de cada professora/escritora/narradora de si.

Tratei então, de propor que as professoras escrevessem sobre si mesmas, se rememorando como leitoras literárias, se rememorando como sujeitos do discurso, se

rememorando como alunas e como professoras, que escrevessem uma imagem de si. O que posso afirmar é que, ao nos ouvirmos umas às outras, mais tarde, no encontro combinado para essa exposição, nos emocionamos com os nossos discursos e com os discursos das companheiras, nos encontramos umas nas outras, dadas as particularidades, que tínhamos uma imagem particularmente nossa: a imagem de mulheres que não querem e não podem ser silenciadas.

Bakhtin (1997) afirma que o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado a título de coisa, porque, como sujeito, não pode, permanecendo sujeito, ficar mudo, consequentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser *dialógico*. Dessa forma, a atividade dialógica (e seus graus) do sujeito está submetido ao ato de cognição. Então são a coisa e a pessoa (o sujeito) como *limites* do conhecimento em graus de reificação e de personificação, dando o caráter de acontecimento da cognição dialógica, o encontro e o juízo de valor como elementos necessários da cognição dialógica (BAKHTIN, 1997, p. 403-404, grifos do autor).

Bakhtin esclarece também que as ciências humanas não se referem a um objeto mudo ou a um fenômeno natural porque referem-se ao homem em sua especificidade, e este tem a especificidade de expressar-se sempre (falar), ou seja, de criar um texto ainda que potencial, quando o homem é estudado fora do texto e independentemente do texto, já não se trata mais das ciências humanas (BAKHTIN, 1997, p. 334).

Voltando para aquele "si", estudei também Foucault (1992) que, por meio de Vita Antonii de Atanasio[7], vai explicitar que a escrita de si, nesse contexto, aparece como complementaridade com a anacorese: atenua os perigos da solidão, e que o fato de se obrigar a escrever desempenha o papel de um companheiro, ao suscitar o respeito humano e a vergonha, além de ser um trabalho não apenas sobre os atos, mas sobre o pensamento. Foucault diz da escrita de si como uma "arma do combate espiritual, uma pedra de toque porque traz à luz os movimentos do pensamento, dissipando assim, a sombra interior onde se tecem as tramas do inimigo" (FOUCAULT, 1992, p. 131).

A escrita de si, antes de tudo, infere um pensamento, uma rememoração e até mesmo formas do dizer e do não dizer de si. O processo de narrativização do eu, do si mesmo pode se tornar difícil à medida que o narrador memoriza as informações sobre si mesmo e necessita

[7] "Vida de Santo Antão", obra escrita por Santo Atanásio, bispo de Alexandria. Essa obra contribuiu no desenvolvimento do espírito monástico, além de dar aos monges um modelo digno de imitação: a luta contra os demônios. Fonte: https://www.ecclesia.com.br/biblioteca/monaquismo/vida_de_santo_antao_sobre_a_obra.html.

ainda, além de sua própria memória, das memórias de outros que conviveram com ele e que possam lhe esclarecer alguns fatos.

A necessidade do lembrar e do que lembrar, do que dizer e do que não dizer é que vai constituindo e organizando fatos e aspectos de cada sujeito que se narra, e por isso, o presente vai se refazendo a partir do que se lembra do passado. Rememorar é também reatualizar o presente e a visão de si mesmo.

De acordo com Bakhtin (1997),

> Não se trata de contestar a existência de um caminho que leva do autor puro ao homem-autor. Tal caminho existe, claro, e leva às próprias profundezas do homem. Mas essa "profundeza" não poderia tornar-se uma das imagens da própria obra. O autor está no todo da obra – e está no mais alto grau – mas nunca poderia tornar-se parte integrante dela no plano das imagens (objetos). Não é a *natura creata*, e tampouco a *natura naturata et creans*, mas puramente a *natura creans et non creata*. Exprimir-se a si mesmo significa fazer de si um objeto para o outro e para si mesmo ("a realidade da consciência"). Essa é a primeira fase da objetivação. Mas pode-se também expressar a relação pessoal consigo mesmo enquanto objeto (é a segunda fase da objetivação). Com isso, minha própria palavra se torna objeto e adquire uma segunda voz – a voz que me pertence pessoalmente. E essa segunda voz, desde então, deixa de projetar uma sombra (vinda de mim) pois expressa uma relação pura, ao passo que toda substância objetivante, materializante da palavra é entregue à primeira voz. (BAKHTIN, 1997, p. 337-338, grifos do autor).

A partir da afirmativa de Souza (2007, p. 64) "rememoração é sempre reflexão e autorreflexão", complemento meu pensamento de que a rememoração é também reafirmação da memória e retomada do esquecimento, espaço e tempo em que o sujeito que relembra e si relembra, retorna no tempo passado e modifica seu tempo presente à medida que constitui novas referências e novos sentidos ao que foi dado e vivido, esse sujeito reatualiza-se. Para Souza (2008),

> O centramento do sujeito da narração e os diferentes modos cotidianos de falar de si ancoram-se nos discursos da memória e na vinculação com o passado-presente, implicando perspectivas teórico-metodológicas centradas na escuta cotidiana dos discursos de memória ao sofrer implicações da sociologia da cultura, do cotidiano, dos estudos culturais e suas interfaces com o presente. A guinada subjetiva e a reconstituição da textura da vida ganham destaque na contemporaneidade, a partir das relações entre lembranças, memória, esquecimento e experiência, centrando no sujeito da narração as possibilidades de reinvenção das dimensões subjetivas da vida e do cotidiano, com ênfase nos testemunhos como um dos modos de narração e de atos da memória. (SOUZA, 2008, p. 97).

É muito importante ficar esclarecido que os ensaios das memórias das professoras participantes desta investigação são parte do produto educacional proposto, portanto, foram analisados. Acredito que eles falam por si, uma vez que cada uma delas fala de si. Tanto em

suas falas quanto em suas escritas, percebi a potencialização das representações que fazem de si mesmas, a consciência de cada uma delas como sujeitos de fala, sujeitos leitores literários, sujeitos de suas escolhas profissionais. Desde nossos encontros nas rodas de conversas até o momento de nossas autonarrações por meio das leituras de nossos ensaios de memória, toda força de nossas experiências que nos constitui como mulheres, professoras leitoras, cientes de nossas escolhas e de nossa docência tomou um sentido mais forte quando nos escutamos, essa força inscreveu-se nas subjetividades que nos relacionam enquanto um coletivo, porque, como afirma Zilberman (2009), "o narrar, por sua vez, supõe a presença de ouvintes, e esses não são indivíduos isolados, mas o grupo: a narração só tem sentido se dirigida ao coletivo" (ZILBERMAN, 2009, p. 168).

As escritas de cada professora são lindas, são rememorações delicadas de suas leituras literárias, desde suas primeiras leituras e como elas se entendem como leitoras, mesclando aí com os seus mediadores de leitura literária, de oralidade e de vida, os espaços sagrados que estiveram e estão presentes em suas memórias e em suas formações como pessoas, mulheres e como profissionais da educação. Ao lado de cada ensaio apresentado, há uma imagem de uma aquarela feita pela amiga Mary Baleeiro para cada uma das professoras e a partir de alguns trechos de nossas rodas de conversa. A ideia da imagem me veio primeiramente como forma de presentear cada uma dessas professoras, na tentativa de apresentar suas memórias em forma de imagem, agora a imagem vista a partir de seus discursos, mas pelos olhos de alguém que apenas os leu e as viu por fotografia. O resultado são aquarelas lindas e que captam muito bem a essência de cada uma das participantes. Os ensaios que foram escritos, lidos, gravados em vídeo, fotografados entre lágrimas, ansiedade, nostalgia e atitudes de evolução e revolução apresentaram essas mulheres que não podem e nem serão silenciadas. O silêncio só lhes caberá, se assim desejarem e suas memórias, como passarinhos, não passarão... ("Poeminho do contra", Mário Quintana).

IV PRODUTO EDUCACIONAL

1 – A importância do Produto Educacional

O produto educacional desta pesquisa, que em princípio seria apenas um portfólio com os ensaios de memórias das seis professoras participantes da investigação, com o tempo e com a necessidade que o próprio trabalho exigiu, assumiu diferentes formatos, constituindo assim uma coletânea de trabalhos. Penso que a realidade educacional seja dinâmica e não previsível em suas diferentes manifestações: mesmo nas exigências burocráticas e sistematizadas e mais ainda nas subjetividades em salas de aula com diferentes sujeitos, na enunciação linguística e nas relações entre professores e alunos, nas escolhas simbólicas e de rememoração que constituem os trabalhos dos professores (neste caso específico em relação às leituras literárias), esta dinamicidade na realidade educacional exige um estabelecimento de um diálogo entre as teorias e as práticas educacionais, exigência que perpassa as ações educativo-escolares.

A valorização dos saberes docentes, do professor como sujeito que age e que nunca se repete, que tem toda uma memória de vivência escolar e pré-escolar (pré-docência), faz parte de uma categoria teórica que emerge em 1980 e se expande nos anos de 1990 por meio de diferentes pesquisas que reconhecem a existência de saberes específicos que caracterizam a profissão docente, além das pesquisas desenvolvidas pelos professores. Para Maurice Tardif (2002), o saber docente é plural e se compõe de vários saberes provenientes de diferentes fontes e os denomina por disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais. Esses saberes, afirma o autor, precisam ser considerados pelas instituições em suas propostas formativas, pois é sobre eles que a profissionalidade e a autonomia docente se ressignificam e tomam sentido na ação dos professores (TARDIF, 2002, p. 216).

Esta pesquisa busca também valorizar os saberes docentes das professoras, valorizar suas memórias que as constituem como sujeitos que são, como profissionais que são, uma vez que a escola é um lugar de produção, aprimoramento, aprofundamento e não de reprodução de saberes. O produto educacional, então, se configura como objeto de trabalho e não apenas como uma forma de aplicação de questões previamente estudadas. Ele deve ser objeto de estudos críticos, reflexivos e formativos situados a partir de práticas docentes ou interações com sujeitos reais que lhe dão significado, o próprio produto, seja ele o resultado desse processo. O produto educacional de minha pesquisa, como já foi explicitado, é uma coletânea de trabalhos constituídos no transcorrer da investigação. Essa coletânea é uma construção

dialogada, discutida, rememorada e narrada entre as professoras, analisada e investigada por mim. De acordo com Eliseu C. de Souza (2007),

> Autobiografia, biografia, relato oral, depoimento oral, história de vida, história oral de vida, história oral temática, relato oral de vida e as narrativas de formação são modalidades tipificadas da expressão polissêmica da história oral. Nas pesquisas na área da educação adota-se a história de vida, mais especificamente o método autobiográfico e as narrativas de formação, como movimento de investigação-formação, seja na formação inicial ou continuada de professores / professoras. (SOUZA, 2007, p. 67).

Continua Souza (2008):

> É pertinente entender que as narrativas ganham sentidos e se potencializam como processo de formação e de conhecimento porque encontram na experiência sua base existencial. A construção da autonarração inscreve-se na subjetividade e estrutura-se num tempo, que não é linear, mas num tempo da consciência de si, das representações que o sujeito constrói de si mesmo. (SOUZA, 2008, p. 96).

A coletânea é constituída de seis ensaios de memórias de leituras literárias e de formação docente; uma sequência didática com a proposta de cinco oficinas nos moldes de rodas de conversas como foram feitas nesta pesquisa; um blog de memórias de leituras literárias para compartilhamento de memórias, leituras, propostas de leituras, ideias sobre leituras, literatura e sala de aula e um e-mail específico para o blog; um vídeo de média-metragem que apresenta o momento em que as professoras narram a si mesmas a partir de suas escritas de memórias. Além disso, as próprias transcrições e gravações em áudio e vídeo das rodas de conversas e as aquarelas da artista plástica Mary Baleeiro são produtos e são complementos das fontes principais: as rodas de conversas e os ensaios.

Apresento agora as escritas das seis professoras participantes desta pesquisa.

2– Ensaios das memórias literárias e de formação profissional

Mary Baleeiro. Aquarela Ana Maria. Fev.2019.15x21

2.1 – Ensaio de Ana Maria Siqueira Silva[8]

Memórias Literárias e Agregadas.

Ana Maria Siqueira Silva

Mestranda em Ensino na Educação Básica pelo CEPAE-UFG.
Pedagoga, graduanda em Filosofia e professora na Educação Básica, nas redes municipal e estadual em Goiânia, Goiás.
Mãe do Víctor e do Vinícius. Dois gênios artistas, para quem dedico minhas memórias.

Tive a honra de ser escolhida pela Karol, para escrever um ensaio de memórias literárias. Ela não sabe, mas me pediu para afiar uma faca e me cortar com ela toda e depois, fazer um bolo de chocolate com os retalhos das minhas carnes. Podem achar que eu estou loucamente exagerando, com razão, porque é verdade. Esse ano eu realizei o sonho de iniciar o mestrado que vinha tentando há 10 anos, mas ao mesmo tempo fiquei insana, desesperada porque minha família entrou em colapso por causa de memórias.

Memórias que para mim eram bonitas, para outras pessoas da minha família eram terríveis e responsáveis, inclusive, por crises de pânico e terror. As mesmas memórias, olhadas de pontos de vista diferentes, que se mostraram e derrubaram nossas estruturas. Desse modo, sem querer, a Karol me colocou para restaurar memórias positivas e reestabelecer laços memoráveis de infância comigo mesma e com a minha família.

Primeiramente, pediu-nos para definir memória, mas eu não sei definir.

[8] Os ensaios aqui apresentados foram escritos pelas professoras, não serão corrigidos, estão como no original.

Talvez porque essa seja uma dessas palavras indefiníveis, porque participam de um mundo para além do que é físico e que preserva da morte o que é importante para nós. Talvez seja um dispositivo capaz de trazer o passado de volta em forma de imagens preservadas em nossa mente e talvez esse dispositivo tenha a capacidade de, a partir dessas imagens de acontecimentos que foram reais, criar e imaginar coisas novas para que possamos ver o mundo de outra forma. Às vezes melhor, às vezes pior, dependendo do nosso estado de ânimo.

Comumente, o que é memorável o é porque ocorreu em companhia de outras pessoas. Mas, normalmente, há discrepâncias entre as lembranças dos mesmos acontecimentos vividos, cada um tem sua memória particular.

Sobre as minhas memórias em relação à formação como leitora, posso dizer que comecei a frequentar a escola na época da ditadura. Minha formação, se não foi diretamente influenciada por esse regime, foi indiretamente, porque meus professores certamente receberam formação mais tecnicista que a minha. Para acabar de completar, isso se deu numa cidade do interior de Goiás. Fui formada dentro da mentalidade de que ser professor é para as pessoas que não conseguiram ser médicas, engenheiras, dentistas, porque no imaginário das pessoas dessa época, essas profissões mais bem conceituadas são as que rendem mais dinheiro. No caso das artes e da música, já seria muito pior: coisa para quem não quer trabalhar.

A Karol me pediu para escolher objetos que contassem minha trajetória de leitura e eu escolhi uma lamparina (de querosene – aquela que deixa o nariz cheio de fumaça preta), porque era à luz dessas lamparinas que meu pai e minha mãe liam à noite pra mim e meus irmãos, como também era à noite, à luz dessas lamparinas que aconteciam as sessões de "contação" de histórias, pelos viajantes e vizinhos, em especial o Seu Florentino, um velhinho engraçado e contador de histórias, que sempre aparecia em casa e contava inúmeras histórias inventadas, que nunca se repetiam. Uma caixa (baú) que tinha múltiplas funções na minha casa, como guardar coisas, móvel que minha mãe utilizava para passar roupas com ferro à brasa, e mesa de estudos para mim e meus irmãos, meias, pra leitura ser com os pés quentinhos em dias frios e de chuva, chocolate, chá, uma janela do lado e, por fim, um dicionário, um caderno, lápis, borracha e apontador, pequenos objetos que me acompanham até hoje. Uma ressalva para o dicionário que agora é a internet mesmo.

Escolhi como pessoas importantes na minha trajetória como leitura, meu pai e meu filho mais velho, o Víctor. Meu pai porque foi a pessoa mais importante na minha trajetória

como leitora. Morávamos na zona rural, quando eu era pequena e, antes que fosse para a escola (que ele reativou, por meio de muitos esforços para sensibilizar a comunidade e as autoridades da época), pai comprou alguns livros infantis, os quais ele e minha mãe liam para mim e meus irmãos, à noite. Um tempo depois, ele se inscreveu num tipo de “clube do livro” em uma biblioteca da cidade mais próxima (Silvânia), no qual levava 5 livros e tinha direito a trocá-los toda semana. Por um bom tempo ele aparecia em casa com livros diferentes para ler pra gente. Eram livros de literatura infantil, normalmente os clássicos de Andersen e dos Irmãos Grimm. Líamos à noite à luz de lamparina, porque meu pai trabalhava durante o dia todo na roça. Ele também escrevia poemas nessa época e eu achava isso incrível. Ele participava também de um programa cultural da extinta Caixego, o qual disponibilizava um álbum de figurinhas e histórias que eram montadas à medida em que se entregava uma latinha de moedas juntadas ao longo de um certo tempo. Meu pai foi uma referência pra mim, por toda a vida, porque mesmo em uma dificuldade brutal, não perdia o gosto pelas histórias e pelos poemas. Meu pai me contou que, infelizmente, com a chegada da televisão, o meu gosto pelas leituras diminuiu drasticamente, quando eu era pequena.

Infelizmente, como minha primeira educação foi no final e logo após a ditadura, só tive contato com obras clássicas importantes depois que fui para a faculdade. Costumo dizer que sou filha da ditatura e que, por isso, minhas leituras são deficientes. Li muito autoajuda e literatura espírita logo depois que terminei o Ensino Médio. Penso que é porque parei de estudar, me casei e era a esse tipo de leitura que eu tinha acesso, na época. E, por incrível que pareça, sinto que essas leituras ajudaram-me a passar por um período espinhoso da minha vida, que foram 10 anos aproximadamente.

A outra referência é meu filho mais velho, porque ele adora ler e vive compartilhando suas experiências literárias comigo. Quando ele e o irmão eram pequenos, eu copiei o hábito do meu pai de ler para eles, todos os dias, antes que eles dormissem. Lembro-me bem que o livro que eles mais gostaram foi do “Alice no País das Maravilhas”, de Lewis Carrol. Lemos muitos livros, principalmente os clássicos (“A Pequena Sereia”, “Cinderela”, “Branca de Neve”, “A Rainha da Neve”, etc) em traduções de versões sem muitas modificações e mais próximas das originais, que costumam ter finais macabros, inclusive.

Hoje, meu filho é um "devorador de livros", lê muito mais do que eu, coisas

variadas. Já aprendeu sozinho a língua inglesa lendo livros nesta língua e procura aprender, também sozinho, outras línguas como o Alemão e o Japonês. Ou seja, meu filho tornou-se um exemplo de leitor para mim.

Casei-me jovem, com homem que me proibia de estudar e trabalhar. Mas a sede de conhecimento conseguiu me retirar do "mundo encantado de Amélia". Como não havia mais a possibilidade de estudar para um curso como os mencionados acima, fiz vestibular para Pedagogia, que era um curso que eu poderia fazer em metade do período e havia ônibus da prefeitura de Silvânia, cidade onde eu morava, que levava os alunos e buscava em Anápolis, cidade onde fiz meu curso. Tive a sorte de ter excelentes professores e, ao iniciar o curso, tive a certeza de que ser professora era o que eu mais queria ser. Nesse aspecto, as artimanhas do acaso estiveram ao meu favor.

Vários livros foram muito importantes para a constituição da pessoa que sou hoje. "Memórias de uma Gueixa", por exemplo, é um livro maravilhoso (narra em detalhes a formação e os percalços pelos quais uma gueixa passa) que fez com que eu assimilasse elementos que me proporcionaram forças e argumentos para levar a cabo o meu divórcio, coisa que foi indispensável para que eu continuasse viva. Mesmo. "O Último Bailarino de Mao", uma extraordinária autobiografia de Li Cunxim, um bailarino, coreógrafo respeitadíssimo na atualidade tem um valor emocional especial pra mim, porque o li assim que...

Mas o livro que pegou o meu cérebro e virou do avesso foi "Vigiar e Punir", do Foucault. Li esse livro a pedido de um professor de Filosofia da Educação, no curso de Pedagogia, em 2003, se não me engano. Eu já havia entrado em contato com o pensamento marxista, por meio de alguns textos avulsos e aulas dos professores do curso. É importante ressaltar que na minha época escolar (Ensino Fundamental e Médio), eu não tive acesso a nenhum tipo de leitura crítica. Nunca havia estudado Filosofia, Sociologia, não tive aulas decentes de Artes, no geral. O Ensino Fundamental foi feito até a antiga 3ª série, na zona rural, em sala multisseriada. Quando meu pai percebeu que minha aprendizagem estava deficiente, enviou-me para morar com meus avós e estudar em colégio de freiras. Nessa escola eu tive uma educação de menina.

É, inclusive, interessante ressaltar que no colégio eu conseguia, quase sempre, tirar as melhores notas da sala. Quando fui para o Ensino Médio, as salas eram mistas (com rapazes e moças) e, por mais que tentasse, não conseguia de jeito nenhum alcançar os primeiros lugares. Eles eram sempre dos meninos, egressos do Ginásio Anchieta, colégio exclusivo para o ensino fundamental, antigo 1º grau, dos meninos da cidade, na época.

Disse tudo isso para demonstrar que eu via o mundo, de um certo modo, como neutro. Acreditava que conseguiria ter uma vida melhor por meio dos estudos e que quem não

conseguia era preguiçoso, não se esforçava, etc. Portanto, ler "Vigiar e Punir" foi dilacerador. Foucault faz um histórico da violência nas prisões, das punições exercidas sobre criminosos ao longo do tempo, para concluir escancarando o modo como as relações de poder estão infiltradas em cada instituição social, como somos vigiados uns pelos outros e pelo estado. "Vigiar e Punir" mudou a forma como eu vejo o mundo, abriu portas para a crítica a determinados tipos de leitura (porque eu não sabia selecionar as minhas leituras) e plantou em mim a necessidade de estudar Filosofia, o que fez e faz com que eu procure e selecione melhor minhas leituras.

A Karol quis saber quais livros eu tenho em casa e esta foi uma tarefa bem difícil, porque eu tenho muita coisa e fazer uma lista seria até cansativo. Portanto, vou citar o que é mais importante para mim, no momento da escrita deste ensaio. Tenho muita coisa, mas ainda tem muita coisa que eu quero ter. Estou fazendo minha pequena biblioteca de Filosofia. Já tenho "A Política" e a "Ética", a "Nicômaco" do Aristóteles, a "República" de Platão, a "Paideia" do Jaeger, "Antígone", "Édipo Rei", "Édipo em Colono", "Electra", "Agamênon", "Os Persas", "As Bacantes", algumas versões da "Odisseia" e da "Ilíada" de Homero (mas nenhuma do jeito que eu quero, ainda), alguns livros do Vernant e do Vidal-Naquet, para a minha pesquisa, algumas obras de Rousseau, Platão, Nietzsche, Wittgenstein, Hannah Arendt, Kant. Alguns livros infantis de mitologia grega e alguns pelos quais sou apaixonada "O Lobo Negro", "O Prato Azul Pombinho" da Cora e uns 20 livros que guardo comigo porque acho que são bons para contar as histórias na sala de aula: ou porque as histórias são boas, mais originais ou porque podem auxiliar na aquisição do processo de leitura e escrita.

Sobre as minhas leituras da adolescência, tenho a dizer que lia mais na época das férias. Minha família tinha uma pequena chácara para onde íamos. Na verdade meu pai morava lá sozinho e minha mãe ficava conosco na cidade. Aos finais de semana e nas férias íamos para lá. Na adolescência eu não gostava de ir, então, dava um jeito de não ir aos finais de semana e ficava na casa da minha avó. Mas nas férias eu não tinha escolha, então pegava livros na biblioteca ou pedia emprestado ao um tio meu que tinha alguns livros numa estante. Lembro-me bem de ler "Olhai os Lírios do Campo", do Veríssimo, vários livros da série Vaga-Lume, "Meu Pé de Laranja Lima" de José Mauro Vasconcelos, "O Menino do Dedo Verde", "A Ilha Perdida", "Robinson Crusoé", "Poliana Menina, moça e mulher", "Memórias de um Gigolô" (Marcos Rey - esse livro eu peguei escondido na estante de um tio meu, depois foi um "bafafá", porque eu era bem nova. Os adultos me perguntavam com semblante irônico sobre o que eu estava achando do livro e eu respondia que era uma história de um dono de

fábrica de carros e que não estava entendendo bem. Mentia e achava que acreditavam, porque eu ainda não tinha entendido bem o significado da palavra “gigolô”. O livro era bem grosso e eu só fui entender do meio do livro pra frente.

Depois, logo no 1º ano do Ensino Médio, tornei-me espírita e minhas leituras se restringiram à literatura deste segmento. Romances, livros explicativos da doutrina espírita, etc.

Sobre a minha formação leitora na escola, infelizmente não me lembro de ter nenhuma leitura obrigatória. Estudei em colégio de freiras da 4ª à 8ª série. Considero que minha educação foi bastante tecnicista. Os professores se limitavam aos textos do livro didático, que era comprado e precisava ser “vencido”. Não me lembro nem de visitar a biblioteca da escola, que não era pequena, mas nunca estava aberta aos alunos. Era restrita às freiras do colégio.

Em relação às leituras da faculdade, fazia pesquisas para além do que algum professor tinha solicitado, dependendo do meu interesse. Foi na faculdade que entrei em contato com as ideias de Marx, Foucault, Altusser, Saviani, Paulo Freire, etc. Para quem estava acostumada com a literatura paz e amor, aquilo pra mim foi um soco no estômago. E eu adorei. Mas as exigências da faculdade não davam muito tempo pra leituras literárias ou paralelas. Tinha duas crianças pequenas, era bem complicado, inclusive. Mas, entrei na faculdade e saí outra. Quando terminei a faculdade, li toda a sequência “Crepúsculo” pra descansar a mente, porque meu filho mais novo queria ler e, na época, minha cunhada me advertiu que era uma leitura pesada, que se tratava de vampiros. Imaginem que nem na época de término da faculdade eu ainda não conseguia discernir muito bem literatura clássica de literatura de massa. A verdade é que eu não sei muito bem quando isso se deu. Talvez depois que meu filho mais novo começou a se profissionalizar em ballet clássico, onde entrei em contato com obras clássicas verdadeiras, como as tragédias preparadas exclusivamente para o Ballet, como “Giselle”, “O Corsário”, “La Bayadére”, “La Fille Mal Gardée” e até mesmo “O Lago dos Cisnes”, que é a obra mais conhecida nesse segmento. Na Faculdade de Filosofia, entrei em contato com as obras dos filósofos clássicos, o que também abriu portas para as tragédias gregas e epopeias, principalmente.

Sobre leituras livres e obrigatórias, na época da escola, lembro-me das leituras livres, até porque não tive as obrigatórias. Tinha exercícios intermináveis, obrigatórios. Mas leituras, não. O projeto educacional da ditadura funcionou bem. Na época da faculdade, penso que as

leituras obrigatórias foram essenciais para eu ampliar minha visão sobre o mundo e minha prática pedagógica.

Se pudesse, eu mudaria a minha história de leitura. Teria entrado em contato com os clássicos desde cedo e me habituado a eles muito antes, para aproveitá-los, mesmo. Teria lido todas as obras de Shaekespeare, Dostoiévsky e Machado de Assis. Mas, mesmo assim, considero-me leitora, porque sempre estou lendo alguma coisa. Atualmente estou me dedicando ao mestrado que eu sonhei em fazer por tanto tempo (mais especificamente 10 anos), então, dedico-me às leituras referentes ao meu projeto o máximo que posso e tenho aprendido muito com isso. Não posso deixar de dizer que a disciplina sobre Metodologia no Ensino de Literatura que fizemos no CEPAE ajudou muito com o referencial teórico que fundamenta meu estudo, mas também para a vida. A professora Célia nos ensinou a ler poemas decifrando-os, o que tentei reproduzir com meus alunos, na leitura da Teogonia e eu acho que funcionou super bem, apesar de todos os percalços normais no dia a dia de uma escola.

É desafiador saber que ainda existem tantas obras que eu gostaria de ler. Talvez isto seja um estímulo para a própria preservação da vida, em dias tão sombrios como os que estamos vivendo na atualidade. Em sala de aula eu tento ser uma professora melhor do que meus próprios professores foram comigo. Algumas vezes eu penso que consigo, mas muitas, não. Contudo, compreendi que os livros devem estar disponíveis para as crianças, principalmente quando são pequenos e se interessam mais, porque ainda não criaram aversão. Penso, inclusive, que devemos pensar nos motivos porque algumas crianças, a maioria talvez, não têm o hábito da leitura.

Portanto, acredito que memória e afetividade influenciam sobremaneira nas minhas práticas como professora, porque, com certeza, não reproduzo aquilo que eu penso não ter dado certo comigo, ou que me limitaram como leitora. Faço questão de levar meus alunos à biblioteca, de dar incentivos aos que mais leem, de levar gibis e livros para a sala de aula com frequência, leio uma história todos os dias, mesmo para os maiores (6º ano), tento apresentar autores consagrados, como Bartolomeu Campos Queirós, Ana Maria Machado, Silvya Orthof, Ruth Rocha, Manoel Bandeira, Cecília Meireles, dentre outros.

Este texto é escrito em uma época estranha. Utopicamente, acreditamos, quando jovens em tempo escolar, em uma história linear, na qual fatos como o avanço tecnológico e o fim da ditadura militar no Brasil prometiam um futuro livre de preconceitos, numa sociedade em que o conhecimento seria disponível para qualquer pessoa. Pensávamos, inclusive, que a

escola e a figura do professor seriam dispensáveis, porque cada qual poderia ir em busca do conhecimento desejado por si mesmo, já que estaria disponível nas redes, bastaria se dispor a pesquisar. Contudo, ao contrário, vivemos tempos sombrios em que todas essas supostas conquistas estão ameaçadas por uma avalanche de notícias falsas na internet, jornais e revistas e as liberdades individuais conquistadas à custa de suor, sangue e lágrimas por diversos heróis e revolucionários, sendo ameaçadas por uma onda de fascismo e ódio que se repete não só no Brasil, mas em diversos países do mundo.

Para finalizar, vou replicar aqui, uma postagem que fiz no facebook, em homenagem aos meus alunos do curso de Pedagogia, que também eram professores, em 2013 ou 2014. Replico porque essas reflexões, hoje, são mais atuais que naquela época.

Homenagem aos meus alunos/professores

"Sabem por que eu não mudo de profissão devido às condições, muitas vezes, sub-humanas a que os professores são submetidos? Porque eu acredito que ser professor é uma das maneiras mais nobres de se viver. Se isto for feito com dignidade. Porque o conhecimento é a única coisa, que ninguém, nunca, poderá tirar de mim ou dos meus alunos. Meu sonho é torná-los, através do conhecimento, LIVRES! Livres para poderem escolher que atitude terão em relação a cada coisa que a vida cotidiana lhes pede ou lhes impõe. Ser professor é ter a chave para mudar o mundo! Pena que nós, professores, ainda não enxergamos isso!

A Alemanha, na época anterior à instauração do nazismo, era um país bastante desenvolvido no que diz respeito à educação. Como explicar que as pessoas comuns, indivíduos aparentemente regidos por uma moral, notadamente os pais de família de comportamento exemplar, mudaram de perspectiva de uma hora para a outra e aderiram ao nazismo e seus ideais de "raça pura", tornando possível um dos fatos mais atrozes e absurdos da humanidade? É impressionante a facilidade com que o regime se instalou na Alemanha e causou um fenômeno que levou seres humanos a serem considerados "supérfluos". Hitler teve um largo apoio público.

Como, um país com uma educação tão desenvolvida pode se envolver num movimento que provocou tanta barbárie? Então a educação daquele povo não serviu pra nada? Qual o papel dos professores nesse processo?

Hannah Arendt diz que as pessoas obedientes são as mais perigosas. Parece estranha e absurda esta afirmação, mas se considerarmos que os obedientes são aqueles que seguem as

regras estabelecidas por terceiros e que estas, dependendo da situação, podem ser modificadas, deduzimos que os seguidores obedientes das normas podem mudar de opinião (postura), juntamente com as regras. Foi uma situação similar que tornou o nazismo possível. Parece menos perigosa a maldade das pessoas más e mais destrutiva a de pessoas comuns, que se colocaram a serviço de uma obra de destruição de massa, que cometeram crimes secretos e seguiram vivendo em "paz". Terminada a última guerra mundial foi encontrada, num campo de concentração nazista, a seguinte mensagem dirigida aos professores:

"Prezado Professor, Sou sobrevivente de um campo de concentração. Meus olhos viram o que nenhum homem deveria ver. Câmaras de gás construídas por engenheiros formados. Crianças envenenadas por médicos diplomados. Recém-nascidos mortos por enfermeiras treinadas. Mulheres e bebês fuzilados e queimados por graduados de colégios e universidades. Assim, tenho minhas suspeitas sobre a Educação. Meu pedido é: ajude seus alunos a tornarem-se humanos. Seus esforços nunca deverão produzir monstros treinados ou psicopatas hábeis. Ler, escrever e aritmética só são importantes para fazer nossas crianças mais humanas."

Mary Baleeiro. Aquarela Aline. Fev. 2019.15x21

2.2 – Ensaio de Aline Gomes Machado

Memórias de leitura
Aline Gomes Machado

Meu gosto por leitura começou cedo. Antes mesmo de aprender a ler e escrever. Não podia ver um livro, que já pegava e pedia para alguém ler. Até tentava me arriscar na leitura, mas aos 4 anos de idade isso ainda não era possível para mim.

Um dos dias mais felizes da minha vida foi quando tive a oportunidade de ir à escola pela primeira vez. A escola era o caminho mais próximo dos livros e de todas as aventuras que uma boa história poderia me trazer por meio da imaginação. Sou daquelas que perde a parada do ônibus por estar vagando em pensamentos.

Minha mãe, apesar do pouco estudo, foi minha principal professora, com ajuda dela, eu, aos 6 anos de idade, no dia 12 de junho, li com total consciência a primeira palavra: cacau. Daí por diante a leitura e a escrita já eram concretamente parte da minha vida. Antes disso, já conseguia decifrar algumas palavras, mas tratavam-se mais de “decorebas” do que de uma leitura propriamente dita.

Com uma imaginação muito fértil, já criança, me imaginava professora. Aos 8 anos de idade, a classe estava formada, meus primos e irmãos, ainda em fase de alfabetização, eram os alunos e eu a professora. Divertia-me lendo os contos de livros cedidos pelo colégio que

estudava, eles eram os principais materiais na brincadeira de escolinha. Meus preferidos eram os livros com contos nordestinos ou poemas com rimas. Meu poema preferido era “Dorme, Pretinho” do autor Sérgio Capparelli. Esse poema foi um tapa na cara! Como podia um menino tão pequeno dormir em uma cama de jornal e na rua? Foi meu despertar para a compreensão das desigualdades sociais.

A partir daí, comecei uma nova atividade: escrever poemas. Meus pais não tinham condição financeira para comprar livros aos filhos, então, minhas leituras, para além das obrigatórias nos livros didáticos da escola, eram os meus próprios textos, que guardava até pouco tempo, registrados em um diário.

Certo dia, uma professora, ao perceber meu fascínio pela leitura, me indicou uma biblioteca de outra escola pública, localizada no bairro em que eu morava, a escola que eu estudava não tinha biblioteca. Como era muito nova, dependia dos meus pais para visitar tal local, então, essas visitas ocorriam apenas quando tinha algum trabalho escolar para fazer. Eu fazia o trabalho bem rapidinho e aproveitava que estava ali para pegar alguns livros com os contos e poemas que gostava, mas não podia levar para casa.

Para ampliar minhas possibilidades de diversão, já que ler era uma diversão pra mim, qualquer trocadinho que eu ganhava, juntava e ia em uma revistaria comprar um livro, que na época, por volta dos anos 2000, era comercializado pela revista “Recreio”, que lançava em valor promocional pequenos livros com a história do Brasil, a fauna e flora da Amazônia, entre outros. Nessa época, eu estava com 10 anos de idade.

Aos 11 anos, GANHEI meu primeiro livro, esse não era cedido pela escola, dessa vez, não teria que devolver. Era um livro voltado para adolescência, chamado “Coisas que toda garota deve saber”. Li o livro inteiro em uma noite, assim que cheguei em casa.

Não sei se começou com a leitura desse livro, ou se no meio do caminho algo aconteceu, mas a partir daí comecei a ter gosto por livros escritos por mulheres e por um bom tempo minhas leituras eram apenas de livros escritos por autoras. Minha escola, já possuía uma pequena biblioteca e lembro que gostava muito dos livros da Cecília Meireles e principalmente da Clarice Lispector. Esse gosto perdurou até o término do Ensino Médio, quando já trabalhava e podia comprar meus livros.

No Ensino Médio, a coletânea destinada ao vestibular das universidades públicas de Goiás, ampliaram meu repertório literário e pude perceber que além de poemas e contos nordestinos, eu gostava muito de romances de suspense e mistério, percebi isso com a leitura do livro “A Confissão” de Flávio Carneiro. Sem perder os gostos antigos, outros dois livros

que foram marcantes nesse período pré-vestibular, foram “O Santo e a Porca” do Ariano Suassuna e “Uma aprendizagem ou o Livro dos Prazeres” da Clarice Lispector.

Da faculdade até os dias atuais, como professora e mestranda, minhas leituras obrigatórias e aquelas do pouco momento de “lazer”, estão voltadas para obras de cunho marxista, de autores da área da Educação Física, Sociologia e Educação que discutem a temática corpo, educação física e educação com base no materialismo histórico-dialético. Às vezes, com uma frequência mínima em comparação às leituras obrigatórias à minha profissão e escrita da dissertação, leio livros um pouco diferentes da temática citada anteriormente, mas que de uma forma ou de outra são obras com base na realidade e na luta de classes. São obras voltadas para o feminismo que retratam a lutas das mulheres ou mesmo o Ser mulher (base filosófica e/ou fenomenológica). Foram lidos recentemente: “Outros jeitos de usar a boca” de Rupi Kaur, o “Segundo Sexo” de Simone de Beauvoir, “A Velhice” de Simone de Beauvoir e “Memória e Sociedade – Lembranças de velhos” de Ecléa Bosi.

Outro livro lido recentemente foi “50 poemas de revolta”, da Companhia das Letras.

Após fazer esse relato, percebo que boa parte do que me constitui enquanto Ser, dentre minhas crenças e subjetividades, dialogam com as leituras que realizei. Sob esse ponto de vista, não sei dizer se sou aquilo que leio ou se leio por aquilo que sou. Penso que seguirei sem saber.

Mary Baleeiro. Aquarela Sandra. Fev. 2019. 15x21

2.3 – Ensaio de Sandra Almeida Ferreira Camargo

Memórias literárias formativas
Sandra Almeida Ferreira Camargo

Minhas memórias literárias estão intrinsecamente relacionadas à minha trajetória de formação. Por isso, pensar meu processo de apropriação das práticas de leitura e escrita me faz relembrar as dificuldades e os muitos obstáculos superados para que eu conseguisse retornar aos estudos, após anos longe da escola, e lutar para concluir minha formação e me tornar uma leitora e professora. Minhas memórias literárias e formativas apresentam inúmeras contradições, uma vez que, meu pai nunca teve a oportunidade de estudar, de se sentar em uma "carteira escolar" como ele sempre lamentava, e minha mãe só pode concluir o ensino fundamental, na Educação de Jovens e Adultos, anos após o casamento, e com as filhas já "adolescentes", como popularmente dizem "Já criadas". Assim, fica evidente que não foi fácil me tornar uma formadora de leitores, personalidades, enfim, de consciências mais humanizadas.

Conforme mencionei anteriormente, meu pai não teve oportunidade de estudar. Meus avós morreram quando meu pai era criança e foi o seu irmão mais velho, que era seu padrinho, que o adotou e criou. O pouco que meu pai aprendeu e desenvolveu nas práticas de leitura e escrita foi com seus sobrinhos que tinham a sua idade e tinham permissão para

frequentar a escola, e assim, eles o ensinavam nas horas vagas. Papai ressaltava que teve infância distinta daqueles meninos, pois precisava ajudar no trabalho braçal da roça para plantar e colher o alimento da família.

Embora não tenha vivenciado o processo de ensino e aprendizagem escolar, papai valorizava muito os estudos. Ele sempre nos dizia que os conhecimentos que ensinavam na escola e que tornava as pessoas mais sábias, era algo que jamais poderia ser tirado de nós. Para ele, a leitura é uma riqueza sem possibilidade de ser quantificada, resumida a números que lhe definia um nível de valor. E por isso, papai compreendia que estudar era nosso dever e exigia que tivéssemos total compromisso com nossa formação. Lembro-me bem de ouvi-lo dizer desde que eu era bem pequena: "o conhecimento é a maior riqueza que uma pessoa pode possuir. Este ninguém poderá te roubar". Assim, fui alfabetizada em casa pelas minhas irmãs mais velhas, que brincavam de ser professoras em baixo dos nossos pés de abacate, goiaba e manga no fundo do nosso quintal, na periferia do bairro que morávamos, ainda hoje conhecido como "a invasão". Naquele quintal não apenas eu com seis anos de idade, mas também os filhos dos vizinhos foram todos alfabetizados pelas minhas irmãs. Foi assim que mergulhei no mundo da leitura.

Recordo que as "meninas professoras" organizavam os horários das aulas durante a tarde, de uma maneira que havia o momento da escrita, da leitura do conteúdo, e havia o horário das leituras literárias. Aguardávamos ansiosamente o momento da "leitura das histórias". Elas não interpretavam as vozes de cada personagem em tonalidades diferentes, como belamente fazem os "contadores de história" nos dias atuais. Porém, havia um fascínio que nos encantava. Elas simplesmente liam, e nós tínhamos o dever de ficar em silêncio, porque depois as "professoras" queriam ouvir as partes que mais gostamos, e todos tinham que dizer algo.

Tenho nítida a lembrança de viajar em meus pensamentos enquanto ouvia as histórias narradas. É bem verdade que as professoras nem sempre nos apresentavam literaturas "adequadas" a nossa idade. Nem sei se literatura pode ser enquadrada em níveis de idade especificamente biológica, para serem consideradas como "adequada" a certo público, uma vez que, compreendo que uma das funções da literatura é nos apresentar tempos e espaços diferentes, é nós fazer caminhar nos trios da imaginação, e nesse campo vale toda curiosidade, criatividade e imaginação. Inclusive sobre o desconhecido.

Recordo-me que minha irmã Nilsa, gostava de ler histórias que teria continuação sempre nas próximas aulas. Ela dizia que isso mexia com a nossa imaginação. Nos deixaria

curiosos pela continuidade. Só sei que funcionava direitinho. Mal esperávamos o início das aulas para chegar o momento das histórias. E realmente era momentos mágicos de curiosidade e muita diversão. E meu desejo de aprender a ler era cada dia maior, porque também queria poder pegar o livro e sozinha ler sem ter que esperar por ninguém.

A coleção de livros literários denominada “Coleção Vaga-lume” era o referencial teórico mais utilizado pelas minhas irmãs. Me lembro bem do livro que contava a história do “Zezinho o dono da porquinha preta” do autor Jair Vitória. Não sei se esse livro é uma das lembranças mais fortes na minha memória dessa época porque papai também criava porcos e nosso amor pelos filhotinhos era imenso. Certo é que, essa história sempre esteve gravada em minha memória. Da mesma forma, adorava ouvir minha irmã ler “A Ilha Perdida” de Maria José Dupré, eu recriava em minha mente toda aquela narrativa, só mudava as personagens. Por muitos anos desejei vivenciar aquela aventura junto a minha melhor amiga, e apostava que um dia aconteceria.

Também me lembro das histórias clássicas do “João” e da “Maria” narradas oralmente por minha mãe no momento de dormir. Era curiosa para ler a história no livro. Ficava imaginando a imagem de “João e Maria”. Queria visualizar as cores e formas que haviam na floresta. E também queria saber se minha mãe contava a história como era de verdade, ou se ela diminuía a história a cada vez que contava, para dormirmos mais cedo. Ela contava a história da “Rapunzel”, só que forma diferente daquela contada no livro. Eu sabia que as histórias contadas por minha mãe sem o livro, eram mais fantasiosas, mas aquelas que minhas irmãs liam, essas sim, tinham imagens e sempre começavam e terminavam da mesma forma, não haviam surpresas diferentes com novos acontecimentos a cada vez que elas liam. Mas, eu gostava de ouvir todas elas.

Aos poucos fui aprendendo a reconhecer as primeiras letras nos livros de literatura infantil que minhas irmãs me apresentavam, e nas tarefinhas que elas me passavam. Muitas vezes as perguntas eram orais e sobre os acontecimentos das histórias que eu ouvia, pois ainda não sabia ler e escrever sozinha. No entanto, com algum tempo, quando papai e mamãe se surpreenderam eu já estava lendo e escrevendo as primeiras palavrinhas: papai, mamãe, maninha. O nome do nosso cachorrinho “Veludinho” e das frutas preferidas; melancia, uva, banana... E assim o tempo passou e chegou o momento tão esperado de ir para a escola.

Lembro-me bem da minha primeira professora na turminha pré-escolar da escola estadual do meu bairro. O nome era Aurelí! Como esquecer daquela moça tão bonita e meiga. Ela gostava muito de nos dar quebra-cabeças e outros joguinhos para montar, enquanto nos

observava e outras vezes enquanto fazia pequenas trancinhas e colocava lacinhos coloridos nos meus cabelos. Mas, eu achava estranho os momentos da história na salinha de aula com ela. Ela nunca levava livros literários, sempre contava histórias oralmente e elas eram sempre curtas, eu dizia que eram histórias pequenas que ela mesma inventava, porque nunca tinha livros. Eu achava muito esquisito, porque a gente não via a imagem das personagens de quem ela contava as histórias. E ela sempre trocava os nomes e confundia as falas. E eu não entendia porque ela não levava os livros.

Às vezes a professora Aurelí até nos dava umas tarefinhas com nenhuma palavra, apenas com desenhos feitos para nós pintarmos. Eu curiosa que só, vivia perguntando por que ela não escrevia no quadro para nós copiarmos e respondermos no caderno e porque não levava livros de verdade para nós lermos e conhecermos os personagens. Ela respondia que só podia fazer isso nas outras sérias seguintes. E ela achava muito interessante meu interesse e o fato de eu já conseguir ler e escrever "tão pequena". Lembro que ela achou necessário conversar com meu pai para explicar que estar avançada na leitura e escrita estava adiantando meu processo de desenvolvimento e que isso nem sempre fazia bem às crianças. Papai ouvia com respeito e quando chegava em casa dizia que o que não fazia bem era ficar só brincando sem ter tarefa para casa. E logo dizia para minhas irmãs me dá reforço passando tarefas para eu fazer em casa.

Quando fui para a antiga primeira série, só permaneci na turma por um mês, a professora disse que eu estava muito avançada, assim, fui transferida para a segunda série e achei maravilhoso ficar na sala com crianças maiores. Mas, nem tudo foi tão bom como eu imaginava. A escolarização dos processos educativos nem sempre possibilita ou acrescenta o prazer em aprender, em conhecer e descobrir o mundo. Os métodos de ensino, a didática utilizada por cada professora e professor pode interferir diretamente no desejo de aprender das crianças. E além disso, o processo doloroso da discriminação racial se fez presente na minha trajetória de aquisição da leitura e da escrita.

Como mencionei anteriormente, meu processo de formação se iniciou em minha própria casa, junto às pessoas que eu amava, certamente o afeto que envolvia o processo de apropriação das primeiras palavras influenciaram positivamente o meu desenvolvimento e gosto pela leitura. E assim, foi fácil apaixonar-me pelos livros e pela escrita ainda que, de forma bem primária. É possível dizer que nos primeiros anos escolares ainda mantive minha paixão pela leitura, sempre pegava livros literários emprestados na biblioteca da escola pública em que estudava e os lia em casa durante a tarde. Lembro-me que gostava de ler

histórias de magia, pois enquanto lia me sentia dentro do mundo que a história me contava, assim podia me transformar no que desejasse e viver coisas que nunca viveria no mundo real, por ser negra e pobre.

Porém, após os primeiros anos de escola, comecei a vivenciar situações que para mim naquele momento se apresentaram como barreiras, e que, sem dúvida, interferiram na continuidade do desenvolvimento da minha aprendizagem, pois os fatos ocorridos aos poucos foram me silenciando na sala de aula. Refiro-me ao preconceito que se manifestava abertamente e às discriminações que passei a enfrentar.

Assim, os novos obstáculos que se apresentaram na escola foram fazendo com que eu perdesse o encanto que sentia pela leitura e escrita, pois eu sonhava em ser uma das *12 princesas*, assim como aquelas dos contos de fadas que eu tanto lia. Porém, isso começou a apresentar-se como impossível, pois logo ia compreendendo que todas as princesas eram brancas, com olhos azuis e longos cabelos lisos e loiros. Suas roupas eram fantásticas, lindas e bem desenhadas. Moravam em belos castelos, cercadas de muito luxo, onde jamais vivenciavam qualquer tipo de necessidade. A minha realidade era bem outra. E isto, os colegas da sala de aula faziam questão de destacar; “negra do cabelo enrolado, roupas simples e gastas, sempre o mesmo calçado, e moradora de favela”. Não existiam princesas negras nos contos de fada, ou seja, na literatura que era apresentada pela professora em sala de aula.

Lembro-me de que na terceira e quarta séries, a escrita de textos era uma atividade que era dada como castigo pela professora. Se conversássemos em sala de aula ou descumpríssemos suas ordens, éramos obrigados a fazer cópias de extensos textos, não nos era permitido criar histórias, nada de usar a criatividade. Tínhamos que sentar em uma cadeira na frente da sala virada para turma, que olhava e ria o tempo todo daquela situação de exposição e humilhação. Ou ainda, dependendo do “erro” cometido, a cópia do texto era feita de pé, atrás da porta. Mas, o castigo variava de acordo com a professora que o aplicava. Outras vezes, a professora não permitia que saíssemos para o recreio e tínhamos que ficar na sala com a porta fechada, fazendo cópia de textos fragmentados do livro didático. Textos que não apresentavam nenhum sentido. E se tinha algum, se perdia pela forma que era imposto, como tortura física e psíquica.

Hoje, penso que se, ao contrário de nos mandar copiar textos de diferentes gêneros soltos, sem significado algum naquele momento do nosso processo de aprendizagem, as professoras nos orientassem a ler livros literários e depois compartilhar as históricas com a turma, seria muito mais formativo e eficaz. Certamente no início da leitura ainda podíamos

até achar que era um momento de pagar sentença pelas ações de desobediência em sala de aula. Porém, ao adentrar no mundo da história que cada livro nos contaria, com certeza a nossa imaginação infantil nos levaria a exercitar nossa criatividade, assim, desenvolveríamos as habilidades percepção, atenção, curiosidade e estaríamos desenvolvendo a nossa habilidade de escrever e também criar novas histórias. Como sabemos, é por meio da leitura que aprendemos o novo, a cada palavra, frase ou estrofe conhecemos um pouco mais.

Infelizmente, a maneira que acontecia na sala de aula fez com que a produção escrita fosse compreendida como sinônimos de repressão e castigo. Aos poucos fui perdendo aquele grande desejo que tinha de estar na escola e de aprender, de ler e escrever. As piadinhas por parte dos colegas e, muitas vezes, até por parte das professoras, faziam com que eu me sentisse inferior e diminuísse o meu desejo de estar naquele espaço, e tudo o que dali fazia parte passou a ter uma representação negativa para mim. Assim, situações objetivas e subjetivas tentavam dizer que meu lugar não era nos bancos escolares e sim em qualquer outro lugar que reafirmasse minha "condição de inferioridade" pela cor da minha pele.

Além da literatura, acredito que a disciplina de História, entre as outras, seria uma das que mais poderiam ser utilizadas para desfazer essa visão hipócrita e distorcida que ainda hoje está presente no interior da escola, universidade e demais espaços sociais, sobre o negro, sua cultura e história, mas com o auxílio dos livros didáticos que sempre apresentavam os negros em situação de escravidão e inferioridade, eram reforçadas as piadas, as brincadeiras e, por fim, a visão preconceituosa sobre o negro.

No entanto, nos diferentes contextos da vida escolar, vivenciei diversificadas experiências no que diz respeito à minha própria formação como aluna da escola pública, vinda da classe trabalhadora e principalmente como leitora. É indispensável enfatizar que após várias decepções, humilhações e constrangimentos ao permanecer na escola, por pressão dos meus pais e imposição social, tive também o contentamento de encontrar boas educadoras que contribuíram para que eu interiorizasse o desejo de apropriar-me dos conhecimentos que poderiam me dar esperança de alcançar um objetivo diferente, de enxergar o mundo de outra forma, de vivenciar outras realidades que não fossem determinadas pelo meu pertencimento étnico-racial e de classe.

Compreendo que só agora é possível fazer essa reflexão sobre todo o processo educacional que vivenciei, pois hoje sei lidar com o preconceito racial e superar as discriminações, sem deixar que estas me impeçam de caminhar. Porém, é claro que quando vivenciava aqueles momentos repletos de preconceitos e discriminações e que sentia

individualmente na pele todos os conflitos de uma sociedade racista e classista, eu não tinha maturidade ou autonomia que me permitisse pensar ou mesmo fazer esta análise. Mas, posso afirmar que muitas das questões que me despertam inquietações, no tocante à formação de leitores e da personalidade dos alunos em nossas escolas públicas atuais, já estavam presentes naquela época e, infelizmente, ainda permanecem. Embora nos dias atuais temos uma rica produção literária que enfatiza a beleza e as diferentes culturas dos povos negros.

Entendo que todo o contexto discriminatório e preconceituoso tem se manifestado por séculos de forma a silenciar o negro na sala de aula e nos demais espaços de poder. A população negra é invisibilizada no contexto geral da sociedade com a finalidade de que permaneçam na condição de submissão, o que interfere significativamente no processo de formação de suas personalidades, e no desenvolvimento da consciência. Senti na pele, por ser negra, o impacto deste contexto educacional; vivenciei no espaço escolar todo um processo discriminatório, classificatório e competitivo, o mesmo que vivenciei anos depois na universidade. Compreendo que isso ocorre por estar imersa em um sistema que pré-define possibilidades e direitos de escolha por considerar e hierarquizar algumas categorias que vão desde o pertencimento de classe, a cor da pele e textura dos cabelos.

Minhas memórias literárias se constituem por contradições e processos de rupturas e fragmentações que ainda hoje tento organizar. Quando cursava o primeiro ano do curso de contabilidade em um colégio público da rede estadual, decidi me casar, tinha a idade de dezesseis anos. Assim, logo que deixei a casa de meus pais, deixei também de atender à pressão que eles faziam para que eu concluísse a educação básica. Abandonei os estudos e me dediquei apenas ao meu casamento, a igreja evangélica que passei a frequentar e ao primeiro filho. Alguns anos depois, percebi que sem ter no currículo a formação básica jamais conseguiria uma vaga no mercado de trabalho, competitivo e com exigências por competências que eu não tinha. Por necessidade, retornei aos estudos, novamente para o colégio público estadual, e ali cursei o ensino médio na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Durante o meu segundo ano na EAJA, surgiu um concurso pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, fui aprovada para o cargo administrativo e desenvolvia a função de merendeira em um Centro de Educação Infantil (CMEI). Quando conclui o Ensino Médio e também por causa das vivências na instituição de Educação Infantil, me reaproximei da educação e minhas memórias me trouxeram as boas lembranças do desenvolvimento da aprendizagem naquela escolinha informal do meu tempo de infância. Recordei-me do quanto

me encantava pelo processo de ensino e aprendizagem, do respeito que tinha pelas minhas irmãs que eram professoras, percebi que vivenciava essa mesma admiração pelas professoras do CMEI em que trabalhava. Tendo acesso contínuo aos agrupamentos infantis, me encantava pelas atividades desenvolvidas com as crianças e decidi que também queria tornar-me professora. Dediquei-me a estudar com o objetivo de ser aprovada na Universidade Federal de Goiás. Sendo funcionária administrativa da SME de Goiânia, naquele momento, desempenhando a função de limpeza, não teria condições financeiras para pagar uma faculdade privada.

Passava noites inteiras estudando para alcançar meu objetivo. Aos poucos ia compreendendo melhor a importância fundamental de termos bons professores que orientassem o rigoroso processo de apropriação de conhecimentos científicos, pois o que naquele momento eu intuía e hoje compreendendo cientificamente, é que não aprendemos individualmente – aprender é sem dúvida um processo histórico, cultural e social. Recorri a um curso pré-vestibular, mas no terceiro mês, devido às condições financeiras, precisei desistir.

Prossegui os estudos em casa, seguindo as orientações dos planos de aulas que os professores haviam apresentado nas primeiras aulas daquele cursinho. Certo é que, por meu esforço pessoal e pela contribuição e incentivo de algumas das minhas irmãs (principalmente da Adelice e Nilsa) e, claro do papai, de professoras colegas de trabalho e outras pessoas que faziam parte das minhas vivências sociais, fui aprovada no primeiro processo seletivo de vestibular que realizei na UFG, para o curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, no ano de 2004/2005.

Minhas vivências no curso fizeram com que eu me encantasse a cada dia mais pelo conhecimento científico e me fez retomar o valor da leitura e sua fundamental contribuição para o aperfeiçoamento da escrita. Afinal, leitura e escrita são práticas indissociáveis. Foi durante o curso de pedagogia que conheci diferentes gêneros textuais e literários. Me recordo de termos trabalhado a importância da literatura no processo de ensino e aprendizagem das crianças. A professora Simei Araújo ministrava a disciplina História da Infância e nos propôs trabalhar literatura infantil. Ela nos deixou escolher dois livros, a partir deles deveríamos planejar aulas e apresentar para a turma. Eu escolhi “Os cavalinhos de platiplanto” de José J. Veiga, escritor goiano que nasceu em Corumbá de Goiás no ano de 1915. Nesse livro, o autor realiza uma mistura encantadora de fantasia e realidade cotidiana. Assim, o autor consegue

trabalhar os sonhos e os sentimentos desde a alegria e a esperança até a tristeza e o sentimento de perda. Tudo isso nos doze contos que apresenta.

O segundo livro que escolhi foi “Negrinha” de Monteiro Lobato. É claro que a escolha foi intencional. Era preciso desmistificar certas afirmações sobre o caráter “nada racista ou preconceituoso” que o autor reafirma em sua escrita. O “Sítio do pica-pau-amarelo”, outra grande obra do autor, pela qual ele ficou mundialmente conhecido, também apresentava questões a serem refletidas, quando a vovó branquinha (dona Benta) tinha garantido o seu lugar na sala e seu direito de fala, já a tia Nastácia, mulher negra e empregada, estava sempre na cozinha, e quando demostrava o seu saber, este era relacionado a culinária e ao saber popular pouco valorizado. Enfim, esse segundo livro despertou grandes polêmicas. Durantes várias aulas discutimos sobre as reais intenções do autor na época que escreveu o livro “Negrinha”.

Certo é que, no mesmo ano em que concluí o curso de pedagogia, realizei o concurso público da prefeitura de Goiânia e fui aprovada. No início do ano seguinte, em 2011, tornei-me professora da Rede Municipal de Educação. Minhas primeiras vivências como professora foram em uma escola de tempo integral, num momento em que a experiência com o ensino integral na rede estava iniciando. Os professores e funcionários enfrentavam muitos problemas para conciliar os tempos e espaços, bem como o processo de ensino e aprendizagem nessa nova forma de organização escolar. Logo percebi que propor uma bem planejada “oficina de leitura e escrita” seria uma boa iniciativa para auxiliar os educandos a se apaixonarem pela literatura. A ideia era mostrar às crianças que a leitura não é tortura e não deve ser utilizada como punição. Assim, propus essa oficina e posso dizer que foi um sucesso. Apresentamos muitos trabalhos, desde livros com histórias criadas pelas alunas e alunos, até apresentações teatrais encenando diferentes histórias presentes nos livros literários. Essa oficina contribuiu de forma significativa para o processo de alfabetização dos estudantes e auxiliou no desenvolvimento de inúmeras outras habilidades cognitivas e socioafetivas.

Desde então, como professora da RME independente da turma que eu assumo a cada ano, sempre desenvolvo projetos de literatura. Acredito que é por meio da leitura que o mundo se revela. E quando digo leitura, não estou me referindo a um único gênero literário, mas sim, a todas as modalidades de leitura que compõem a cultura letrada. Também enfatizo a importância das histórias orais, dos contos populares, sem eles não existiriam os diversos gêneros literários que hoje conhecemos. Minhas memórias literárias me fazem refletir desde o primeiro livro que li para minha família ouvir; “A margarida Friorenta” de Fernanda Lopes de

Almeida, até os clássicos de Karl Marx e outros que leio desde a graduação até o presente momento durante o doutoramento em andamento.

A aprendizagem que se efetiva por meio da literatura é imensurável. Ler os poemas ilustres de Conceição Evaristo, ler Machado de Assis, Guimarães Rosa, Carlos Drummond de Andrade com suas fabulosas crônicas da vida real, ter o prazer de ler e analisar as palavras e o contexto social explicito em “Quarto de despejo” por Carolina de Jesus, fazer o mesmo ao ler “Por falar em liberdade” de Beatriz Nascimento, “Velhas tristezas” de Cruz e Sousa, ou ainda “Nas rotas dos tubarões: o tráfico negreiro e outras viagens” de Joel Rufino dos Santos, ou “Navio negreiro” de Castro Alves, entre outras grandes e outros grandes intelectuais, é conhecer e reviver a história com o sentimento de não repetirmos os mesmos erros, e isso nos faz, nos torna cada dia mais humanos.

Enfim, considero que a literatura é uma prática social que deve ser apropriada e desenvolvida por todas as pessoas. Faz parte do processo de formação da personalidade e consciência. É por meio da leitura que as mulheres e os homens tornam-se humanizados. Por isso, concordo plenamente com Vigotski quando este afirma que palavra e pensamento constituem-se dialeticamente. É assim que as funções psíquicas superiores se desenvolvem. Assim, concluo essa síntese das minhas memórias literárias dizendo que o pensamento não se expressa pelas palavras, como afirmava o bielo-russo já mencionado, o pensamento é a palavra e é por meio desta que o pensamento se constitui. Assim, ler é enxergar e compreender o mundo e escrever é ousar transformá-lo, como afirma o brasileiro Paulo Freire.

Mary Baleeiro. Aquarela Joyci. Fev. 2019. 15x21

2.4 – Ensaio de Joyci Viegas

Memória literárias

Joyci Viegas

Cresci em meio a livros, discussões políticas, reuniões e conspirações. Como eu amava deitar no sofá e ouvir a conversa dos adultos! Meu pai figura interessante que tudo questionava: Deus existe? Por que existe a pobreza? Que bobagem cantar o hino nacional. Lê aqui comigo o livro desse russo. Olha onde fica Cuba. Olha a União Soviética. Caiu o Muro de Berlim. Fora Collor. Greves, arrocho salarial… Nomes que me soavam estranhos, perguntas que muitas vezes não entendia. Marcas profundas na minha alma. Hoje vejo essa mesma história se repetindo em relação ao meu pai com seus netos…

As leituras que marcaram minha infância na escola muito se relacionam a uma professora de português, Josefa, "O Estudante 1, 2 e 3", produção de redação e o amor à Língua Portuguesa... Já na adolescência tive minhas leituras marcadas pelos sentimentos de descobertas e melancolias: "Cartas ao meu pai", "Metamorfose" e "O processo". Poesias de Florbela Espanca era meu livro de cabeceira, que se misturavam aos amores não correspondidos, frustrações, lágrimas, músicas e mais lágrimas.

Clarice Lispector, Pablo Neruda, Drummond, temas como Ditadura Militar, maio de 1968, "Tortura Nunca Mais', "O Manifesto Comunista", Filosofia e música rodeavam minha vida de adolescente.

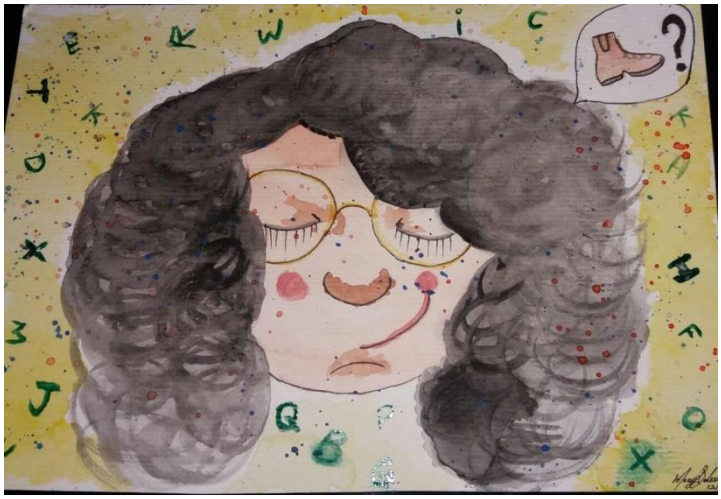
O curso de história se iniciou em 2003 e na minha inocência dos 17 anos não havia passado pela minha cabeça que em um futuro próximo me tornaria professora. Sempre fui

muito ligada ao passado, um passado que vive na memória dos meus pais e por isso iniciei meus estudos em história.

Rosa Luxemburgo, Alexandra Kolontai, Darcy Ribeiro, Florestan Fernandes, Caio Prado Júnior, Machado de Assis, Paulo Freire, Karl Marx, Hobsbawn, Gilberto Freyre tantas referências que hoje a partir desse processo de reconhecimento, já me identifico como uma professora de história. Desde o início em 2007 venho me construindo e me descobrindo, com inúmeros erros, alguns acertos e certo encantamento por essa profissão. Afinal quem ensina e quem aprende no fim das contas?

A liberdade do pensar, da crítica, do movimento, da expressão em resumo, a construção da autonomia é o que orienta o meu pensar e a minha prática atualmente. Penso que a experiência me trará em grande medida a prática da liberdade e os limites, tão fundamentais para o estabelecimento dos vínculos no processo ensino- aprendizagem. Mas confesso que em alguns momentos me arrependo de seguir esse caminho da "construção da autonomia" em um ambiente baseado em relações autoritárias.

Mas não poderia ser de outra forma, sigo então, criando espaços, me atentando aos processos e caminhos de conhecimento, olhando nos olhos e ouvindo meus companheiros de caminhada; os estudantes. Construo minha própria autonomia através deles, e a partir desse princípio que me enche de "paixão" por essa vida de ser, estar e viver professora.



Mary Baleeiro. Aquarela Danúbia. fev. 2019.15x21

2.5 – Ensaio de Danúbia Jorge da Silva

Memórias
Danúbia Jorge da Silva

As minhas primeiras lembranças a respeito da minha relação com a palavra escrita são de momentos em que eu e minha irmã estávamos sentadas na cama com minha mãe e ela lia em voz alta capítulos do Apocalipse, último livro da Bíblia Sagrada. Lembro-me que minha mãe falava de um "fim do mundo". Evidentemente aquilo me deixava aterrorizada. Por que o mundo estava acabando, se para mim ele apenas havia começado? O que significa essa tal de marca da besta? Lembro-me de monstros cheios de asas, olhos e coisas terríveis. Minha mãe dizia: vocês pensam que o inferno é horrível? Nem imaginam então como será o lago de fogo para onde vão todos aqueles que não aceitarem Jesus! Durante toda minha infância e grande parte da adolescência as leituras sagradas nortearam meu comportamento, minha forma de estar no mundo e minha sexualidade. O medo daquele lago de fogo foi minha bússola moral por muito tempo.

Eu também me recordo da minha irmã me ensinando o alfabeto. Sempre que eu conseguia dizer todas as letras sem errar ela me dava uma balinha. Nessa época eu queria muito entrar para escola. Queria tudo que a escola poderia me oferecer; lancheira, cadernos, lápis e borrachas, uniforme e amigos. Depois de esperar bastante tempo para que surgisse uma vaga em uma escola considerada "forte" no bairro, por causa da minha insistência minha mãe me matriculou na única que havia vaga, a escola "fraca". Se a escola era fraca, logo ficou provado que eu não era (modéstia à parte). Mesmo tendo entrado em maio, fui a primeira a aprender a ler e a escrever. A professora ficou muito orgulhosa e me exibia como uma aluna

prodígio. Chamava outros professores e a diretora para ver como eu lia sem gaguejar, como minha letra era bonita... “Você brilhou!” Ela repetia sempre e me enchia de orgulho de mim mesma.

Assim que aprendi a ler, nunca mais quis parar. Lia tudo que estava escrito no muro, para o desespero do meu pai, quando eu decifrei a palavra “buceta” no muro do vizinho e ele insistia que era “botina”. Lia a bíblia, lia todos os fragmentos de textos dos livros didáticos. Quando algum me interessava mais eu falava para minha mãe que eu precisava daquele livro porque a professora havia pedido (a Danúbia leitora de bíblia se sentia culpada por mentir). Ela sempre comprava, sem questionar ou duvidar. Eu lia repetidamente, todos os dias. Acredito que o primeiro livro que eu li inteiro foi “O bonequinho doce”, não me recordo do autor agora. Era um livro usado e já meio desgastado, assim como todos os livros que minha mãe comprava. Ainda hoje conservo o hábito de comprar livros de sebos, por ser de preço mais acessível e pelo charme que só um livro usado e com as páginas amarelas possui.

A minha relação com a leitura fez com que eu fosse uma excelente aluna até a 4ª série. Tirava notas boas, era popular, queridinha das professoras. Mas algo mudou quando entrei para o ginásio. A adolescência chegou, e junto com ela a timidez, as inseguranças, a baixa autoestima. Na 5ª. série passei o ano inteiro sem fazer nenhum amigo, talvez também por isso comecei a frequentar compulsoriamente a biblioteca escolar. Eu passava o recreio inteiro naquele lugar. Lia mais de um livro por semana. Com 11 ou 12 anos eu já havia lido “Dom Casmurro” e “Hamlet”. Desde então eu já mostrava predileção por livros de autores consagrados.

Resgatando minhas lembranças, não consigo relacionar meu gosto por leitura a um professor específico. Não me recordo de nenhuma professora lendo algum livro, nem mesmo nas séries inicias. Todas as atividades de literatura eram mecanizadas, sem graça, e eu não me engajava em nenhuma, até porque já tinha lido livros muito mais interessantes do que aqueles indicados pelos professores. Lembro-me de professores fazendo atividades descontextualizadas, desinteressantes, de irem para a sala e só pedirem para os alunos abrirem os livros e responderem... Isso me faz não querer ser assim e oferecer atividades que façam sentido para os meus alunos. É claro que nem sempre é possível, mas na maioria das vezes eu tento. Agora na rede pública percebo que essas crianças não possuem muitos modelos de leitores. Muitos vivem com pais e avós analfabetos, em casas de só um cômodo. As condições materiais impedem que essas crianças sejam leitoras. Então a escola precisa elaborar atividades efetivas.

Alguns livros banais também tiveram grande impacto na minha adolescência, como “O estudante”, da autora Adelaide Carraro. É um livro bastante sensacionalista e cheio de estereótipos sobre o uso de drogas. O personagem Renato tinha uma vida perfeita: bonito, bom moço, educado e gentil, até que entra para o mundo das drogas. Ele vai causando um rastro de destruição por onde passa e não consegue se regenerar até que acaba morto pelo seu próprio pai. Durante muito tempo foi o impacto desse livro que impediu que eu tivesse qualquer contato com qualquer tipo de droga durante a minha adolescência.

O meu dia a dia sempre foi rodeado de leitura. Assim que consegui meu primeiro emprego, aos 16 anos, fiz assinatura das revistas “Superinteressante” e “Época”. Frequentava a Biblioteca do Sesc, lia no ônibus, mas ia mal na escola. O Ensino Médio foi concluído depois de muito esforço, pois eu já trabalhava e às vezes chegava em casa e não queria ir para a escola, por estar cansada e por achar enfadonho. Mas mesmo assim chegou o momento de decidir o meu futuro. Todos os testes vocacionais que eu fazia sempre apontavam para os cursos de humanas, principalmente Letras e Jornalismo. Analisei a concorrência, coloquei na balança qual dos dois cursos me ofereceria maiores chances de conseguir um emprego e optei por Letras.

A princípio eu não tinha a menor vontade de ser professora, e por isso licenciatura para mim estava fora de questão. No entanto, com o passar do tempo percebi que minha única saída seria dar aulas. Então comecei a aceitar o fato de ser professora. Foi difícil. Eu pensava: nunca vou saber o bastante para ser professora. A sorte foi ter encontrado professores encantadores em minha graduação. A primeira foi a professora Sueli Maria de Regino, uma mulher culta, inteligente e que falava de mitologia, de teatro e de poesia de uma forma muito simples e encantadora. Ela despertou em mim o desejo de ler contos de fadas, mitos e lendas das mais variadas culturas e poetas como Federico García Lorca.

A professora Solange Fiúza também foi uma influência positiva, ela abriu os caminhos da poesia para mim. Me fez ler Manuel Bandeira, Manoel de Barros, Mário Quintana, Adélia Prado, Carlos Drummond de Andrade. Poesia tornou-se o meu gênero literário preferido e a “culpa” e responsabilidade é toda dela.

Penso que um leitor literário de verdade consegue se lembrar de pelo menos um poema, conto ou romance para qualquer situação da vida. Geralmente é nisso que eu me apego nos momentos difíceis. Foi assim com a morte do meu pai. Eu havia lido Grande sertão: veredas, de Guimarães Rosa, há pouco tempo, então muitos trechos e frases ecoavam vez ou outra dentro da minha cabeça. Uma dessas frases surgiu no velório do meu pai, quando

eu me recusava a entrar na sala de velório. "A gente tem que sair do sertão! Mas só se sai do sertão tomando conta dele a dentro..." Naquele momento eu pude entender que a literatura tem o poder de nos amparar nos momentos de adversidade, porque todo e qualquer drama e sofrimento já foi enfrentado por algum personagem literário.

Neste momento da escrita, lembro-me que outro texto literário foi crucial para provocar uma cura psíquica em mim. Eu me envolvi em um relacionamento doentio, abusivo e prejudicial. Desvencilhar-me dessa pessoa foi um processo muito difícil, pois havia várias ameaças, agressões e chantagens. Quando essa relação finalmente chegou ao fim, me senti pequena e fraca por ter me deixado prender em algo que parecia uma teia de aranha. Eu me perguntava: mas eu sou feminista, sou bem informada, como pude entrar nessa cilada? E durante muito tempo eu não me perdoei por ter deixado uma pessoa me machucar tanto.

Acontece que um dos meus contos de fadas preferidos é “A moça tecelã” de Marina Colasanti. Sempre leio para os meus alunos e para mim. Em uma dessas leituras eu me dei conta que a moça tecelã também viveu um relacionamento doentio com uma pessoa egoísta que só lhe fazia mal. E que levou tempo até que ela tomasse coragem para destruir tudo aquilo que lhe fazia mal. No entanto, no momento certo ela fez o que tinha que ser feito. Como eu, que também era uma moça tecelã que retomou sua vida assim que foi possível, assim que teve forças para tanto.

Eu gosto de oferecer leitura a todos que me cercam. Empresto livros de boa vontade, não me magoo se eles não voltarem, o importante é que sejam lidos. Já fiz algumas pessoas lerem “Cem anos de solidão”, de Gabriel García Márquez e isso se tornou um laço afetivo entre mim e essas pessoas, pois sempre que nos encontramos falamos sobre as personagens. Esse livro me fez empreender uma viagem até Cartagena das Índias e Aracataca, na Colômbia. Conheci lugares citados nos livros de Garcia Marquez, lugares de sua biografia e o mais emocionante foi visitar a cidade natal desse autor. Ao chegar à cidade, ao invés de me sentir feliz, como esperava, me senti triste. Era como se eu estivesse mesmo em Macondo, a cidade fictícia de “Cem anos de solidão”. Logo na entrada me deparei com um trem com mais de 180 vagões. Lembrei-me de um episódio do livro em que três mil operários são assassinados covardemente por estarem protestando por questões simples e básicas. Os corpos foram todos amontoados nos vagões de um trem.

A cidade era pacata, silenciosa e com muitos velhos tristes vagando pelas ruas. Talvez a leitura da obra tenha contaminado a minha visão, mas foi essa a impressão que a

cidade de Aracataca deixou em mim. Conhecer a Casa Museu Gabriel Garcia Márquez foi uma das grandes realizações da minha vida, não tenho dúvida disso.

É claro que tudo isso acaba refletindo na minha prática enquanto professora. Eu trabalho para que o livro vire algo rotineiro na vida das crianças. Eu sei que elas não têm o privilégio de ter um familiar que leia para elas. Por isso, na minha sala sempre tem leitura literária. Acredito que primeiramente os educadores precisam entender que a literatura fala de nós. Ela não existe para ensinar alguma coisa, ela existe para te fazer pensar sobre alguma coisa. Sobre vida, morte, dor, amor, alegria e tudo que movimenta nossa vida. As atividades precisam ter mais relação com a vida. Ao conversar sobre uma obra lida as crianças podem entender muitas coisas ou duvidar de muitas outras. A literatura também te ajuda a organizar o caos e a elaborar alguns sentimentos. Mas primeiramente a leitura precisa ser significativa para o professor.

Certa vez tive que trabalhar com o livro "O pequeno príncipe" em uma turma de 6º. ano e o trabalho foi desastroso. Reconheço a importância dessa obra para muitos, mas para mim ela nunca significou muito. Então eu não consegui desenvolver nada porque eu estava tentando fazer com os alunos gostassem e na minha cabeça eu só conseguia pensar "Que livro chato!" Desde então eu prometi a mim mesma de que nunca mais trabalharia com alguma obra que não fosse importante para mim. Em outra ocasião, trabalhei com meus alunos o livro "A bolsa amarela" e foi uma das experiências mais linda que já tive em minha carreira. As crianças construíram bolsas nas quais colocaram os sonhos, conversamos sobre medos, desejos, problemas familiares e amizade. É muito bom quando você escuta de um aluno: - "_Professora, este é o melhor livro que já li na minha vida!" A leitura precisa deixar de ser uma atividade meramente escolar e isso é o maior desafio.

Um dos melhores livros que já li sobre leitura se chama "A arte de ler ou como resistir à adversidade" de Michele Petit. Nele, a autora francesa relata o trabalho de mediadores de leitura que levam literatura para as situações mais adversas: centro de apoio a refugiados, presídios, bairros periféricos e altamente violentos, etc. Nesta obra, a autora fala algo que tem se tornado meu lema como mediadora de leitura: mesmo que aquelas pessoas que tiveram contato com a obra literária não se tornem grandes leitores literários, elas poderão pelo menos acrescentar mais palavras em suas próprias histórias nomear sentimentos desconhecidos para aprender a lidar com eles. Um dos capítulos da obra relata um trabalho literário feito com crianças que passaram por situações traumáticas e por isso possuíam "um olhar de pedra" que só o contato com contos de fadas foi capaz de desfazer.

Vou concluir este relato com alguns trechos maravilhosos do livro citado acima:

“Os livros adoram a errância. Livros que ficam nas bibliotecas são livros tristes.”

“Para os cidadãos vivendo em condições normais de desenvolvimento, um livro pode ser uma porta a mais que se abre; para aqueles que foram privados de seus direitos fundamentais, ou de condições mínimas de vida, um livro é talvez a única porta que pode permitir-lhes cruzar a fronteira e saltar para o outro lado.”

“Os livros eram, naquele lugar, moradias provisórias, a maneira de recriar um pouco a casa perdida.”

“Os textos lidos abrem aqui um caminho em direção à interioridade, aos territórios inexplorados da afetividade, das emoções, da sensibilidade; a tristeza ou a dor começam a ser denominadas.”

“Gostamos de um livro na medida em que algo que acreditávamos perdido, um conhecimento sobre nós mesmos, ressurge. Ler é assistir a esse retorno.”

“Eu compro livros que nem sempre terei tempo de ler, para não arriscar deixar passar aquele que, finalmente, saberá tudo sobre mim.”

Mary Baleeiro. Aquarela Karol. fev.2019. 15x21

2.6 – Ensaio de Nadja Karoliny Lucas de Jesus Almeida

Quem lê para mim, me lê?
Nadja Karoliny Lucas de Jesus Almeida

Faz tempo já... ganhei minha primeira coleção de livros quanto tinha nove meses de idade (isso minha mãe me contou, claro, porque não me lembro). Mas me lembro das primeiras leituras feitas dessa coleção pela minha mãe, ela foi a primeira narradora de minhas aventuras pela leitura, me lembro de relance que ela lia e logo dormia, sendo que a primeira proposta era para eu dormir, mas eu não dormia...Ficava ainda algum tempo remoendo as histórias todas, todas aquelas aventuras coloridas que na maioria das vezes eu não entendia, mas admirava. Era a *Coleção Joinha*, artefato bem caro para a época – minha mãe certamente abdicou de alguma coisa para me proporcionar tamanho prazer – essa tal coleção tinha capa dura e furta cor, as imagens das personagens das histórias se sobrepunham num lance mágico de aparecimento / desaparecimento. Por dentro, os desenhos eram lindos, coloridos, logo seguidos de letrinhas pretas e bonitinhas que me deixavam bastante curiosa... Como acontecia, como, ao fechar cada livrinho, será que as letrinhas se misturavam e bagunçavam toda a história e personagens formando novas aventuras? Como era possível, ao fechar e abrir novamente cada livrinho que as letrinhas como num passe de mágica voltassem novamente aos seus lugares contando sempre a mesma história? Era por isso que eu não dormia logo após cada leitura, era nisso que eu ficava pensando e observando minha mãe dormindo ao meu lado, como ela conseguia dormir? Certamente que já havia desvendado tal mistério!

Tenho a “Coleção Joinha” até hoje, capas remendadas, personagens repintados por mim e pela minha irmã, novas letras flutuando por cima das letras. Agora eu que leio tais

aventuras às minhas filhas, e elas dormem, não durmo logo em seguida como a minha mãe, porque agora fico imaginando se ao dormirem, minhas meninas sonham com aquelas aventuras das quais também já participei e se em seus sonhos aparecem as mesmas dúvidas e curiosidades que eu tinha ou se elas sabiamente, como a minha mãe, também já desvendaram aquele antigo mistério. E eu não durmo pensando nisso.

Assim, a leitura e a literatura foram apresentadas a mim. Pelo menos é assim que eu me lembro... Eu tinha três ou quatro anos.

Muitos tempo depois, e esclareço aqui que a medida do tempo é para criança, muito tempo depois, já com cinco anos, lembro da minha avó, mãe da minha mãe, vovó Tontonha, pelo tempo que minha irmã e eu ficávamos em sua casa para que os meus pais pudessem trabalhar, entre bonecas de palha de milho, de sisal e de casca de melancia, entre banhos perfumados e comida gostosa, ela também lia para gente. Só que dessa vez, a leitura nunca era a mesma apesar do livro ser, e muitas vezes, as histórias nem vinham de livro algum, vinham da memória e da criatividade dela. E era tudo tão lindo! E eu achava minha avó a pessoa mais bonita e cheirosa e inteligente do mundo, ela sabia inventar, recontar de forma diferente a mesma história e representar! E novamente, muito tempo depois, já com a inteligência dos sete anos e a dor da perda da minha avó, descobri que ela mal sabia ler, riscava bem seu nome, com letrinhas bem bonitas e esforçadas, e era isso.

E muitos anos depois, diante do pelotão de livros na solidão da biblioteca, eu haveria de recordar aquela tarde remota que a minha própria solidão me inundou e me levou a conhecer os Cem Anos de Solidão. O mundo da literatura não era mais recente pra mim, mas muitas coisas ainda careciam de nomes e para mencioná-las eu precisava apontar com os dedos e os olhos. O encontro fatídico daquela tarde, me remontou há tempos imemoriais em que eu ainda era criança e já tinha despertado em mim o desejo de escrever sobre as águas, fluidas e vãs como se as palavras tivessem vida própria e pudessem me trazer ou me levar a algum lugar. Lugar de acolhimento na solidão, e as leituras passaram a ser solitárias, encontros de tormentos e tormentas de novas descobertas, e passei a fabricar tantos peixinhos dourados quanto Aureliano teria feito, e nesses passos de prestidigitação, uma nova cor encarnada sempre surgia em cada peixe, a minha vocação animal, o meu chamamento eram ouvidos... e como Remédios, a bela, fiquei vagando pelo deserto da solidão sempre acompanhada de mais solidão, “sem cruzes nas costas” amadurecendo nos meus sonos sem pesadelos, nos meus banhos intermináveis, nas minhas refeições sem horários, nos meus profundos e prolongados silêncios sem lembranças, esperando sempre uma tarde de março em

que eu pudesse ser levada entre lençóis, num redemoinho, num rebuliço de vento onde “nem os mais altos pássaros da memória” poderiam me alcançar... então voltei, voltei com um “rabinho de porco” e sabendo da condenação da minha estirpe, dos que leem e amam ler, sabendo disso, fiz da condenação a minha vida, arrasada e arrastada pelos ventos irrefutáveis de quem não consegue se conter, transformei todos os livros em memórias, todas as memórias minha vida. E tudo o que permanece escrito e inscrito em mim, letras, imagens, vozes, pessoas são a literatura que me desenham todos os dias. Do amor e suas ânsias... A ânsia de compartilhar leituras e a necessidade de ouvir vozes que leem. E assim permaneço, até que a idade, o tempo e as memórias me envelheçam.

3 – Memórias e leituras literárias compartilhadas: oficinas para professores

Sequência didática para as oficinas entregue para a Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia (SME)

Uma sequência didática é um conjunto de oficinas e de atividades escolares sobre um gênero textual, organizada de modo a facilitar a progressão na aprendizagem da leitura e escrita. Elaborada inicialmente pela equipe de didática das línguas da Universidade de Genebra, foi adaptada para que pudéssemos nesta proposta desenvolver atividades para trabalhar com o gênero memórias e com as memórias de leituras literárias dos professores participantes. O trabalho com as lembranças é um meio estratégico de vincular o ambiente em que os professores vivem a um passado mais amplo e alcançar uma percepção viva deste passado, o qual passa a ser não somente conhecido, mas sentido pessoalmente. Trata-se, antes, de resgatar memórias de leituras literárias desses professores que, passadas continuamente aos seus alunos pelas palavras, pelos gestos, leituras, pelo sentimento de comunidade e de destino, ligam professores e alunos em suas relações cotidianas em sala de aula.

Recuperar essas memórias servirá de estímulo para professores e alunos numa tentativa de melhorar a relação de parceria entre ambos. Permite mostrar o valor de pessoas que vêm da maioria desconhecida do povo, traz a história para dentro da comunidade ao mesmo tempo que extrai história de dentro dela, propicia o contato entre gerações e pode gerar um sentimento de pertencer ao lugar onde se vive, contribuindo para a formação de seres humanos mais completos e para a constituição da cidadania. Levar os professores e estes, consequentemente, levar seus alunos a serem narradores de suas memórias literárias é fazê-los desenvolver, sobretudo, a habilidade de narrar, pois narrar memórias é uma habilidade que se aprende.

Depois de compartilhar as memórias de leituras literárias com seus alunos, professores e alunos, então, poderão reconstruir/recriar essas memórias, sem precisar fazer uma transcrição exata da realidade, pois o ato de narrar, acredito, é sempre uma criação e uma recriação do mundo que conhecemos.

Segundo o dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, memória é “aquilo que ocorre ao espírito como resultado de experiências já vividas; lembranças, reminiscência”. E memórias: “relato que alguém faz, muitas vezes na forma de obra literária, a partir de acontecimentos históricos dos quais participou ou foi testemunha, ou que estão fundamentados em sua vida particular”.

É possível “tomar gosto” pela leitura e pela escrita quando nos debruçamos no processo de ler e entender o outro, suas recordações, as relações semânticas entre memórias, lembranças, reminiscências entre outros, que muito poderão nos ajudar a elucidar sobre tudo aquilo que entra em jogo no processo de leitura e escrita das memórias no âmbito escolar, oportunizando ao aluno a possibilidade de ser autor.

Minha proposta é a de oferecer 05 (cinco) oficinas de formação para professores de qualquer área (preferencialmente da Pedagogia e da Língua Portuguesa) da Rede Municipal de Ensino. É possível ter um máximo de 20 professores participantes das oficinas, é importante que este mesmo grupo participe das cinco oficinas que são sequenciais.

O que necessito da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia (SME) caso essas oficinas sejam aprovadas e aceitas:

a) A disponibilização de um local / sala para a realização das oficinas;
b) Acreditamos que seja importante também que a Secretaria de Educação do Município e/ou do Estado ofereça um certificado de 40 horas para os profissionais que participem dessa formação.

Roteiros para os encontros:

1º encontro:

OBS. Professores, tragam para esse primeiro encontro um objeto de memória (fotografia, bibelô, livro etc.), qualquer objeto que te remeta à infância ou a alguém importante na sua infância. Alguém que mediou suas leituras escritas e orais, seu imaginário literário e afetivo.

Proposta / objetivos: Realizar uma roda de conversa sobre as memórias de leituras literárias na infância (preferencialmente antes da escola ou fora da escola), o tempo estimado é de 1 hora, podendo se estender à medida que as lembranças se façam presentes por meio dos discursos dos outros. Cada professor poderá apresentar os “objetos de memória” trazidos para o encontro.

1) Memórias de leituras literárias na infância.
2) Afetividades literárias (memória sensorial e memória afetiva)
3) Mediadores literários (em casa, outros lugares de memória)

Tempo: 4 horas

Materiais utilizados:

Mesas, cadeiras, papel, lápis / caneta, cópias de textos para leitura, reflexão e discussão.

Textos utilizados:

1. *Em outros livros* – André Lúcio Bento
2. *Ouvir histórias fez-me leitora* – Rita de Cassi Pereira dos Santos
3. *Livro, eu te lendo* – Lygia Bojunga Nunes

2º encontro:

Proposta / objetivos: Convidar os participantes a voltar ao tempo de escola e relembrar uma experiência interessante que tiveram com a leitura literária. Animá-los a pensar nas várias situações que envolveram esse momento significativo: quem era o professor? Como ele interagia com os alunos (elogiava, ajudava, se sentava junto, ou mantinha-se distante). Quais leituras literárias eram mais frequentes?

1) Você tem livros em casa e outros materiais de leitura? Quais?
2) Você lia na adolescência? O que você gostava de ler e por quê?
3) As leituras literárias apresentadas na escola te interessavam ou você lia por "obrigação"?
4) De que maneira as práticas relembradas contribuíram para o desenvolvimento de mais leituras e da escrita?

Tempo: 3 horas

Materiais utilizados:

Mesas, cadeiras, papel, lápis / caneta, cópias de textos para leitura, reflexão e discussão.

Textos utilizados:

1. *Viver para contar* – Gabriel García Márques (trecho do texto)
2. *A última página* – Albeto Manguel

3º encontro:

Proposta / objetivos: relembrar as leituras literárias feitas durante o ensino superior (havia tais leituras?)

1) Durante o curso superior, você fazia leituras para além das oferecidas e apresentadas? Quais eram?

2) Pensando honestamente, você se lembra mais das leituras livres ou das obrigatórias? Você sabe responder o porquê?

Nesta fase, os professores já terão produzido previamente suas primeiras impressões memorialísticas, pois já foram colocados em situação de produção ao compartilhar das memórias dos outros professores durante as rodas de conversa. Assim, o próximo passo será prepará-los para fazer a reescrita destas impressões, ao registrar os seus relatos de memórias de leituras. A escrita do texto deve ser em primeira pessoa. Assim, o texto vai trazer um olhar particular sobre aquilo que viu e viveu. Além de revelar fatos, vai revelar também sentimentos, impressões e sensações.

Tempo: 3 horas

Materiais utilizados:

Mesas, cadeiras, papel, lápis / caneta, cópias de textos para leitura, reflexão e discussão.

Textos utilizados:

1. *No reino das palavras: estórias, histórias e poesia* – Maria da Glória Lima Barbosa
2. *Desvendando a longa estrada do letramento* – Maria José Santos de Carvalho

4º encontro:

Proposta / objetivos: cada professor fará uma autoavaliação de sua história de leitura e apresentará aos demais colegas. O importante é que, além de trocar as experiências, os participantes percebam que existe uma concepção de ensino aprendizagem por trás de toda prática de sala de aula. Incentivá-los a identificar quais eram as concepções de leitura literária que estavam por trás dos procedimentos metodológicos adotados nas experiências lembradas

e a compará-las com as práticas atuais. Ao final da discussão, organizar uma síntese conjunta das principais conclusões.

1) Que avaliação você faz de sua história de leitura? Você se considera um(a) leitor(a)? Por quê?
2) Atualmente quais são suas leituras? Por que você lê?
3) Sobre suas memórias de leitura e o seu processo de escolha para se tornar professor(a), o que você se lembra?
4) Você acredita que a memória e a afetividade podem influenciar e inspirar no processo de leitura em seu trabalho em sala de aula?
6) Você apresenta propostas de leituras literárias em sala de aula? Como você apresenta a literatura de suas memórias em sala de aula?
Tempo: 4 horas

Materiais utilizados:
Mesas, cadeiras, papel, lápis / caneta, cópias de textos para leitura, reflexão e discussão.

5º encontro

Proposta / objetivos:

Um aspecto importante do gênero memorialístico é que os autores se preocupam em caracterizar lugares e pessoas consideradas importantes nas experiências vividas no passado. Eles também comparam o tempo antigo com o atual, destacando, muitas vezes as diferenças.

Para desenvolver nos participantes a capacidade de compreensão e reflexão sobre os sentidos dos textos apresentados até aqui, será de grande importância uma releitura explicando aos alunos que existem alguns recursos, algumas formas de dizer que tornam singulares os fatos escolhidos por alguns autores. Desta forma, levar os alunos a perceber os efeitos de sentido criados pelos aspectos linguísticos particulares dos textos e que os autores recorrem a diferentes recursos: utilizam figuras de linguagem, empregam expressões características de determinados locais ou regiões e podem também fazer uso de expressões típicas da oralidade informal dependendo do contexto.

Preparando a turma para a atividade com a escrita: ler e analisar textos de memórias literárias; identificar e aprender a usar marcas linguísticas próprias dos textos de memórias;

aprimorar o texto; preparar os textos que farão parte da coletânea organizada pelos professores; discutir estratégias para publicação da coletânea na comunidade, no blog de memórias literárias de professores e nas redes sociais.

Tempo: 4 horas

Materiais utilizados:
Mesas, cadeiras, papel, lápis / caneta, cópias de textos para leitura, reflexão e discussão.

Textos utilizados:
1. *Memórias literárias* – Joyci Viegas
2. *Memórias* – Danúbia Jorge da Silva
3. *Quem lê pra mim, me lê?* – Nadja Karoliny Lucas de Jesus Almeida
4. *Memória de Leitura* – Aline Gomes Machado
5. *Memórias literárias e agregadas* – Ana Maria Siqueira Silva
6. *Memórias literárias formativas* – Sandra Almeida Ferreira Camargo

4 – Onde encontrar essas memórias?

A concretização do produto educacional, como já foi explicitado, se dá em forma de coletânea, portanto, além dos ensaios das professoras participantes desta pesquisa e da sequência didática oferecida à SME, foi produzido um vídeo intitulado "Memórias compartilhadas: subjetividades e afetividades literárias" no qual as professoras leem os seus ensaios, foi criado uma conta de blog chamada Memórias de professores e um e-mail específico para quem acessar a conta do blog e tiver interesse em conversar, postar mensagens, postar suas memórias, indicar leitura, enfim, para quem tenha interesse em compartilhar leituras literárias. Os endereços são:

Blog: https://memoriasliterarias.wixsite.com/prof
Vídeo: www.youtube.com – https://youtu.be/sccyHu_fe9k
E-mail: memoriasliterariasgo@gmail.com

CONSIDERAÇÕES FINAIS: da necessidade de sempre relembrar

Autopsicografia

O poeta é um fingidor.
Finge tão completamente
Que chega a fingir que é dor
A dor que deveras sente.

E os que leem o que escreve,
Na dor lida sentem bem,
Não as duas que ele teve,
Mas só a que eles não têm.

E assim nas calhas da roda
Gira, a entreter a razão,
Esse comboio de corda
Que se chama o coração.

Fernando Pessoa (1998, p. 176).

Sim, escrever sobre memórias, leituras, leitores é uma tarefa repetida, e tantas vezes por autores que admiro e que compõem este trabalho, dentre eles Ecléa Bosi, Paul Ricoeur, Maurice Halbwachs, Jacques Le Goff, Jeanne Marie Gagnebin, Ana Lúcia Guedes-Pinto, Hilda Orquídia Lontra, Ilse Leone B. C. Oliveira, Roger Chartier e Alberto Manguel. Entretanto, e com tantos e tão bons conselheiros, eu me propus a compor um estudo sobre memórias de professores porque, assim como eu mesma me sinto, imagino que muitos professores se encontram silenciados pelo labor do dia a dia, atarefados com tantas obrigações que mal se permitem se relembrar, como pessoas, como profissionais, como alguém com um saber antes mesmo de sua formação acadêmica, saber que vem de longínquo tempo, memórias de infâncias, memórias de seus leitores e de seus livros e de seus contadores de histórias que foram pouco a pouco, mais direta ou indiretamente, traçando seus percursos como leitores literários.

Ao trazer as memórias de leituras literárias das professoras que fazem parte deste trabalho, procurei também, relembrar a mim mesma, quem me fez leitora? Como posso constituir leitores? Para cumprir os objetivos que sugeri nessa proposta e nesse propósito, convidei, há pouco mais de um ano atrás, pessoas cujos trabalhos em sala de aula eu já conhecia e admirava, algumas delas já velhas conhecidas, outras ainda não. A primeira proposta era a de trabalhar com sete professores, em princípio convidei cinco mulheres e dois homens que demonstraram interesse instantâneo, eu seria a oitava pessoa nesse entrecruzar de discursos. Qual não foi a minha surpresa, logo angustiante, quando dois professores decidiram não participar mais, e os dois homens! Fiquei sem entender como encaminharia meu trabalho,

e em conversa prolongada com minha orientadora, percebemos que teríamos então um recorte feminino, vozes femininas, acredito eu, por sentirem ainda hoje o peso do abafamento e do silenciamento. As professoras teriam aqui a chance de se dizerem, sem dramas e sem receios, seríamos então seis mulheres compartilhando nossas memórias, exercitando nossos discursos acerca de nós mesmas, encontrando semelhanças e diferenças em nossos processos de descoberta e redescoberta.

Antes de iniciarmos os nossos encontros nas rodas de conversas que fazem parte da proposta desse trabalho, já que adotamos as metodologias dos estudos da História Cultural, da História Oral e do Grupo Focal, antes desses encontros, elaborei dois questionários para que as professoras pudessem ir se familiarizando com a perspectiva da rememoração, da leitura literária e de narrarem a si mesmas. Esses questionários, elas responderam em casa, em suas intimidades, com tempo de elaboração das ideias.

Depois que me foram entregues os questionários, no final de fevereiro de 2018, marcamos logo o nosso primeiro encontro para abril de 2018, e assim aconteceu a primeira roda de conversa, no início intimidada pelas câmeras filmadora e fotográfica, mas, quando "abri" a roda com o roteiro para aquele encontro e abri os discursos com a minha fala, minhas rememorações de infância em meu processo de leitura literária com e sem mediadores, entendi que elas, as professoras, precisavam se sentir confortáveis, sem receios de julgamentos. Então foi mais de uma hora de gravação ininterrupta, cada uma dizendo de si e ouvindo a outra atenciosamente, porque cada fala e cada sentimento ali despejado, cada memória relembrada, parecia a memória de todas, e bakhtinianamente nos reencontramos revivendo histórias como se fossem nossas, como se participássemos também das infâncias umas das outras. Marcamos o segundo encontro urgentemente para maio de 2018, precisávamos continuar, precisávamos nos encontrar e nos reencontrar. Esse segundo encontro, também munido de um roteiro pré-elaborado, seguiu os rumos da pesquisa desejada, com seus objetivos que previam agora relembrar os momentos de leitoras na adolescência e suas descobertas de novas literaturas, agora numa busca mais autônoma, e de embate e de interrogações típicas desse momento da vida, e da entrada no universo acadêmico, da escolha pela profissão. Esses discursos felizmente se deram para além do que eu havia previsto.

Então marcamos o nosso terceiro encontro para junho de 2018, data que precisou ser remarcada duas vezes por conta das obrigações de cada professora. Esse nosso terceiro encontro, também roteirizado previamente, aconteceu no último dia do mês de junho e discutimos e rememoramos o nosso processo de formação profissional, as dificuldades que

encontramos ao tratar de nossos leitores literários quando em sala de aula, dos percalços da profissão, percalços que passam pelas situações político-econômicas e sociais em nosso país, discutimos as nossas memórias atuais. Assim sendo, propus, para uma data com prazo maior para elaborarmos e reelaborarmos tantas memórias, que escrevêssemos um texto simples, um ensaio de nossas memórias de leituras literárias, desde a infância até o momento presente. E, como a escrita também assusta, e voltam os receios dos julgamentos de quem vai ler, de como escrever para ser entendida, esse prazo foi maior, por questões de obrigatoriedades particulares e do receio de escrever sobre si, seria em setembro o nosso quarto encontro, mas aconteceu em outubro de 2018. Nesse, cada professora, com sua escrita em mãos, nos contou seus pensamentos e anseios, e a roda de conversa em volta da mesa se transformou em uma roda maior, um universo em cada canto da casa escolhido por cada uma de nós, um canto confortável e agradável que nos serviria de navio para as memórias. Esse quarto encontro também foi gravado, essas gravações é que vão figurar o média-metragem que, assim como os próprios ensaios escritos e o blog, compõe o produto educacional proposto para esta pesquisa.

No decorrer das transcrições e análises de nossos discursos, me veio a ideia de transformar aquelas falas em algo material, uma imagem que pudesse revelar o que fora escrito e que pudesse, além de compor o produto desta investigação, ser um presente para cada uma dessas mulheres que tanto me inspiraram. Então, entrei em contato com uma amiga de longa data e que tem um olhar singelo e sublime capaz de contar sentimentos em forma de aquarelas, essa amiga, Mary Baleeiro, desenhou as aquarelas que se encontram registradas aqui na pesquisa e cujos originais foram emoldurados e entregues às professoras.

Em conversas com minha orientadora, contei de minhas idas à Secretaria Municipal de Educação do município de Goiânia para entrar com o pedido de Licença para Aprimoramento (coisa que nunca consegui), entretanto, nessas idas e vindas da secretaria, encontrei professoras que se interessaram em participar de um projeto que tratasse de memórias e formação de professores leitores, foram três as pessoas da própria SME que me sugeriram que eu organizasse um curso de formação, ou oficinas com essa proposta de atender a mais e mais professores. Assim sendo, elaborei uma sequência didática com cinco oficinas de formação de professores leitores, voltadas, claro, para as memórias e a leitura literária. Essas oficinas também compõem o produto educacional proposto e apresentado nesta pesquisa.

Entrei também em contato com a Secretaria de Educação do Município de Goiânia e com a Gerência de Formação dos Profissionais da Educação do Município de Goiânia

(GERFOR), com o propósito de oferecer a sequência didática elaborada com as cinco oficinas, organizada nos mesmos moldes das que trabalhei na minha pesquisa, com o objetivo de atingir professores do município de forma mais direta também. Depois de sessenta dias de espera e duas reuniões na Secretaria de Educação do Município de Goiânia, recebi um ofício agradecendo a proposta, mas negando a possibilidade de executar as oficinas por falta de espaço e horário disponíveis dentro da própria GERFOR (este ofício segue nos anexos).

Além disso, foi no Seminário de Dissertações do PPGEEB-CEPAE-UFG, que aconteceu em setembro de 2018, que uma professora do programa – Profª. Drª. Célia Sebastiana – nos sugeriu, a mim e à minha orientadora, pensarmos em algo mais que um portfólio com os ensaios, em um blog, talvez. Esse blog agora já está pronto para ser alimentado e também está relacionado a um e-mail específico para o compartilhamento de memórias literárias. A proposta do blog é que ele consiga alcançar professores e estudantes e quem mais se interessar pelas temáticas da memória e da leitura literária, com propostas de compartilharmos nossas memórias de leituras, propormos novas e velhas leituras, trocarmos conhecimentos no que diz respeito ao ensino de literatura e de leitura literária em sala de aula.

Os resultados obtidos comprovaram a hipótese de que as leituras literárias das professoras, e rememoradas por elas nesta pesquisa, contribuíram para suas formações profissionais e em seus trabalhos em sala de aula, em seus discursos de rememoração, as professoras sujeitos desta pesquisa se mostraram como leitoras em constituição desde a primeira infância. As particularidades entre cada uma delas são apresentadas em seus ensaios, pessoas diferentes com histórias de vida tão singulares e com processos de leitura literária tão díspares. Essas particularidades reforçaram ainda mais o meu interesse em compartilhar esse trabalho nas redes sociais, por alcançarem um público maior e mais divulgação. Por isso, além do blog de memórias literárias de professores, organizei link do blog com um e-mail específico para este trabalho, de forma que possa contribuir melhor com a comunicação entre as comunidades de interesse pelo assunto.

Memória é coisa que não se conclui, isso para mim é fato. Desde a primeira proposta de buscar pessoas que pudessem acrescentar seus conhecimentos e compartilhar suas memórias de leituras desde a infância até o momento atual, venho pensando em como concluir tantas lembranças, tantas histórias relembradas, tantas afetividades que vieram à tona, tantos cheiros, imagens e sentimentos, rememorados ou inventados a partir das lembranças de outras pessoas. Então, desde o momento de busca dessas pessoas, que chegaram aqui, essas seis mulheres, incluindo a mim mesma, uma busca que foi se

organizando por si mesma em encontros marcados e desmarcados e remarcados, em rodas de conversas regadas a intimidade, afetividade, partilha, lágrimas, alegrias, risos compartilhados, café quentinho, bolo e pão de queijo, desde este primeiro momento até o momento agora dessas considerações finais, o sentimento é de que não acabou, a vontade é de continuar e continuarmos nos encontrando, estreitarmos laços mais afetivos, dividirmos ainda mais nossas dúvidas e nossos desejos.

Lembro-me bem que o primeiro encontro em minha casa (local de todos os encontros) foi um pouco tímido no início, a câmera filmando, o gravador ligado sempre deixam as pessoas um pouco apreensivas, quando tomei o rumo das primeiras palavras e tive a oportunidade de esclarecer a cada uma das professoras ali presentes a que elas realmente vieram, o porquê, de fato, desse convite, e neste momento comecei a contar as minhas memórias de infância, as minhas primeiras lembranças de leituras literárias e como ouvinte de histórias contadas, percebi, nesse momento, que o fio que nos conduziria seria sim o da afetividade e do compartilhamento, comecei a perceber, na fala de cada uma delas, que tínhamos e temos muito em comum, apesar das diferenças que nos marcam em nossas vidas. Somos todas mulheres e professoras, três mulheres negras, duas mulheres que se casaram jovens demais e passaram por processos abusivos nesses casamentos, duas mulheres mais jovens e que nem se imaginavam um dia como professoras, três de infâncias bem simples. Todas dedicadas ao conhecimento de si mesmas e ao compartilhamento de saberes aprendidos.

O fato é que, convivendo ou não com leitores ou contadores de histórias em seus ambientes familiares, as professoras apresentaram, apoiadas em suas memórias e em seus desejos de profissão mais tarde, o gosto pela leitura, esse gosto que se formou pelo convívio, antes de tudo, afetivo e também efetivo, desde as insistências de seus familiares em casa, até as obrigatoriedades de leitura em suas escolas e em suas graduações. Suas memórias se apresentaram de formas singulares (dadas as particularidades de cada professora), mas também coletivas e sociais (dados os contextos de relação entre leitura literária e escola). São memórias narradas a partir do encontro com vários outros narradores, tanto os narradores de seus passados quanto os narradores no presente encontro, as narrativas de nós seis professoras que participamos desta pesquisa reconstroem nossas experiências de vida, nossas narrativas nos permitiram compartilhar nossas atuações em eventos rememorados e socialmente criados.

Os ensaios que finalizam esta investigação como um de seus produtos são leituras que se constituíram como escritas, são escritas individuais alimentadas pela coletividade dos

encontros, pelas lembranças das outras que nos fizeram também relembrar momentos distintos ou parecidos.

Memória e formação de professores é um trabalho que reúne e recupera vivências diferentes em uma mesma proposta, a de trazer de volta, por meio das memórias literárias, professoras dispostas a continuar na luta diária que é a sala de aula, professoras que, ao lembrarem de si, veem também o outro à sua volta, a sua aluna e o seu aluno, sujeitos importantes em suas profissões. E, ao lembrarem de si, relembram também as pessoas que foram e muitas que ainda são importantes em suas escolhas na vida, tanto na vida pessoal quanto na profissional. São histórias singulares que apresentam, desde o início e em todas as rodas de conversas, as subjetividades que formam o ser humano, sua identidade e individualidade, seu ser em comunhão com outras pessoas de seus afetos e desafetos, suas leituras, antes escolhidas pelos outros, seus mediadores, e agora escolhidas por elas mesmas.

As recordações, como um "comboio de cordas que se chama coração", destacam figuras familiares na constituição dessas leitoras que rememoraram, mães, pais, irmãs, avós, professoras e professores que figuraram as relações com as primeiras leituras literárias e do mundo, figuras relevantes, ora pela presença ora pela ausência nesse processo de constituição de cada uma dessas mulheres como leitoras e professoras. A intensa emotividade e a necessidade de retomada dessas lembranças e de agradecimento a cada uma dessas pessoas que foram e ainda são importantes nas vidas de nós seis professoras se mostram em cada fala, em cada ato falho. Recuperando memórias, recuperamos também discursos e situações político-sociais-econômicas, recuperamos a nossa religiosidade, a nossa formação profissional, recuperamos a palavra de quem somos.

O que posso concluir aqui é que os objetivos propostos para o desenvolvimento desta pesquisa foram retomados. Investiguei como as lembranças de leituras literárias que envolveram as participantes da pesquisa, no campo afetivo e simbólico, as fizeram retomar esses estímulos, estão envolvidas com os saberes e as escolhas profissionais feitas por elas, educadoras, esse objetivo foi verificado do início ao fim das rodas de conversa, sendo verificado também nos ensaios escritos de forma diferente do que em princípio eu imaginava: a rememoração de cada uma das professoras participantes da pesquisa apontou que o interesse e a necessidade da escolha de uma profissão não estava diretamente relacionada aos seus desejos de infância. Para as professoras Sandra, Aline e Karol, a escolha pela profissão de educadora já se apresentava como certa desde a infância; para as professoras Joyci e Danúbia, foi na graduação, durante o curso de licenciatura que elas realmente encontraram o estímulo a

resposta para a dúvida profissional, apesar de já estarem cursando licenciatura, ainda não estavam certas de que seriam professoras; para a Ana Maria, a necessidade e o desejo de estudar e de se libertar de uma condição que a incomodava tanto (a de mulher silenciada, primeiro na infância e adolescência na escola em tempos de Ditadura Militar e depois com um casamento precoce e inconsistente) é que fizeram com que ela procurasse o curso de Pedagogia e em seguida o de Filosofia.

Analisei, por meio das narrativas de memórias das professoras, suas práticas em sala de aula com o propósito de perceberem-se – e como –, essas educadoras conseguiam estimular seus educandos com um imaginário criador que socializasse, integrasse e possibilitasse a esses educandos imaginação e identificação com essas mesmas leituras e com novos saberes, esse objetivo foi verificado do terceiro encontro. Investiguei ainda se as lembranças literárias das professoras ultrapassaram a experiência do sensível para chegar à enunciação linguística, também verificado do início ao fim das rodas de conversas, objetivo mais direcionado e especificado no segundo encontro, mas que se concluiu também nas leituras dos ensaios escritos. Como afirma Oliveira (2012):

> Comprovar a hipótese de que o passado é acessado por meio dos enunciados que constituem o sujeito no presente. À medida que se constitui, o sujeito acumula recursos discursivos que lhe permitem acessar o passado e constituir suas memórias. Não é o passado que interfere e modifica o presente. É o presente que possibilita a produção do passado e as memórias são construídas a partir das referências discursivas que constituem o sujeito no presente (OLIVEIRA, 2012, p.229).

A minha hipótese, portanto, de que os "ecos" das leituras literárias feitas pelas professoras participantes da pesquisa estiveram presentes nas memórias produzidas por elas de forma a contribuir em suas formações como profissionais e em seus trabalhos em sala de aula, foi confirmada. Verifiquei que o passado não é "um fim" em si mesmo, a rememoração do passado permite a transformação do presente. A partir das histórias narradas por cada professora, pude perceber atos políticos que se configuram em seus fazeres docentes, e assim como a memória é uma ressignificação do sujeito e relembrar o passado traz a possibilidade de mudanças no presente, a experiência de cada uma reafirma a condição de que a relação entre memória e o fazer docente não é mecânica, mas cheia de desvãos. Experiências completamente diferentes, foram reveladas por cada uma delas, esclarecendo, por exemplo, que a "crença" de que leitura literária é trabalho de pedagogo e professor de Língua Portuguesa e Literatura não condiz com a verdade, literatura é também ato político e de liberdade e autonomia, ato de reconhecimento dos sujeitos enquanto tais. Como podemos perceber nas falas das professoras:

ALINE: eu estudei aqui, né na UFG e fiz intercâmbio dois anos em Portugal numa universidade que é totalmente voltada pra técnica, pra área biológica, num tem nada haver com docência, num tem nada haver com a perspectiva que eu tenho hoje, e aí eu entrei em crise novamente, mas eu acho que não vou ser professora, aí voltei pro Brasil pra concluir a faculdade, entrei no PIBID né, iniciação à docência, aí foi que eu me encontrei de verdade, acho que porque ali eu vi que realmente era na escola que eu queria tá, né porque eu vi crianças que viveram o que eu vivi e eu, aí eu comecei a ver na escola uma possibilidade assim de mudança, mas não no sentido radical né, ai, a escola é a salvação né, mas uma possibilidade de emancipação porque eu acho que meu estudo, a minha trajetória acadêmica, de certa forma me trouxe algum esclarecimento, porque eu pensava que eu não tinha a possibilidade de crescer na vida, da minha família mudar por ser uma pessoa pobre, mas através do estudo eu vi que essa possibilidade existe sim e pelo esclarecimento que eu tive eu vi que eu não era inferior às outras pessoas (RODAS DE CONVERSAS,30/06/2018, p.238 dos anexos).

KAROL: o meu público como é de adolescente e adulto e adolescente e adulto adora mitologia, contos de fadas eles também adoram! Tem uns até que eu vou lendo em voz alta porque eu adoro ler em voz alta, e tem uns que cochilam, e eles falam, professora, fulano está cochilando, e eu falo não tem problema, conto de fadas é pra dormir mesmo, e cochilam... e contos, eu gosto muito de trabalhar contos, então contos do Machado, da Marina Colasanti, e fábula, gosto muito de fábula também (RODAS DE CONVERSAS,19/05/2018, p.227 dos anexos).

SANDRA: pra me inteirar da situação política do nosso país, porque sou uma professora, sou educadora, sou uma militante do **Movimento Negro**, e a leitura é fundamental pro meu processo de formação, formação da minha personalidade, formação enquanto ser, enquanto profissional que eu sou que atua diretamente na educação e na formação de outras personalidades que são os nossos estudantes na memória fica o que significa...eu acredito que sim, a nossa memória é uma cadeia, ela é formada por uma cadeia de conceitos com os quais nós nos relacionamos nas nossas múltiplas vivências e com certeza realmente fica o que significa, infelizmente não fica só as coisas que significa e que são positivas e também fica as negativas, é óbvio. E...eu tenho lembranças do meu processo de escolarização que me machucam muito e por ser uma mulher negra, a discriminação racial na minha infância ela foi muito presente e muito recorrente, eu me lembro de professoras que me impediam de ler na frente pros colegas mesmo eu não apresentando nenhuma dificuldade no processo de leitura e de escrita. [...] E apresento a eles [alunos e alunas] outras leituras além daquelas que eles estão acostumados, que eles vivenciam mais em seu meio, é assim que nós trabalhamos, mas tudo, tudo, toda a literatura, toda a proposta de livro, de texto, de artigo científico, tudo está relacionado às falas que eles me apresentam. Normalmente, é, nós temos discutido muitos temas relacionados ao bullying, né, ao racismo, à discriminação, ao preconceito, e, é, nós trabalhamos muito com isso que eu não estou conseguindo desenvolver um trabalho com a qualidade que eu desejo, mas ainda assim, eu indico um livro literário por semana, eles pegam esse livro literário, eles escolhem, é um tema livre, esse livro literário uma vez por semana na biblioteca, depois eles apresentam o livro que eles leram oralmente pra turma, os alunos que tem dificuldade (RODAS DE CONVERSAS, 30/06/2018, p.245-246 dos anexos).

ANA MARIA: eu comecei a trabalhar mitologia com meus alunos os "Mitos de Criação" [eu adoro os mitos de criação, são os meus preferidos, cosmogonia e escatologia]e eles jogam um jogo, né, um tal de "God of War", e eu acho que eu vou ter que jogar pra poder conversar com eles, porque no jogo eles mudam alguns personagens e colocam alguns que eu não conheço, nossa, e eu vou ter que jogar! [entra na jogada então!] (RODAS DE CONVERSAS, 19/05/2018, p.230 dos anexos).

DANÚBIA: sabe o que eu lembrei? Eu lembrei agora que eu trabalhei com contos populares e eu levei a "Histórias de Pedro Malazartes", aquela história do "rabim"

> de porco, aí gerou uma polêmica, porque todo no final falou , nossa, mas ele foi muito desonesto, num sei que que tem, aí um menininho do 5º ano, levantou e falou, não foi desonesto não porque o patrão dele não pagava ele direito... aí na hora que ele falou isso, o pessoal falou, não, realmente, aí a sala se dividiu né, aí eu tive uma ideia de fazer um julgamento, aí eles iam julgar o Pedro Malazartes, que ia ter o promotor que ia acusar e o advogado de defesa, sabe o que que a menina que era a promotora fez? Ela fez um dossiê do Pedro Malazartes, ela entrou na internet e imprimiu um monte de história do Pedro Malazartes pra provar que ele era muito abusado, que ele era mal caráter, aí ele foi a júri popular, só que aí o 6º ano que votou [as condições sociais obrigaram ele a ser assim risos], não a menina levou a Constituição porque o pai dela é advogado, ela levou a Constituição, você precisa ver o bafafá que deu![o pai dela é advogado criminal, será? Deve ser né?] levou o Código Penal, aí teve essa votação, foi bem legal e eu não tinha planejado, sabe? Foi durante a aula que eles se dividiram, daí eu falei então vamos, né, vamos levar para o tribunal. (RODAS DE CONVERSAS, 19/05/2018, p.230 dos anexos).

Recuperei esses discursos políticos e étnico-raciais e de cunho feminino, uma vez que cada uma das professoras se apresentou como cidadã que trabalha para o bem comum do direito à literatura, à leitura, à palavra e como professoras que trabalham em suas aulas, assim cada uma se disse. Na proposta de emanciparem a si mesmas, ao propor a emancipação do outro, de forma que o exercício do professor está em desvendar mundos, ampliar imaginários e abrir horizontes para mais diálogos e mais leituras, exercícios de cidadania. E juntas recuperamos as situações socioeconômicas quando relembramos das dificuldades que nossos pais tiveram para nos ensinar quem somos, dificuldades financeiras e sociais, pais e avós que não liam ou não escreviam, mas entendiam a leitura e a educação como um caminho para a sociabilidade e a tranquilidade econômica.

Recuperamos a religiosidade, ao relembrarmos como a palavra de Deus foi ou não foi apresentada a cada uma de nós enquanto crianças, Deus em forma de juiz avassalador ou salvador, Deus como inexistente, quando da proposta de Marx nas leituras de infância.

Recuperamos os aromas, os sentimentos, os afetos, as imagens todas que vêm como um turbilhão, recuperamos também sofrimentos, as dores provocadas pelo machismo e pelo racismo, as dores da discriminação social.

Recuperamos ainda o ato de escrever e inscrever a nós mesmas, de rememorar, confidenciar e compartilhar nossas vivências de leitura e vivências e convivências literárias. As similaridades e singularidades entre as professoras são apresentadas em seus ensaios. Encontram-se, nessas escritas, traços estilísticos distintos e mesclados: a ironia, a afetividade, o discurso de luta, o saudosismo, o orgulho da própria formação, a ansiedade o falar de si, a importância do olhar e da escuta do outro. Os ensaios das professoras não são receitas prontas de como formar leitores literários, ou cidadãos emancipados, ou alunos com autonomia da voz, não mesmo, não são receitas, são declarações de como chegamos até aqui e de como

ainda estamos caminhando nesse processo de ler para nos entender, de ler para nos deliciar, de ler para entender o outro, de ler para aprender e nos defender, de ler para viver e de ler para aprender a morrer, como nos ensinou Humberto Eco.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **Por um ensino que deforme**: o docente na pós-modernidade. 2013. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Disponível em: http://www.cnslpb.com.br/arquivosdoc/MATPROF.pdf pp.1-14. Acesso em: 17 nov. 2018.

ALLEAU, René. **A ciência dos símbolos**. Tradução de Isabel Braga. São Paulo: Edições 70. Payot, Paris, 1976.

ALVES, Nilda. Lembranças em imagens. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA Tatyana Mabel Nobre (Org.). **Narrativas de formação e saberes biográficos**. Natal-RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008, p. 175-195.

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. Tradução de Antônio de Pádua Danesi; revisão da tradução Rosemary Costhek Abílio. São Paulo: Martins Fontes, 1993. (Coleção tópicos).

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Tradução feita a partir do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira. Revisão da tradução Marina Appenzellerl. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Coleção Ensino Superior).

BARBOSA, Juliana Bertucci; BARBOSA, Marinalva Vieira (Org.). **Leitura e mediação:** reflexões sobre a formação do professor. 1. ed. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2013.

BARROS, José D'Assunção**.** História Cultural: um panorama teórico e historiográfico. **Textos de História**, vol. 11, n. 1/2, USS, Vassouras, 2003.

BARTHES, Roland. **Mitologias**. (escrito em setembro de 1956). Prefácio e tradução de José Augusto Seabra. São Paulo: Martins Fontes, 1957. (Coleção Signos). Título original: *Mythologies*. *Edicions du Seuil*, 1957.

BENEVIDES, Araceli Sobreira. Leitura e construção de identidades na formação docente. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 3, n. 1, p. 11-35, jul./dez. 2002. Acesso em: 31 jul. 2018.

BETENCOURT, Maria Fátima Ávila. **A leitura na vida do professor**. Passo Fundo: UFP, 2000. 136p. (Série Dissertações. Letras; 3).

BLOOM, Harold. **Como e por que ler.** Tradução José Roberto O'Shea. Rio de Janeiro: Editora Objetiva LTDA, 2000.

BONI, Marcela. Transcriação e colaboração: mais que conceitos, uma forma de compartilhar conhecimentos. **Neho-núcleo de estudos em história oral da USP**, agosto de 2013. Disponível em: https://nehousp.wordpress.com/2013/08/30/transcriacao-e-colaboracao-mais-que-conceitos-uma-forma-de-compartilhar-conhecimentos/. Acesso em: 16/05/2017.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRAGA, Elisabeth dos Santos. O trabalho com a literatura: Memórias e histórias. **Caderno Cedes**, ano XX, n. 50, Abril /2000.

CANDIDO, Antônio. **Vários Escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CARVALHO, Ana Carolina; BAROUKH, Josca Ailine. **Ler antes de saber ler**: oito mitos literários sobre a leitura literária. São Paulo: Panda Books, 2018. 128 p.

CASSIRER, Ernst. **Linguagem e mito**. 4. ed. Tradução: J. Ginsburg e Miriam Schnaiderman. São Paulo: Editora Perspectiva, 2003.

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEBRA** – Educação e Contemporaneidade. Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul. / dez. 2008.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrun. Tradução: Reginaldo Camello Corrêa de Moraes. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Editora UNESP, 1998.

COÊLHO, Ildeu Moreira (Org.). **Escritos sobre o sentido da escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador.

COENGA, Rosemar. **Percursos de leitura nas memórias afetivas de leitores-escritores**. Artigo apresentado no III Congresso Internacional de Leitura e Literatura Infantil e Juvenil. Porto Alegre, 2012. (15 páginas). Disponível em: http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/IIICILLIJ/Trabalhos/Trabalhos/S10/rosemarcoenga.pdf. Acesso em: 20 mar. 2018.

D´ÁVILA, Cristina Maria. Universidade e formação de professores: qual o peso da formação inicial sobre a construção da identidade profissional docente? In: NASCIMENTO, Antônio Dias; HETKOWSKI, Tânia M., (Org.). **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007, p. 219-240, 310 p. Disponível em: http://books.scielo.org. Acesso em: 28 abr. 2019.

DRESCH, Márcia; LEBEDEFF, Tatiana Bolivar. Memórias de leitura, subjetividades e a formação do professor leitor. **Anais do IX Encontro do CELSUL** (Círculo de Estudos Linguísticos do Sul). Palhoça-SC, out. 2010. Universidade do Sul de Santa Catarina.

DUSSEL, Inés. Sobre a precariedade da escola. In: LARROSA, Jorge (Org.). **Elogio da escola**. Tradução Fernando Coelho. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. (Coleção Educação: Experiência e Sentido) p. 87-111.

ECO, Umberto. Sobre algumas funções da literatura. In: **Sobre a literatura**. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003. p.9-21.

ELIADE, Mircea. **Mito e Realidade**. São Paulo. Perspectiva (Debates), 1986.

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In: FOUCAULT, Michel. **O que é um autor?** Lisboa: Passagens, 1992, p. 129-160.

FUNDAÇÃO TELEFÔNICA BRASIL. **80% dos docentes da educação básica brasileira são mulheres**. 08 mar. 2018. Disponível em: http://fundacaotelefonica.org.br/noticias/80-dos-docentes-da-educacao-basica-brasileira-sao-mulheres/. Acesso em:10 jun. 2019.

FUX, Jacques. As coisas que não me lembro, sou. **Revista Brasileira**. Fase VIII. out. nov. dez. 2014. Ano III. N.º 81. Disponível em: http://www.academia.org.br/revistabrasileira. Acesso em: 26 nov. 2018.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Lembrar escrever esquecer**. São Paulo: Editora 34, 2006.

GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel. **Viver para contar**. Tradução de Eric Nepomuceno. Rio de Janeiro: Record, 2003.

GERALDI, João Wanderley. **A Aula como Acontecimento**. São Paulo: Pedro & João Editores, 2015. 208p.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. **Grupos Focais como técnica de investigação qualitativa:** desafios metodológicos. Universidade Federal da Bahia. Paidéia, 2003, 12 (24), p. 149-161.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. **Memórias de leitura e formação de professores.** Ana Lúcia Guedes-Pinto, Leila Cristina Borges da Silva, Geisa Genaro Gomes. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008. (Coleção Gêneros e Formação).

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução: Laurent Leon Schaffter. São Paulo; Vértive; Editora Revista dos Tribunais, 1990.

JOUVE, Vincent. **A leitura**. Tradução Brigitte Hervor. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução: Bernardo Leitão... et al. 3. ed. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 1994.

LONTRA, Hilda Orquídea H. (Org.). **Histórias de leitores**. Brasília: Editora Universidade de Brasília: Oficina Editorial do Instituto de Letras UnB, 2006.

LOUREIRO, Walderês Nunes. Formação de professores: realidade e perspectivas. In: LISITA, Verbena Moreira S. S.; PEIXOTO, Adão José (Org.). **Formação de Professores**: políticas, concepções e perspectivas. Goiânia: Editora Alternativa, 2001, p. 11-18.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. Tradução: Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2003. (Coleção Primeiros Passos; 74).

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. A língua da escola: alienante ou emancipadora? In: LARROSA, Jorge. (Org.). **Elogio da escola**. Tradução Fernando Coelho. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. (Coleção Educação: Experiência e Sentido) p. 19-40.

MIRANDA, Luciana Lobo. Subjetividade: a (des)construção de um conceito. In: JOBIM E SOUZA, Solange (Org.). **Subjetividade em questão**: a infância como crítica da cultura. 2. ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2005.

MONTENEGRO, Antonio Torres. **História oral e memórias**: a cultura popular revisitada. São Paulo: Contexto, 1992. (Caminhos da História).

NORA, Pierre. Entre Memória e História: a problemática dos lugares. Tradução: Yara Aun Khoury. In: **Projeto História**: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Deptº de História da PUC-SP. São Paulo, 1981.

NUNES, Benedito. **Crivo de papel**. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 1998. Série Temas. Filosofia e Literatura.

OLIVEIRA, Ilse Leone Borges Chaves de. **Memórias de Leitores**: uma história de formação do leitor escolar construída na trama dos discursos. Tese apresentada ao Curso de Doutoramento em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás. UFG: Goiânia, 2012.

PAIVA, Aparecida et al. (Org.). **Leituras literária**s: discursos transitivos. 1. reimp. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2008. 208p. (Coleção Literatura e Educação).

PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatiyana Mabel Nobre. (Org.). **Narrativas de formação e saberes biográficos**. Natal-RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

PESSOA, Fernando. Cancioneiro. In: PESSOA, Fernando. **Poemas escolhidos**. Frederico Barbosa (Org.). São Paulo: Melhoramentos; Zero Hora/Klick Editora, 1998.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. 2. ed. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2009, 192p.

PIGLIA, Ricardo. **O último leitor**. Tradução Heloísa Jahn. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

RICOEUR, Paul. **Historia y Narratividad**. Introducción de Angel Gabilombo y Gabriel Aranzueque. Ediciones Paidós. I.C.E. de la Universidad Autônoma de Barcelona, Barcelona: 1999.

RICOEUR, Paul. **L'ecriture de l'histoire et la representation du passé**. Annales HSS, juilet-aout, n. 4, p. 731-747, 2000.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Tradução: Alain François et al. Campinas-SP: Editora da UNICAMP, 2007.

ROCHA, Everardo. **O que é mito**. São Paulo: Brasiliense, 1999. (Coleção primeiros passos).

RODAS DE CONVERSAS. Transcrição dos roteiros e diálogos realizados pela autora deste trabalho, Nadja Karoliny Lucas de Jesus Almeida, com as professoras Ana Maria Siqueira, Danúbia Jorge da Silva, Aline Gomes Machado, Joyci Viegas e Sandra Almeida Ferreira

Camargo, durante os meses de abril, maio e junho de 2018 para a confecção da presente dissertação. Goiânia, 2018.

ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. O direito à memória: a história oral de mulheres que lutaram contra a ditadura militar (1964 - 84). In: **Tempo & Argumento** – Revista de História do Tempo Presente. Vol. 05, n. 10, 2013. Disponível em: http://www.revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180305102013108/2867. Acesso em: 30 mar. 2018.

SANTOS, Lucíola Licínio C. P. Pesquisa e ensino. In: In: LISITA, Verbena Moreira S. S.; PEIXOTO, Adão José (Org.). **Formação de Professores**: políticas, concepções e perspectivas. Goiânia: Editora Alternativa, 2001, p. 19-33.

SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. Sobre a autonomia das novas identidades coletivas: alguns problemas teóricos. **Rev. Bras. Ci**. **Soc**. Vol. 13, n. 38, São Paulo, Oct. 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=0102-6909&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 30 jun. 2018.

SARAMAGO, José. **A maior flor do mundo**. 1. ed. Porto Editora, 2015.

SCHOLZE, Lia. Narrativas de si e a possibilidade de ressignificação da existência. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA Tatyana Mabel Nobre (Org.). **Narrativas de formação e saberes biográficos**. Natal-RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008, p. 89-100.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In*:* NASCIMENTO, Antônio Dias; HETKOWSKI, Tânia M. (Org.). **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007. 310 p. Disponível em: http://books.scielo.org. p. 59-74. Acesso em: 28 abr. 2019.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Modos de narração e discursos da memória, biografização, experiências e formação. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). **(Auto)Biografia**: formação, territórios e saberes. Prefácio Gaston Pineau – Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

TODOROV, Tzvetan. **Literatura em perigo**. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

TORRANO, Jaa. **Teogonia: a origem dos deuses.** Estudo e tradução de Jaa Torrano. 3. ed. São Paulo: Ed. Iluminuras, 1955. Disponível em: https://www.assisprofessor.com.br/documentos/livros/hesiodo_teogonia.pdf. Acesso em: 20 maio 2019.

VERNANT, Jean-Pierre. **Entre Mito e Política**. Tradução: Cristina Murachco. 2. ed., 1. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

VERNANT, Jean-Pierre. **Mito e pensamento entre os gregos**: estudos de psicologia histórica. Tradução: Haiganuch Sarian. São Paulo: Difusão Européia do Livro. Ed. da Universidade de São Paulo, 1973.

WEINRICH, Harald. **Lete**: arte e crítica do esquecimento. Tradução: Lya Luft. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2001.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual**. In: Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.), Stuart Hall, Kathryn Woodward. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ZILBERMAN, Regina. (Org.) **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. 5. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

ZILBERMAN, Regina. Memória entre oralidade e escrita. In: PAIVA, Aparecida et al. (Org.). **Leituras literárias**: discursos transitivos. 1. Reimp. Belo Horizonte: Caele; Autêntica, 2009.

ANEXOS

ANEXO 1 – Roteiros e transcrições das rodas de conversas

Roteiro e transcrição do primeiro encontro 21/04/2018

A proposta é que façamos uma roda de conversa sobre essas memórias o tempo estimado é de 1 hora, podendo se estender à medida que as lembranças se façam presentes por meio dos discursos dos outros.
OBS. Tragam para esse encontro um objeto de memória (fotografia, bibelô, livro, etc), qualquer objeto que te remeta à infância ou a alguém importante na sua infância. Alguém que mediou suas leituras escritas e orais, seu imaginário literário e afetivo.

1) Memórias de infância

2) Afetividades literárias (memória sensorial e memória afetiva)

3) Mediadores literários (em casa, na escola, outros lugares de memória)

Falas das professoras: Nadja Karoliny Almeida, Danúbia Jorge, Ana Maria Siqueira, Joyci Viegas, Sandra Almeida e Aline Hacan.

KAROL: Aos quatro ou cinco anos, eu lembro da minha mãe lendo pra mim, deitada na caminha comigo, eeeee, minha mãe dormindo, depois de uma leitura, sei lá, de no máximo dez minutos, ela dormindo e eu "viajando " com o livrinho, viajando, olhando, observando e, essas viagens, a partir da história que ela me contava, essas minha viagens iam para além da história e voltavam para o objeto, pro objeto livro, porque eu ficava com ele, não sabia ler, mas, sabia alguns desenhos de letrinha, aí eu ficava abrindo e folheando, fechava e abria de novo, fechava e abria de novo, e eu ficava nossa, que objeto muito doido e muito mágico, como é que que os bichinhos não se misturam lá dentro e quando a gente abre eles voltam todos para o mesmo lugar rapidinho, então eu lembro de ficar assim e abrir rapidão pra pegar algum no flagra ali sabe, alguma letrinha misturada algum bichinho, algum lobo no lugar errado [risadas externas] a Chapeuzinho Vermelho fazendo outra coisa com a vovó, tudo... sabe, então, a minha primeira lembrança do objeto livro, é essa. E depois, quando...já ainda nessa idade, que minha mãe trabalhava bastante, acho que por isso que ela dormia quando lia pra mim à noite, clássico, né?! Ela trabalhava bastante, e durante o dia eu ficava com a minha avó, a mãe da minha mãe, e a minha avó...sempre me contava histórias, ás vezes com o livro também, ás vezes sem livro, mas muitas que ela me contava com o livro, mas aí de pois de muito anos , que eu fui perceber, às vezes ela contava com o livro de cabeça pra baixo, folheava e contava e lia e inventava e nunca era a mesma história, ela acrescentava alguma coisa, ou tirava ou esquecia e depois ela lia de novo e já era outra coisa, e eu "vovó mas não era tal coisa?" e ela NÃO! Era daquela vez, mas agora já é outra aventura...! Aí ela ia contando essa outra aventura e eu ""Nossa que espetáculo!" E eu olhava pra minha avó, nossa...essa mulher é muito mágica! Né, porque ela tem aquele objeto ali e ela sabe a história de todo mundo e ela conta a história de todo mundo e é tão lindo, toda vez com uma aventura nova e eu ficava nossa...eu preciso aprender a fazer isso também, eu preciso aprender a ler a pegar esse objeto e saber contar como ela me contava e depois de muitos anos também, eu acho que já contei pra vocês, disso aí vocês já sabem, depois que ela morreu, quando ela morreu eu já tinha seis anos, a gente ficou muito pouco tempo junta, acho que já quando eu tava com oito ou com nove, não me lembro direito...é que eu fui saber, minha mãe conversando lá com meu pai, e conversando com...lá entre família é que eu fui saber que minha vó não sabia ler...aí eu pensei, um Deus, como?! Essa pessoa não sabe ler? Pra mim ela

lê, né, mas ela lia muito mais do que o objeto livro, ela lia a vida, ela lia a criatividade, ela lia a própria memória, ela lia as lembranças que vinham aparecendo, ela me lia, né, que é uma coisa que eu me pergunto o tempo todo, nesse processo de...quando a gente tá de mediação quando a gente vai ler pra alguém, ou quando alguém vai ler alguma coisa pra gente, é... se essa pessoa, quando ela lê pra mim ela me lê também? Será que ela me lê? Né quando a gente tá, nessas expressões que a gente faz [interessante], né, ela ela, tá me lendo? q ndo eu leio agora, né, quando eu leio pras minhas filhas será que eu, eu olho pra elas, será que eu tô lendo as meninas também? Né, quando elas me vê elas percebem que eu que a escolha de um livro que eu fiz, que a escolha que elas fazem, que eu vou ler...como que é feito isso, né?! A gente está se lendo ali naquele momento? Então é muito, essa leitura que eu falo que pode vir, essa leitura literária do livro ou uma leitura literária de memória ou uma leitura de lembrança, é essa troca de...de um carinho extremo que alguém se dedica pra ficar com você ali, na... eu vou ler isso aqui, eu vou pegar esse livro porque eu acho que fulano vai gostar né, eu vou comprar o livro do García Márquez lá... na casa dele que eu acho que a Karol vai gostar (que foi o que você fez pra mim (se referindo à colega ao lado, Danúbia)),tão, a gente tá se lendo também daí eu fico pensando como que a gente lê os outros e a gente se lê, lendo o outro também, né, até é... essas minhas memórias mais de infância, que eu posso contar pra vocês que eu me lembro são, são essas, é isso.

SANDRA: Então eu vou contar as minhas, quando você começou a falar, eu comecei, você disse né...as lembranças, né, a memória do primeiro contato com a leitura, com esse mundo e de que que forma que essas leituras aconteceram, eu me lembro bem da minha mãe, meu pai ele trabalhava como guarda noturno, então é...minha família muito supersticiosa, né... cultuando, vários costumes, então o pessoal acreditava em assombração, toda aquela história porque a minha avó era mãe de terreiro, então, todas essas histórias né, perpassava e iam chegando nas gerações mais novas de maneiras diferentes então a gente tinha medo de espírito, do bicho papão, durante a quaresma era aquele cuidado a minha mãe e minhas tias, eu me lembro, não podiam usar esmaltes nem batom né, dentro da quaresma, né, era tudo muito engraçado...aí que me lembro que a mamãe, como o papai trabalhava durante à noite, ela colocava nós, nós saíamos do nosso quarto, íamos pro quarto dela ou ela saía do dela, a gente vivia trocando, e ia pro nosso então no nosso quarto era uma cama beliche que nós somos três né, irmãs, tirando as mais velhas né, que são filhas do meu pai, mas que nesse convívio da minha infância era com as minhas três irmãs, e aí ela ia pro nosso quarto e eu sempre deitava com ela e ela deitava comigo e começava a contar histórias, e aí contava histórias do Rodeirão que ficava lá na floresta e tal e eu ficava, eu amava ouvir as histórias e ficava nossa, né, de onde minha mãe tirava todas essas histórias, quem será que contou pra ela, né eu me lembrava na época, n , minha mãe não estudava e o papai falava que ele não tinha tido a oportunidade de conhecer uma sala de aula os avós dele morreram muito cedo e ele ficou com dez anos foi morar com um irmão dele mais velho que era o padrinho dele, e aí o irmão dele colocava ele pra ajudar a trabalhar na fazenda, os filhos dele, né, do irmão dele, sobrinhos , estudavam e ele dizia assim que queria estudar e o padrinho falava pra ele: “Não Chiquim... ” o nome do papai é Francisco, né, ele falava assim “Não Chiquim... ” aí, perdi ele há quatro anos, (suspiro) fico emocionada, minha referência, tudo que eu sou... tudo o que eu conquistei, né. E aí ele me contava isso né, pra me falar e pras minhas irmãs da importância da escola, do estudo né, aí falava que o irmão dele falava “Não Chiquim... burro velho não aprende, né, burro velho, você nunca estudou...os mininu eles começou a estudar desde pititiquim, desde sete, oito anos, você nunca estudou e burro não aprende, o seu negócio é trabalhar. ” E aí ele falava pra gente né que, quando os meninos chegavam da escola, né os meninos eram quase da mesma idade que ele, então chamavam ele pra ir pra beira do córrego, pra brincar e aí ele ficava falando pros meninos, o que que a tia lá da escola ensina pra vocês? E os meninos às vezes levava o caderno escondido pra mostrar pra ele, então assim, aí minha

mãe, eu sabia que o papai não sabia ler, assim, ele lia né, escrevia, muito mal, mas era excelente em matemática, tinha uma mente brilhante pra cálculos, e aí ele ficava ensinando pra gente fazer cálculos e tal e minha mãe num lia, mas contava as histórias e minha mãe também não tinha estudado e ela dizia que tinha vontade de ir pra escola e tal e fiava contando aquelas histórias...e aí eu me lembro que ela contava, contava e nunca lia, e aí eu tinha uma irmã mais velha que eu falava pra ela, é, você conta uma história? Né, aí ela já pegava livro, ela estudava na época e ela já pegava livros e lia e contava as histórias e eu amava... e com a minha mãe era sempre à noite, na hora de dormir, e com a minha irmã eu me lembrava que era pelas tardes, ela estudava de manhã e pelas tardes embaixo do pé de manga que a gente tinha, no fundo do quintal tinha um pé de manga e um pé de abacate enormes, então a gente ia pra lá, colocava o colchão no chão, deitava e ficava olhando pra cima né, vendo as nuvens, embaixo da árvore e ela lendo, e assim, eu amava, e eu me lembro bem que, eu fui alfabetizada antes mesmo de ir pra escola porque essa minha irmã, ela amava ensinar, e o que ela fez, ela chamou mais três colegas que moravam perto, vizinho, né, e mais a minha outra irmã do meio e montaram a escolinha [ai que massa!, risadas externas] era uma escolinha mesmo, e as vizinhas levavam à sério a escolinha porque elas queriam alfabetizar as crianças menores aí faziam a escolinha, e ela conseguiu né, papai falava pra ela, você quer... “olha a Denirse vai ser professora né” e ele tinha muito orgulho “A Denirse gosta de ensinar, vai ser professora...” e aí ele fez uns bancos de madeira lá embaixo desses pé de árvores e colocou esses banco de madeira, arrumaram um quadro, eu sei que foi uma professora que doou, eu acho que...minha mãe fazia faxina na casa de uma professora e aí minha mãe falou que nós gostávamos de brincar de escolinha, aí ela doou um quadro [que gracinha] aí meu pai foi e pendurou esse, esse quadro entre as duas árvores e fez os bancos de madeira e, e ali era, eram as escolinhas, e aí fez um, a parte de sentar e a parte de , a parte alta da gente colocar o caderno em cima, e ali funcionava a nossa escolinha, das minhas irmãs, né, no caso eu era aluna também [risadas, tenho certeza que era a melhor escolinha do mundo!] Pensa! Gente, mas eram muitas crianças, às vezes, eu vim me lembrando hoje, né, eu falo pras meninas olha só, tinha quinze, né, crianças era [uma turma cheia!] Isso! E a minha mãe, eu me lembro que a minha mãe falava, “Eita Chiquim, você fica dando ousadia pra essas meninas” [risadas, ousadia!] “Pra essa menineira, essa menineira faz uma bagunça...” e o meu pai falava assim “Mas é só na hora do recreio!” [risadas] “Deixa elas, é só na hora do recreio, os menino tá passando pelo fundo do quintal, num tá nem passando pelo fundo d a casa, você larga de reclamar!” Minha mãe sempre foi brava, “Ei, Chiquim fica dando ideia pra essas meninas ficar fazendo isso...” E tinha a hora do lanche, né, e as meninas falavam pai vai ter que ter lanche porque as meninas estudaram a tarde toda, vai ter que ter lanche, e ele ria, e falava assim “Aiaiai, pra que que eu fui inventar dessas crianças nessa escolinha...” [risadas] aí ele comprava macarrão, aí eu me lembro que aquela época macarrão num era no pacotinho como a gente vê hoje...meu primo tinha um armazém que chamava Filemon, aí ele ia lá e comprava no Filemon, pegava no litro, e colocava no saco de papel, né, aquele macarrão picadinho, num saco bem grande, colocava num saco de papel e pesava! Era vendido desse jeito![risadas] Era umas balanças de...é tipo com uns pratos né, num era essas balanças de hoje [aquelas assim, que fazem assim] aí pesava esse macarrão e papai levava e aí era a Márcia e a Aparecida, as duas irmãs vizinhas que eram as cozinheiras [eram as merendeiras da escola!] é... e a Nilsa e a Vania davam aula e a Maria Marta, e as duas faziam o lanche, e faziam aquele macarrão, gente, aquele macarrãozim...só com água, sabe?! [risadas] o que elas faziam era que ás vezes pegavam coentro na hortinha quando minha mãe não brigava, né, porque a mamãe era brava, num gostava...ficava sem paciência com nós e com nossas coisas, mas elas pegavam quentinho escondido, pegavam cebolinha e colocavam...era o melhor lanche do mundo, e eu me lembro até hoje, sabe, desse macarrão, elas inventavam de fazer arroz também, né, como cenoura, pra ficar parecendo aquele arroz com charque da escola, carne moída no arroz, e...era

muito bom, e eu fui alfabetizada assim, na escolinha das minhas irmãs, quando eu cheguei, eu, e eu ansiosa, né pra ir pra escola, ansiosa, achando que eu ia chegar na escola e ia ser tão bom como aquela escolinha lá do fundo do quintal... fresquinho, vento [risadas] as irmãs não deixavam os meninos brigarem, porque se brigasse o menino chorava e elas ficavam com medo da mãe do menino não deixar mais ir no dia seguinte e a escolinha pra elas era tudo né, o projeto escolinha delas. Aí, tanto é que a minha irmã, ela se tornou professora, mas infelizmente ela desistiu da função, né, devido a uns enfrentamentos que ela teve, e ela optou por desistir, mas foi assim que eu fui alfabetizada e no primeiro dia de escola eu me lembro que eu chorei horrores, minha irmã e minha mãe me deixou e eu chorei muito, não queria ficar, gostava de pegar livros, né, das minhas irmãs, eu me lembro que eu riscava, e...era uma briga, e eu riscava os livros delas porque eu pegava caneta e eu queria escrever não naqueles caderninhos que elas faziam, elas dobravam a folha de papel almaço com pauta, cortava assim na lateral, separava elas e dobrava e às vezes elas enrolavam até uma fitinha colorida pra amarrar, pra fazer uns caderninhos pra gente, e aí eu lembro que eram aquelas folhas de papel almaço com a pauta amarela...antiga...aquelas...aí elas faziam o caderninho, mas aí eu queria escrever no livro [colorido, bonito...] aí eu rabiscava no livro delas e aí era aquela confusão. Mas aí me lembro que no primeiro dia de escola eu não gostei, chorei muito, tiveram que me buscar e eu falei, não, eu quero ficar estudando só aqui papai, num me leva mais na escola não, a escola das meninas é melhor [risadas] e ele falava "Ô meu bedequim preto" [risadas] ele me chamava de bedequinho preto do papai, tem que ir pra escola, e eu, mas as meninas já me ensinou ler, eu já sei, e já sabia escrever algumas palavras, eu lembro que uma das primeiras palavras era banana, né, e eu ficava toda feliz de aprender a escrever banana, essas palavras mais simples e ele falava não mas você tem que ir. Então quando eu cheguei na escola eu tive uma professora maravilhosa na alfabetização, ela amava, deixava a gente manusear os livros literários, era uma maravilha, e ela era uma professora muito sensível, ás vezes os meninos...aí não tem como fugir né, da questão racial, da discriminação, porque quando eu iniciei na escola, devo ter iniciado naquela época eu tinha uns cinco anos quando eu comecei a ir pra escola e quando eu desisti e chorei, num gostei, então quando eu voltei eu já fui pra uma escola pública mesmo, né, já tinha os meus sete anos, e era uma professora que se chamava Aureli, nunca me esqueci ela, então quando uma criança implicava, me xingava, né, "ai olha o cabelo dela!!! Parece bombril, olha ela!!!" [ah, sei, já passei por isso também] "ela é feia, não num quero brincar com você não, olha ela, ela é preta", aí eu chorava, e eu me lembro que a professora Aureli levava umas fitas coloridas e falava hoje nós vamos arrumar os cabelos mais bonitos que temos aqui na nossa sala...aí vem Sandra, o seu é o primeiro...então ela fazia, né trancinhas, colocava lacinhos, tirava o que minha mãe tinha amarrado o meu cabelo e fazia tudo novamente...eu amava ela, amava ter contato com os livros, e eu pensava em ser uma escritora quando eu crescesse, então assim, minhas memórias de infância, com o processo de leitura foram muito boas pra mim, né, com esse processo de adentrar no mundo da escrita, da imaginação, amava pegar livros da escola, levar pra casa da biblioteca pra ler até que foram acontecendo outras coisas já em a nível de terceira série, né tive uma professora que me discriminava muito, nunca deixava eu me aproximar dela, eu me lembro até hoje, o nome dela era Lourdes, eu sempre pensei, eu, um dia eu quero depois que eu me tornei professora, ai eu queria tanto encontrar a Lourdes um dia, né, eu quero dizer pra ela das marcas que ela deixou em mim, é...queria ser uma professora completamente diferente dela, porque as meninas branquinhas e bonitas podiam abraçar ela, naquela época eu não tinha essa compreensão...[tanta noção do que que...] compreensão do que que era, eu achava estranho, mas eu falava as meninas são mais bonitas, ela gosta mais das meninas que são mais bonitas, eu não entendia o que acontecia, mas quanto à mim ela nunca deixava que eu me aproximasse, eu me lembro que a terceira série era, era, tinha uma leitura no livro que aí todo mundo podia levantar a mão, ler, aí eu levantei a mão e ela disse assim, "Ah...mais...ah, você

nem sabe ler, vai ver que nem sabe ler, vai ficar gaguejando, não deixa a Maria Joaquina, a...como é que... a Viviam" A Viviam é minha amiga até hoje... "A Viviam, a Rosângela..." eram as meninas mais bonitas e inteligentes da sala, e eu não podia, aí eu fiquei, eu me lembro que eu fiquei emburrada, eu como assim? Eu sei ler antes de vir pra essa escola! Né, que minhas irmãs tinham me alfabetizado, eu sei ler há muito tempo...que professora chata, aí eu fui e falei pra ela, olha, bruxa, ela "você me chamou de que?" [risadas] me lembro até hoje "Você me chamou de que?" Porque tava aquele silêncio com as outras meninas lendo...eu falei, de bruxa! "Vá pra sala da diretora agora!" Eu falei, eu vou mas, sabe porque você é uma bruxa? Porque você é muito má, eu sei ler, tá? Eu sei ler antes de chegar nessa escola que minhas irmãs já me ensinaram...aí saí chorando e ela foi comigo e me acompanhou, então assim, são essas memórias, é...muitas coisas boas, maravilhosas, mas quando eu saí do seio da minha família, né, e fui pra escola aí as relações que se estabelecem, com o outro, com o que é diferente, isso me marcou muito porque eu me sentia assim uma princesinha lá dentro da minha casa, com as minhas irmãs eu era a mais nova, meu pai tinha outras duas filhas que eram as mais velhas que cuidavam muito bem de mim, mas quando eu cheguei na escola eu vi que não era a princesinha que...o bedequim preto do papai que eu imaginava... eu comecei a sentir o que era esse processo de discriminação e isso machucava muito mas, não tirou de mim o gosto pela leitura, né, o desejo de ler, escrever, então essas são as primeiras memórias de infância...

ANA MARIA: Tô curiosa, o que que a diretora fez?

SANDRA: Me colocou de joelho...eu me lembro perfeitamente...me colocou de joelho e ainda me bateu com a alça da bolsa dela [bateu?!] bateu sim, com a alça da bolsa dela porque eu xinguei a professora... e ela disse que fazia aquilo com...é... a autoridade que o meu pai tinha passado pra ela, que papai era tão simples...mas ele, né, ele dizia assim, se fizer arte, a senhora pode educar... [arte, arte, no caso era isso... e a "arte" que a professora fez?], é desobedecer, responder, e aí ela fez isso, me bateu com a alça da bolsa dela, me lembro perfeitamente. [Nossa!]. Giselda, o nome da diretora, nunca me esqueço! [num esquece mesmo, essas memórias a gente nunca esquece, esses nomes...],[cada coisa que a escola faz...] [todos esses nomes...].

KAROL: Esse processo de entrar na escola é...é doloroso...mesmo...né? Na, na, na minha infância, quando eu entrei, já tô tomando o lugar de alguém né!!! Mas na minha infância quando eu entrei na escola, e...eu já gostei, eu já dei tchau pra minha mãe e pra minha avó, dei tchau...pode ir...pode ir... e elas lá no portão assim... me olhando[risadas] e elas não que riam sair e eu tchau...pode deixar, tá tranquilo, tá de boa, mas eu também passei por esse processo de ser, uma negra na sala de aula, diferente da grande maioria que tava lá e que...bem no começo...eu entrei mais cedo na escola, eu entrei com três anos, eu também, eu não sabia resolver também muitas coisas dessas de discriminação, num sabia resolver no diálogo, na argumentação, como a maioria das crianças não sabem mesmo...né, num tem a, essa noção, então eu resolvia era na pancada mesmo...na régua de madeira, lembra da régua de madeira? É régua de madeira na cabeça do colega...coisa desse tipo, então eu também ficava de castigo muitas vezes, de joelho também, já fiquei de castigo de joelho só que ficava com um tamboretizim, lembra daqueles tamboretes de couro? De joelho assim no cantinho, com a cabeça pra parede e o tamborete na cabeça [na cabeça?] de joelhos, cheirando a parede, e o tamborete assim...na cabeça, mas, eu não vou saber quem, mas alguém da escola acho que contou pra minha mãe. E como minha mãe sempre gostou de uma boa confissão ela nunca fugiu de confusão [risadas] ela ia lá questionava e resolvia, aí depois quando eu saí de Irecê e fui lá pro pro Mimoso, pra outra cidade, aí sim, aí sim que era muita discriminação porque era, é a cidade que tinha muito gaúcho, ainda tem bastante, muita gente branca de descendência alemã bem branca e tinha de negro eu lembro que na sala , eu lembro que na terceira série, só tinha eu mais uma colega, chamava Sandra também, só que a Sandra era

negra preta, mais preta que eu e eu negra marrom, né? E a a Sandra era muito tímida porque ela já tava lá há mais tempo que eu, eu era novata, então ela já passava por esse processo de discriminação muito mais forte que eu e a gente ficou amiga logo, eu fiquei amiga de crianças brancas também, e da Sandra logo de cara também e a gente sempre ficava muito junta, só que a Sandra era extremamente tímida e ela num abria a boca mesmo, pra nada! Nada, nda! E eu num sabia o porquê, achava que era só timidez...depois com o tempo é que eu fui entendendo...mas teve uma vez assim bem clássica, num sei se eu já contei, já devo ter contado, que a Sandra tava muito apertada pra fazer xixi, e ela tinha vergonha de pedir pra fazer xixi, mas ela tava apertada porque você imagina...nego preto ficando amarelo... de vontade de fazer xixi, apertada mesmo. Aí eu falei, não Sandra, você vai dizer, que tem que pedir, né, você que quer fazer xixi... e ela "Pede pra mim, Karol, pede..." e eu não, você pede, aí ela "Não, pede por favor..." Aí eu levantei a mão e falei, professora, que chamava Célia, a gente num esquece, falei professora, pró, lá na Bahia a gente chama pró, falei pró Célia, a...a...Sandra quer falar... e ela "Ai e por que a Sandra não fala sozinha? Ela precisa de alguém pra falar por ela?" Ela quer falar, ela pode? "Pode, fala Sandra." E a Sandra: "Posso ir no banheiro, fazer xixi?" E a professora "NÃO! Não pode!" Aí aquilo doeu em mim, sabe? Aquela dor, aí eu virei pra Sandra e falei, Sandra, você vai fazer uma coisa e eu vou fazer também: vai lá pro fundo da sala, abaixa a calça e faz xixi, a Sandra abriu um olho desse tamanho [risadas]. Nunca na vida, ela num abria a boca nem pra falar, veja lá abaixar a calça pra fazer xixi, e eu não, pode ir, vai que eu vou também, vai e faz xixi, aí eu lembro, nossa, meu coração dispara até hoje de tanta raiva que eu passei, a Sandra tava tão ruim, tão apertada que ela foi pro fundo da sala e fez porque ela tava apertada, aí eu fui também, nem tava com muita vontade e abaixei e fiz também, aí nos duas, e a professora ficou escandalizada, e os colegas ah...essas meninas tão mijando na sala, ahhh, nem sei o que... e a professora "Fora da sala! Vou chamar seu pai, sua mãe, vai pra sala da diretora" e aquela confusão, a gente subiu a calça e foi pra sala da diretora. Aí no dia seguinte foi meu pai, foi minha mãe e os pais da Sandra e todo mundo na sala da diretora e aquela confusão e professora e coordenadora e todo mundo e elas falando e a coordenadora falando e a professora falando que era um absurdo, que era um desrespeito na sala de aula, desrespeito à professora e a diretora falando que isso era caso de expulsão, tanto da Sandra quanto da minha expulsão, que por enquanto ia dar advertência em consideração aos pais e que numsei que e num sei que, e meu pai muito sabiamente, porque meu pai diferente da minha mãe num é, num era muito de confusão, mas [risadas] eu gostava desses dois lados dos dois...meu pai muito sabiamente falou assim com a diretora "Mas você sabe por que que elas fizeram isso? " Que meu pai também não perguntou pra mim, nem minha mãe num perguntou, lá na sala da diretora ele perguntou, "Vocês sabem por que elas fizeram isso? Vocês perguntaram pra elas?" , aí eu falei, opa! Minha chance! Aí meu pai me perguntou, "Karol, por que você fez isso?" Ai eu falei, porque a professora também há muito tempo num deixava a gente fazer leitura, num deixava a gente nem apagar o quadro! [uhum!] Sabe o que é?! Menino adora apagar o quadro! Menino ama apagar o quadro, então todo mundo podia apagar o quadro menos eu e a Sandra, então ela num deixava apagar o quadro, num deixava fazer leitura em voz alta, num deixava fazer tudo e com o tempo fui percebendo é porque a gente era negra, né? Aí eu falei pro meu pai, falei pra diretora, pra todo mundo, num é, foi por isso, num foi Sandra? E a Sandra só concordando [risadas] num foi Sandra? Num é Sandra, e ela fazia isso{sim com a cabeça} E a gente fez xixi porque ela num deixou você fazer xixi, né, Sandra e você tava apertada, e a Sandra "É..." e o um pai falou, "Então, eu acho que a advertência deve ser pra outra pessoa, não pras meninas" [uhm, concordando]. Eu num sei que que aconteceu com a professora que ela fico só mais uma semana depois a pró Célia desapareceu da escola, mas resolveu assim. Mas foram muitos embates, muitas lutas também, escola, é um lugar mágico, maravilhoso mas é, duro! É difícil! É complicado! Tomei o lugar da memória de alguém mas, fiquem à vontade...

JOICY: Posso falar...[por favor] eu tô, me vem, tô tentando pensar essa memória dos meus pais, lendo assim...né, e eu não acho assim... eu, eu, não me vem essa, esse momento de leitura, nem vó, nem meus pais, aí...tentando entender, né, é... na época que eu era criança, meus pais eram militantes do Partido Comunista, meu pai sindicalista, minha mãe era militante de bairro...e tudo era muito... eles eram super-radicais, ateus e... a vida é isso! [eufóricos] é, e... eu num tive uma infância muito cheia de...que eu trago pros meus filhos, né. Essa coisa de, ler, eu leio muito com eles, conto histórias, eu num tive, pra mim, e eu vejo isso muito com meu pai com a minha filha, ele chega pra ela "Deus num existe!" na lata! [risadas, nem prepara...] eu, pai, por favor... coisas assim, meu pai ele sempre foi muito direto, minha mãe ela na época ela era ateia? [ateia] hoje já não, né, ela é espírita hoje e tal...mas...eu me lembro assim, de, de, dos livros, do meu pai sempre lendo muito, fumando muito e lendo e fumando e lendo, isso me vem muito, me remete muito, reuniões em casa e eles, eu sempre lembro de tá, ter tensões, eu nasci em 85, final da ditadura, né, eles, eles, preocupados, minha casa vivia cheia de gente, cheia de reunião, e eu lembro é, quando eu criança eu correndo no meio desse povo e eles brigavam e eu num entendia o que que, eles num tinham um cuidado de nada assim, a gente ficava lá assim, convivendo com eles e aí meu pai sempre lendo, tinha, ele tinha um armário assim cheio de livros, fumando e lendo, ele tinha uma sandália de, de couro, aí eu lembro dele sempre assim, assim {balançando os pés} e fumando e lendo, lendo [risadas] é a lembrança que eu tenho dele! E eu passava pra lá, passava pra cá e ele lia, ele só lia e num tinha uma interação, ele só falava de política, política. Eu ficava ali olhando, né, que que será que ele tá tão bravo?! Que que é que tá acontecendo e ele sempre falou muito bem, eh... e aí minha mãe, ela, fez Psicologia, meu pai fez três graduações , num formou, nunca deu conta de lidar com a academia, ele sempre criticou muito até teve muita dificuldade de formar, que ele sempre questionou muito esse conhecimento e num sei que... ah, que vocês não sabem de nada... ele ia sempre, teve dificuldade de se adequar a essas pressões da academia e tá, ele fez Economia e fez Filosofia e fez História e largou tudo e ai, e hoje ele trabalha na Saneago, isso e sempre militou como sindicalista. E sempre leu, né, lá em casa a leitura... e sempre falou pra gente ler, livros assim...Marx, mesmo! [risadas] o Manifesto [o Manifesto Comunista! risadas] num tinha nada de, nada de [história infantil! risadas] ele dizia você tá muito velha já, e eu pai, né, a gente leu o Manifesto cum treze anos! [com 13 anos você tem que ler o Manifesto Comunista!] [Que maravilha!] e aí, eu tive uma grande dificuldade de formar, meu irmão mais velho teve dificuldade de formar e o mais novo também! Porque ele, ele, meu pai sempre teve uma fala muito provocadora e sempre incentivou a gente a questionar tudo e isso, cria, cria um pouco de problema mas ajuda em muita coisas [Com certeza!] [Não se submeter aos ao sistema] É... [o sistema acadêmico é muito fechado] É... ele critica muito, eu como professora, né, eu, eu hoje em dia eu, pensando sobre essas memórias, né, eu tenho essa fala muito provocadora, meu pai sempre foi muito provocador, mas isso aí que você está falando e num sei que, de onde você tirou e... ele sempre, ele tem uma base material...materialismo histórico mesmo, assim, na prática, aí, ele sempre me cobrou isso como professora, eu tô, que que você tá fazendo com seus alunos, que você...sempre provocando, é o jeito dele, assim, né, de, de falar e eu, eu, lido muito com os meus alunos assim, eu vou provocando, questionando, e eles vão falando, falando, vão aprendendo a... nem todos assim, não dá tão certo assim, essa é, um pouco do que eu aplico em sala de aula. Minha mãe, ela também é, muito mais radical que o meu pai, na época, é...mas ela era, meu pai era muito no discurso, e ela na prática assim, de, de ser muito feminista mesmo e num tem que... e muito, lutando, ela era militante de bairro e ela militava em creche, com a meninada, sempre tinha muita criança, sempre ela tava defendendo alguém prejudicado, que num tinha vaga na creche, e eu lembro sempre disso, ela sempre me levava pra esses lugares, e ela foi dona de uma escola, e aí, e aí eu lembro que foi a primeira escola que eu entrei, que eu estudei, e eu por ser 'dona da filha da escola' lê-se, filha da dona da

escola, ela sempre me prejudicava assim, eu num podia ser nada...[risadas] nas festas, eu queria ser a, noivinha da festa [Não!] Não, num pode! [Você é filha da dona, vai dar problema!] É, e hoje eu entendo isso, mas na época eu ficava assim horrorizada! Ai, nossa, mãe, deixa eu ser a noivinha... "Não! Você é a única que não vai ser, não vou repetir!" [risadas, Você nem casa! Você é feminista! Noiva muito menos, pra começo de conversa...risadas] E ela tinha, nunca me deixava ser nada, mas a escola, essa escola dela, eu lembro que tinha muitos rituais assim..., os meninos estudam né, numa escola... Educação Infantil e tem muito, revisão e num sei que, tarefa, tarefa. Essa escola, era uma proposta diferente, é tanto que nem deu certo assim, durou pouco tempo, era uma escola pequena e tinha vários rituais, eu lembro das festas, tinha a Festa da Primavera, a festa os alunos organizavam, então eu lembro, tenho ótimas lembranças da escola, e, e, ler, escrever, e a professora Luciene que foi a professora que me alfabetizou, maravilhosa também. Eu tenho ótimas lembranças, e por isso, é...hoje, tava até comentando, conversando com um pessoal ontem, eu falei quando eu entro na sala, eu sinto uma conexão tão forte assim, parece que eu me transformo assim, no conteúdo ou no que eu planejei, ou naquela relação com os alunos, eu até tenho que começar a trabalhar menos isso, porque saio esgotada assim, é como se eu, toda minha energia fosse naquele momento, eu me sinto muito bem na escola assim, hoje é um lugar que, eu nunca sairia assim, que eu me reconheço ali, né, ainda tô construindo, né, é constante, essa prática, mas é onde eu me reconheço assim, não me vejo em outro lugar. Aí as leituras que vão me marcar, que é o o Manifesto, o Kafka [risadas], o Processo, Os carbonários, a questão da Ditadura Militar, leitura sobre a ditadura sempre foi muito presente, mas isso um pouquinho mais adolescente assim, né! Leitura de infância, eu não tenho, é essa fala deles, coisas da cidade, num sei quê, de num tolerar injustiça, é isso que me marcou assim [Leitura de luta né?!] É, que aí você lê o outro, que aí eu lia aquelas pessoas, e conversando e a gente vai fazer a revolução e vai ser como e eu lembro disso assim, muito, muito mesmo, foi muito importante, assim, pra mim, assim. É isso!

KAROL: Pessoas tão diferentes!

DANÚBIA: Nossa eu tô achando lindo! Tô aqui pensando nisso! Legal como que a vida é diferente pra cada um, é...tá!

DANÚBIA: Então, eu lembro que quando chegou o período de eu entrar na escola, lá no meu bairro tinha duas escolas públicas, né, e uma era considerada uma escola muito boa e outra era a escola fraca, e aí, quando chegou a época da minha matrícula, não tinha vaga na escola boa, só na fraca, aí aquela coisa "vai colocar a menina na escola fraca...meu Deus, que futuro que essa menina vai ter, gente!" Aí aconteceu o seguinte, minha mãe falou não, vamos esperar um pouco, vamos esperar alguns meses até surgir alguma vaga, e eu tava muito angustiada, porque eu queria muito entrar na escola, eu via as minhas coleguinhas da rua né, com uniforme e com a lancheira e eu achava lindo sair de lancheira, eu queria muito uma lancheira, aí aconteceu que minha mãe acabou me matriculando na escola fraca, né! Eu não lembro que mês que era mas, tava praticamente encerrando o primeiro semestre né, porque já tava aquele...nossa, você num vai logo colocar essa menina, ela vai perder o ano, né, tava ansiosa, né, e aí eu entrei nessa escola só que quando eu entrei eu já conhecia as letras, minha irmã também me ensinou as letras, né, e...eu aprendi a ler antes que todas as crianças que estavam lá desde o início do ano, e isso foi uma coisa assim que toda...nossa... a professora ficava "Meu Deus, ela já sabe ler!" aí ela chamava todo mundo, chamava a diretora..."Olha só como ela já lê" e no outro dia chamava outra professora, e ela sempre falava pra mim, "Nossa, você brilhou!" [RISADAS] eu lembro direitinho, é a primeira lembrança que eu tenho de ter orgulho de mim, sabe?! [Palavra de professora é forte, né?!] É tanto que até hoje eu ainda falo isso pros meus alunos, eu sempre falo Você brilhou! Porque eu lembro do impacto que isso teve em mim, né! E aí quando eu aprendi a ler eu lembro {pode contar aquela história que tem um palavrão?} [pode! risadas] Lá no muro de minha casa tinha uma palavra pichada, aí

enquanto eu tava aprendendo as letras, nesse processo de juntar, n , formar as sílabas, eu via, eu reconhecia as letras só que eu não sabia que palavra era aquela, e aí um dia, meu pai me levando pra escola, eu olho pro muro e consigo ler a palavra, né, tava escrito buceta lá [risadas] daí eu falei, PAI! Tá escrito buceta!, [risadas] e meu pai não, tá escrito butina [mais risadas] e eu falei, não pai, eu aprendi, b-u é bu, é buceta, e meu pai, é butina sim! Eu pensei, tem uma coisa errada, porque eu tenho certeza [ô meu Deus!] e aí, quando eu... e é mágico, né esse processo de aprender a ler, porque de uma hora pra outra, você se descobre lendo! Um dia você tá assim juntando, b-u é bu e daí um dia você já sabe ler...e aí quando eu aprendi a ler e a professora chamou minha mãe pra me parabenizar, porque tava muito rápido, essa menina é uma estrela! Aí minha mãe, vou te dar um livro, e minha mãe chegou com um livro, chama...*O bonequinho doce*, e eu li esse livro acho que mais de cem vezes, gente. Eu li esse livro, toda hora eu lia esse livro, e era uma história tão triste, porque era a história de uma menininha e eu me reconhecia nela porque era uma menininha negra, uma menininha negra que queria uma boneca e os pais não tinham dinheiro, que que ela fez? Ela fez um bonequinho de açúcar, e aí ela brincava com aquele bonequinho e adorava aquele bonequinho só que um dia ela saiu na chuva com ele e ele desmanchou, nossa e é muito triste e eu chorava muito e eu lia sempre, e eu lia né...vou procurar esse livro, porque eu lembrei agora, eu quero ler de novo pra saber o impacto que é que eu vou sentir, né! Agora essa questão de...de leitura em casa, não tinha também, eu não lembro, é...as minhas avós eram analfabetas, né, a gente conviveu pouco também, eu convivi pouco com as minhas avós, sinto falta disso, porque parece que conviver com avô, né...te faz ser outra pessoa, né! E aí, eu lembro da leitura da bíblia porque minha mãe era, é evangélica até hoje e ela é a única coisa que ela lê, a bíblia, e aí ela lia pra mim a história do rei Davi, e eu gostava muito da história do rei Davi, da Arca de Noé, e tinha também a história do Apocalipse que me fazia fazer xixi na cama [risadas]. Nossa, não, minha mãe colocava a gente na cama e começava a ler o Apocalipse [risadas] se você não seguir o caminho de Deus, olha o que que vai acontecer, a besta vai aparecer, ela falava assim ó: “tem o arrebatamento, e aí como eu sou uma pessoa que aceitei Jesus, Jesus vai me levar, se você não aceitar também você vai ficar sozinha, e aí cês vão ser perseguidos [risadas. NOSSA!] [De Manifesto Comunista ao Apocalipse! Risadas, é quase a mesma coisa!] E eu tenho medo até hoje, gente, ás vezes eu tô fazendo alguma coisa e eu penso, será que eu vou pro inferno? Pode ser que eu vá pro inferno por causa disso aqui! [risadas] E aí a gente lia muito a bíblia em casa né, e ela me levava pra igreja e aí tinha a escolinha lá que as crianças ficavam, e a gente, tinha... perguntas e respostas sobre a bíblia e eu li a bíblia toda, eu já li a bíblia toda por causa desses testes né. E é uma leitura muito importante, eu acho a bíblia linda [ela é linda, muito poética, tem muita história bonita] Aquela parte lá de Eclesiastes né, sobre o tempo que nossa, é lindo né, tem tempo pra tudo. E...em relação à escola, né, não teve, nenhum professor que me marcou em relação à leitura, nenhum, e não tinha leitura não, eu não lembro de nenhuma professora parando pra ler um livro pra gente, né, e quando eu recebi os livros didáticos eu lia todos os textos, todos os textos que tinha no livro, e geralmente são só trechos, né, quando eu gostava muito do trecho, eu pedia pra minha mãe comprar e minha mãe sempre comprava, ela nem questionava, eu falava eu quero esse livro e no outro dia ela aparecia com o livro, e ela e a gente sempre comprava nos sebos lá da Rua 04, né e assim eu tenho uma lembrança, uma memória afetiva com aqueles sebos e aí até hoje eu prefiro livro usado, que eu fico imaginando a história, quem será que leu, né? [por onde passou né!] Sempre tem uma dedicatória, às vezes têm umas dedicatórias tão lindas assim.. É, professor mesmo, né, importante no meu processo de leitura foi só na faculdade, na faculdade eu tive professoras excelentes, que no caso foi a Sueli de Regino, que foi com ela que eu comecei a me interessar por contos de fadas, né, já adulta, li os contos de fadas dos irmão Grim, procurei outros contos maravilhosos de outras culturas e assim é sempre muito importante, sempre que eu tô num processo assim de sofrimento, eu costumo voltar a esses contos, eu tenho até a tatuagem né,

pelo amor que eu tenho por isso e...deixa eu ver aqui o que mais, bom é, no momento, são essas lembranças assim que, que me vêm. [mas b com u da bu c com e dá ce e t com a dá ta! Não é butina!] eu tenho certeza! [risadas] Butina não pai! [quase que ele interfere no seu processo...risadas]
JOYCI: Bunitim demais criança a prendendo a ler...
ANA: Nossa todos!
SANDRA: Pode falar algo...interferindo na fala das colegas... ela falando da questão do livro, né eu me lembrei que quando eu não conseguia ler, né corretamente, eu lembro que minha irmã falava assim: "LÊ" e pegava um livro e me dava, eu que história é essa? Eu prefiro que você me conte, ela falava não, você vai ler porque você foi a primeira aluna da escolinha...e até, olha, a Liandra, vizinha, já tá começando a ler sozinha. Aí eu e essa vizinha começamos a competir e eu falava mentira, ela não sabe ler, ela não sabe escrever, eu escrevi banana! Naquele dia e a Liandra não deu conta, nem sabe! "Ah, mas eu pedi pra Liandra ler esse livro aqui e ela leu!" Aí eu chorava, mentira, a Liandra não lê porque eu falava pra ela ler e ela não leu. "Não interessa, lê!" Aí eram aqueles livros da Coleção Vaga Lume, lembra aqueles livros [a coleção vaga lume é do meu tempo...] A montanha encantada...Xisto no espaço...A jangada...sabe, várias histórias, aí ela queria que eu lesse e eu falava, nossa, mas esse livro é grosso, e ela falava, não é grosso não, a história é que é muito interessante, cheia de mistérios, lê. Aí eu sentava e ia tentando ler, eu tava me lembrando né, sobre os livros literários, eu não me lembro de ter em casa livrinhos pra mim de imagenzinhas, não, eram esses livros que as minhas irmãs queriam que eu lesse, né, falava não mamãe, a Sandra vai aprender a ler direitinho, vai ficar lendo isso aqui não. Vai aprender a ler, então eu me lembro de A margarida friorenta que foi o primeiro livrinho que eu ganhei, né, e eu me apaixonei por ele, mas aí eu falava, nossa mas acaba tão rápido, porque eu me acostumei a ler a coleção vaga lume, então era muito bom, a leitura sempre me encantou muito, sempre me apaixonou!
ANA: Agora é a minha vez? Bom, antes de falar das minhas leituras eu tenho que falar um pouco do meu pai, sabe? Porque meu pai é a figura de referência, né que eu tenho é...de leituras. Ele foi um homem que queria muito ter estudado, mas o pai dele, abandonou a mãe dele, ele tava, eles eram de fazenda e ele tava aqui em Goiânia fazendo o primeiro ano do Ensino Médio na época, mas aí como o pai abandonou a mãe, ele teve que voltar pra fazenda e aí ele foi trabalhar sabe aquele sistema a ½? Eles plantavam a roça a ½, com vizinho e tal pra ganhar dinheiro, né e assim, pra sobreviver, na verdade não era nem ganhar dinheiro, era pra ganhar o alimento ali, né, porque pegava a metade... Então eu acho que ele tinha esse sonho e ele transferiu pra gente, eu nasci na roça mesmo, né, nem é fazenda, é roooça, casa de chão batido, né e meu pai trabalhava na fazenda mesmo assim, e quando, antes de fazer seis anos, quatro pra cinco, ele fez um, participava de um clube de livro da cidade mais próxima que era Silvânia que foi a cidade que depois a gente mudou [ele gostava mesmo então]. Era, era uma frustração que ele tinha, né, mas ele tinha que cuidar da mãe, que a minha vó era doente e tal, e ele era o único homem da família, né, meu pai tem quatro irmãs e eu sou a filha mais velha, eu tenho mais dois irmãos. E aí ele participava desse clube do livro, ele pegava o leiteiro, toda semana, todo dia tinha o dia de ir trocar os livros, ele pegava o leiteiro de madrugada e ia pra trocar os livros e sempre chegava com cinco livros novos, toda semana e era meu pai que lia pra mim, todo dia, trabalhava na roça o dia inteiro e a noite era...chegava, tomava banho e era a hora de ler, então assim eu tenho memória de muitos livros na infância antes de ir pra escola, e não tinha escola próxima à fazenda, então ele deu um jeito de ir na prefeitura da cidade arrumar um jeito de fazer um grupo escolar lá perto, e aí fez o Grupo Escolar Seu Nico Tavares [risadas, que gracinha!] Que era o nome do prefeito antigo lá que ele gostava, e as professoras iam morar na minha casa, e aí na época que começou a montar essa escola a minha casa começou a ficar muito tumultuada, né, porque a professora morava na minha casa...eu lembro que teve uma professora que apaixonou por um tio meu, e aí ela

falava assim: “Eu vou te dar 10 em todas as suas provas, mas você tem que me ajudar com seu tio” [risadas, trocando 10 pelo tio!] Quando meu pai descobriu isso, ele ficou muito bravo porque ele achava que a escola ia, assim como acho que assim como aconteceu com você, eu aprendi muito mais em casa com meu pai do que na escola porque a escola era multisseriada, os alunos eram de, de pré né, que era da época até a quarta série, aí o que que meu pai fazia, ele comprava os livros, e como a professora morava na minha casa e não tinha muito essas rédeas e tal, eu preenchi o livro todinho, terminei a primeira série! [risadas] Ah, então me dá o livro da segunda, então eu fiz quatro anos em dois ou um e meio [risadas, nossa!] E aí meu pai quando ele descobriu esse rolo dessa professora, eu fui estudar na escola de freiras em Silvânia, e assim, eu falo que eu sou filha da ditadura, sabe, porque, gente é exatamente o contrário da sua infância (se referindo à Joyci), sabe essa questão da, da, de questionar as coisas...ZERO! Eu fui saber que Marx existia na faculdade, então assim eu aprendi, num colégio de freiras você aprende a bordar...lá em Silvânia tem o colégio das freiras e dos padres, eu estudei na escola que tinha só mulher, e o colégio dos padres era só homem, eu fui descobrir que a educação pra meninas era muito diferente (da dos meninos) quando eu fui pra o Ensino Médio, porque aí, porque no colégio das freiras eu conseguia ser a primeira da turma, tirar nota melhor e tal...porque eu sempre fui muito tímida então eu só estudava, né, e quando a gente foi pro Ensino Médio, eu não alcançava os meninos nem que eu estudasse o dia inteiro, eles sabiam, faziam coisas que eu nem imaginava...enquanto a gente tava aprendendo a bordar, eles tavam aprendendo...[isso é tão recente!] É, é muito recente...então assim, as minhas memórias de leitura de infância... Ah, e tem também a questão dos causos, como a gente morava em fazenda, tinha muito um pessoal que ficava, sabe... tipo esses...eles chamavam os loucos... ah o louco tá chegando [risadas] falavam bem assim, os loucos eram contadores de histórias, eles juntavam raízes, colocavam num saco, aí sabe, saíam davam a raiz pra gente em troca de comida, eu lembro que a minha mãe tinha raiz que ela encomendava, né, e aí quando o louco chegava em casa, minha mãe dava a janta, mandava ele tomar banho, porque não tinha jeito de dormir na cama sujo...e aí ele sentava na sala, e a sala da minha casa era enorme assim e tinha, era bem grandona e tinha uma poltronas assim que minha mãe fazia umas almofadas à mão mesmo e colocava, então sentava aquele monte de gente pra ouvir as histórias do louco [criança, adulto, todo mundo?] É, todo mundo, aí era a hora que punha a lamparina lá, né e ele ia contar a história, gente tinha uma história que ele repetia toda vez que ele ia lá porque a gente pedia a do ferrim pequeninim engraçadim bunitim...já ouviram isso em algum lugar alguma vez? [risadas, não!] Eu sei que o ferrim era uma agulha, depois ele transformava numa chave de fenda, depois ele transformava numa bicicleta, num carro, num avião...e isso era assim, sabe essas histórias repetitivas? [tipo lengalenga, né?] Eu não lembro exatamente da história, é mas ele não sabia ler, ele era louco, né! [riadas, era louco] e não era só um, eram vários, e tinha um senhorzinho também, eu lembro do nome dele até hoje, chamava Florentino, era uma família porque a família, como era fazenda, o avô da minha mãe, a gente morava perto da fazenda do avô da minha mãe, ele tinha escravos, e aquela historinha, né, ai, que meu avô era tão bom pros escravos dele que eles não quiseram deixar ele...continuavam morando lá, então tinha a casinha do Florentino, que era um negro que morava lá e a gente adorava ele porque ele também era muito bom pra contar histórias, então direto ele ia lá e contava várias histórias, e ele não repetia, ele não repetia as histórias ele sempre contava histórias diferentes e não sabia ler. Então assim acho que é a questão da cultura oral mesmo né, incrível! [essa memória né] então as histórias sempre são muito presentes na minha vida mesmo assim, e aí quando eu fui pra faculdade, eu trouxe essa questão das histórias clássicas né, e eu gosto muito também das histórias originais que têm o final macabro, a Pequena Sereia que vira espuma...[nossa, lindíssima!], a Bela Adormecida que a sogra dela era canibal comeu os netos e ela teve que fugir pra não comer ela também, sabia disso? [eu gosto dessas também.

KAROL: Engraçado, esse, eu fiquei pensando, vocês falaram de louco e de contar história como esse, essa relação da leitura e da loucura também tá muito próxima, né?! [na verdade ele nem era louco, né] Não mas o jeito de falar, de chamar. [louco mais lúcido, né] [o uso da imaginação, criatividade, de contar] ontem mesmo a gente tava comentando na escola, que dizia, oi lá aquele se estudar demais vai ficar doido, quem lê demais vai ficar louco.
SANDRA: Tinha essa contradição em casa, papai falava, vocês tem que estudar minhas filhas, olha é a única coisa que ninguém jamais vai poder roubar de você, é o conhecimento, isso ninguém rouba, papai não pôde estudar, olha o tanto que papai sofre, como trabalha, né, pra não deixar vocês passar fome, mas o estudo é tudo, tudo, como eu não tive a oportunidade, eu vou dar sempre a oportunidade pra vocês, aí ele falava assim pra nós três, né, a Denirse vai ser professora, que é a mais velha, Geovânia, ia fazer enfermagem, na época do ensino técnico, né e ele falava e você, Sandra, você faz contabilidade... aí eu chorava [risadas, ele já resolvia!] porque na verdade eu queria ser professora, eu falava papai, deixa eu trocar com a Nilsa, ela é a Denirse mas ela nunca gostou, queria ser chamada de Nilsa, papai deixa eu ser professora?! Não, minha filha, cada uma de vocês tem que fazer um tipo de profissão...pra família ficar completa. Nilsa, você troca comigo? Eu não, papai já falou! [risadas, ele queria filhas de todas as áreas né!] tanto é que eu fiz, né, comecei a fazer Contabilidade [nossa! Você fez?]
JOYCI: Como é forte né a palavra, inconscientemente, né?!
TODAS FALAM AO MESMO TEMPO!
SANDRA: Casei com 16 anos e o meu marido me levou pra igreja evangélica e o cooperador dessa igreja me disse que não era da vontade de Deus que eu estudasse, que Deus tinha mandado me dizer pra eu abandonar a escola e servir só a Deus e eu abandonei.
ANA: E aí você ficou quanto tempo fora da escola?
SANDRA: Nossa, eu fiquei dez anos. Tive meu primeiro filho com dezoito e aí só depois quando ele já estava com seis, sete anos que eu voltei, falei, não eu quero ser professora, meu esposo trabalhando sozinho e como servente de pedreiro, meu filho só tomava um leite caro, tinha intolerância a tudo. Aí eu falei, não, Deus num quer isso não. Aí fui fazer EJA, por isso que eu falo sempre, né meu amor pela EAJA, aí voltei a estudar...e não parei mais, eu sempre falei, não paro de estudar, nunca vou me afastar...é engraçado como a igreja aliena mesmo, eu lembro você falar de ficar com medo de ir pro inferno (referindo-se à Danúbia), e eu então, eu ia pra escola com medo, me sentia culpada, e o cooperador falava olha, se você for pra faculdade...porque daí ele viu que eu voltei a estudar, não teve jeito, se você for pra faculdade você vai perder a salvação da sua alma... e eu naquele medo, né. Me afastar de Deus, o que eu vou fazer e aquele medo de não ler Marx. O cooperador falava, mas ele estudou, antes de ser cooperador dessa igreja, ele se formou, então ele dizia, olha, os pais, tomam cuidado com as crianças na escola porque tem professor ensinando Marx, esse Marx é um demônio, um espírito terrível, vocês tomam cuidado, com o Gramsi, então ele conhecia [come cirancinha né, risadas] então na faculdade eu tinha muito medo quando me aproximei dessas leituras, eu pensava Deus eu tô pecando em lê ele, né! [risadas, mas eu vou ler mesmo assim!] e com a Ângela Mascarenhas não tinha como não ler Marx, a Ângela era minha professora e eu falava eu vou ler, que eu sei separar as coisas[risadas, Deus, licença, né, vou dar uma lidinha...] Tem um poder muito forte, né a igreja [o cristianismo]
KAROL: Esse poder da palavra em quem a gente acredita, né?! Palavra de professor é muito forte, palavra de pai e mãe é muito forte, ou de um pastor, cooperador, né que é o caso, é muito forte. Porque a gente dedica a nossa crença nessas pessoas, a gente acredita nelas , palavra que pesa mesmo, pode até não ser de professor, ou da relação familiar ali, porque mãe é mais tranquilo da gente acreditar mesmo né, porque tá ali, você sabe que gosta de você, que te conhece e tal, mas alguém de fora que dá esse peso assim, marca.

SANDRA: Papai ficou bravo demais quando eu fui pra essa igreja, minha filha, te criei, te eduquei pra você estudar, ser uma pessoa inteligente, ser contabilista, e aí você cai e fica boba, vai pra uma igreja e fica boba. Nossa ele ficava bravo, chateado.
ANA: Eu também casei nova, pra sair de casa, eu acho, sei lá, e parei de estudar também por dez anos, fiquei sem estudar, só que eu fui pro centro espírita e era Kardecista, e aí eu supri a necessidade de leitura ali, sabe, lá tem muita leitura, então aquela lista assim de livros, sabe, coleção de André Luis, vinte livros, li tudo, coleção de Emmanuel acho que tem uns quinze, li tudo, a codificação inteira, eu li mais de quatrocentos livros, eu acho, espíritas. Só que depois eu percebi que por ser dentro do Cristianismo, também tem a mesma coisa, por exemplo, porque meu ex- marido era extremamente abusivo, e lá, não mas é seu programa espiritual, você tem que passar por isso, é alguma coisa que aconteceu no passado, então você tem que aguentar...gente, dez anos nessa...então, até você se libertar desses...
DANÚBIA: Essa questão do Apocalipse né, que até hoje me influencia, mesmo eu não indo na igreja e tal, eu namorei com um historiador, né e eu sempre contava isso pra ele que essa questão do Apocalipse...que eu tinha muito medo...aí ele me explicando, né que o Apocalipse era um livro político, que foi escrito na época de Nero, que na verdade já é quase consenso que a besta já existiu que foi Nero, [risadas, Nero que foi a besta que colocou fogo em Roma!] ele que perseguiu os cristão, né, mas mesmo assim, é uma coisa afetiva, que você fica com medo...
KAROL: vai passando, né, vira memória coletiva...
SANDRA: engraçado, né, a gente falando em influência, eu lembrei aqui que a questão cultural, nós nos formamos e nossa personalidade é composta por tudo aquilo que nós vivenciamos, a partir de nossas vivências formamos nossas personalidades e no quanto papai foi ingênuo assim em achar que podia determinar o que cada uma podia ser, a Giovânia que era a do meio começou, casou, não continuou a enfermagem e abandonou, nunca quis terminar, a minha irmã foi professora do estado por alguns anos, teve um problema em sala de aula e ela nunca mais quis voltar, então ela não se tornou a professora que ele queria, minha outra irmã não se tornou enfermeira e eu não me tornei contabilista, porque EU me tornei professora e assim no final, quando ele tava bem velhinho, né antesde falecer teve Alzheimer, e aí o orgulho dele era eu né, porque uma das três vingou o desejo dele e eu me lembro que um dia eu tava em casa, ele com minha mãe na área de serviço, ele minha senhora (mamãe teve dificuldade pra aceitar que o papai tava com Alzheimer lá vem o Chiquim com essa conversa, ele nunca esquece o dia de buscar a aposentadoria, desde cedo me atentando por causa disso, ele tá é com desculpa porque você fica adulando ele) porque eu fui a única que casei e continuei morando com ele, sempre no lote ao lado junto com eles, mamãe quebrou o muro, pôs um portãozinho então eu fui a única que num saiu de casa. Aí ele falava, ó, minha senhora, a senhora sabe onde a Sandra mora? Ó, ela é a minha filha, ela é professora! Chiquim, cê larga com essa palhaçada sua. Ô minha senhora...desculpa, eu não queria incomodar...

Roteiro e transcrição do segundo encontro 19/05/2018

Lembrando que este roteiro é para nos guiarmos...

1) Você tem livros em casa e outros materiais de leitura? Quais?
2) Você lia na adolescência? O que você gostava de ler e por quê?
3) As leituras literárias apresentadas na escola te interessavam ou você lia por "obrigação"?
4) Durante o curso superior, você fazia leituras para além das oferecidas e apresentadas? Quais eram?
5) Pensando honestamente, você se lembra mais das leituras livres ou das obrigatórias? Você sabe responder o por quê?

ANA MARIA: Bom, os materiais que eu tenho em casa são os materiais que eu uso pra pesquisar pra lecionar mesmo, então eu tenho muitos livros infantis que eu tenho assim que eu acho que são bons, né, pra dar aula, por exemplo, tem O Lobo Negro que eu sempre uso na sala, tenho um livro dos Contos dos Irmãos Grimm que eu também uso bastante em determinadas épocas, tenho vários contos clássicos que eu também gosto de usar e tenho uns livros que eu acho que são bons para as crianças aprenderem a ler, e tenho também os livros da Filosofia, que eu já tenho alguns do Kant, do Platão Aristóteles, Hanna Arendt, que eu tô tentando fazer minha bibliotecazinha da Filosofia, tem algumas coisas de Literatura, também que é bem pouco...Enfim, próxima pergunta, que que a gente lia na adolescência, e o que que a gente gostava de ler, né, bem, na minha adolescência eu lia mais nas férias porque...na escola era curioso, não tinha livro de literatura na escola, gente! [tinha biblioteca?] Eu sou filha da ditadura literalmente assim, quando fala que é de escola, ditadura funcionou muito bem na minha cidade...eu estudei em escola de freiras, pra vocês terem uma ideia e eu não lembro de ler um livro literário [mas biblioteca tinha que era escola de freira...?!] Tinha uma biblioteca gigante mas a gente não podia entrar na biblioteca, era proibido, a gente entrava na capela pra rezar, o que a gente lia na escola eram os textos que tinham no livro didático. Naquela época, era assim, era tudo comprado, né?! A gente não ganhava , agora é dado, eu lembro que o meu pai vendia uma vaca por ano pra poder comprar os livros, era muito caro, então os professores tinham a obrigação de vencer aqueles livros didáticos, entendeu? Que os pais também cobravam... então não tinha... eu lia nas férias porque tinha um tio meu, tem um tio meu que tinha sido seminarista e ele tinha uma biblioteca bem boa assim, mas ele não tinha muito livro pra adolescente não, então, eu lembro que eu li um livro que chamava *Memórias de um gigolô* [risadas], era dessa grossura, passei as férias lendo, e eu num sabia o que que era gigolô, né, então falei, oh, tio, vou pegar uns livros lá na sua estante, ele falou pode pegar, tinha um montinho e eu peguei o mais grosso que era esse...e ficava todo mundo com o olho grande assim pra mim "e aí que que você achou?" e eu, booom[risadas] todo mundo querendo saber a história...mas eu tinha vergonha, né?! Nossa tinha cada história lá, meu Deus! Enfim, tem criança na área senão...[risadas]. E tinha a biblioteca de Silvânia também que tinha muitos livros, então nas férias, eu fazia uma visita à biblioteca, então eu pegava um pouco de livros e levava porque a gente morava na fazenda, né. Então nas férias a gente ia pra fazenda e como não tinha nada pra fazer, eu lia nas férias porque na escola não teve livro obrigatório [mas na escola livro obrigatório nada mesmo?] não teve, é o que eu tô te dizendo...tinha como obrigatório o livro didático, só! Aconteceu, por exemplo, de eu pegar,

no livro didático eu lembro bem tinha a história, tinha um pedacinho da história do *Menino do Dedo Verde*...aí eu ia lá na biblioteca pegava o livro e lia sozinha, aí no livro didático tinha também *Meu Pé de Laranja Lima*, eu lembro de ler um pedacinho da história no livro didático e deu pra buscar...teve também um livro que peguei na biblioteca é um que eu lembro bastante dele aquele do Érico Veríssimo, *Olhai os Lírios do Campo*...então a minha literatura de escola é fraquíssima, mesmo, assim, inclusive do Ensino Médio, no Ensino Médio também foi do mesmo jeito, não teve diferença, eu lembro que tinha um livro didático de literatura que tinha alguns, e o professor passou no primeiro capítulo, eu lembro de ler uns poemas de Augusto dos Anjos, do Fernando Pessoa e só! E não passou disso, não teve estudo de literatura, nem leitura obrigatória, nada, nada disso. Eu li também muito aquela Coleção Vaga Lume, que eu acho que meu pai comprou e aí a gente lia em casa, na escola não tinha...[era mais busca sua mesmo] Era por causa do meu pai, né, ele que ficava, o que você tá lendo, vamos ler...vai lá no seu tio buscar uns livros, então assim, ele que incentivava mais a gente, a escola mesmo...e eu acho que ele percebia, né! Como era uma coisa que ele queria que a gente fizesse, a gente fazia por si mesmo. [E quando chegou na graduação como é que foi?] Então, aí, como eu disse da outra vez, eu me casei depois que eu terminei o Ensino Médio e fiquei dez anos lendo livro espírita, aí foi muito livro, que a literatura espírita é bastante vasta, né. Eu acho que limita a gente um pouco assim mesmo, em relação à criticidade, que é uma literatura que te deixa bem mansinha, né! Então a graduação teve um...a leitura obrigatória da graduação teve um valor muito grande para a minha vida em relação a abrir a cabeça, nunca tinha ouvido falar de Marx na vida! Então essas leituras Marx, o próprio Paulo Freire, lembro de ler Altusser, lembro de ler o Foucault e ficar assim: Nossa! Achava muito difícil , mas a hora que eu consegui entender aquilo eu achei muito bom, é...eu lembro de ter lido alguns diálogos do Platão que o professor doido dava pra gente ler só pra fazer teste, lembro que o Edem, vocês conhecem o Edem Vaz? E Ele dava "O Banquete" pro pessoal da Pedagogia ler, e é um livro do Platão que tem uns, você já leu "O Banquete"? [não]. Ele tem algumas coisas assim que o povo considera meio pecaminosas, né, então o povo ficava escandalizado, acho que ele passava só pra gente ficar escandalizada! Mas eu, eu achei ótimo, né! E quis ler mais, e foi lá também que eu quis fazer Filosofia depois, então a leitura obrigatória da graduação teve muita importância pra mim, por incrível que pareça. [mas tem algum assim que você usa quando está trabalhando ou que lembra pra trabalhar?] Da graduação?[também, ou de adolescência mesmo] ah, sim! Então, os livros da adolescência, eu uso pra trabalhar, tem umas historinhas de criança, quando a gente lia quando era criança, aliás eu achei esses dias na escola... ah, uma coisa também que ajudou, que me ajudou muito na escola, são as leituras que eu fiz com os meus filhos pequenos, porque o Vinícius, meu filho mais novo é bailarino e afeminado desde, sei lá, ele nasceu assim né, e eu não sabia lidar com aquilo, não tinha internet ainda disponível na época, e aí eu saia perguntando às pessoas, né, o que que eu vou ler pra saber lidar com esse menino e ia em psicólogo, e eu não lembro como eu descobri um livrinho que eu achei na biblioteca da escola esses dias e li pras minhas crianças, chama "Menino brinca de boneca", vocês já viram? Era um livrinho didático assim, acho que era o primeiro livrinho feminista que eu li na vida! E é um livro infantil, então, tem uns livros que eu guardo assim. Esse Lobo Negro também é um livro muito bonito que eu li pros meus meninos só que ele é só de imagens então você vai passando devagarzinho e a criança entra na história, a questão das histórias clássicas mais originais possível né, assim as histórias que não terminam com o final feliz também eu aprendi a ler, lia na época pros meus meninos, eu lia todo dia uma história pra eles, "Alice no País das Maravilhas" eu li pra eles e eu uso na escola, é... e na faculdade tem muitos livros assim que eu uso pra trabalho mesmo que é a Teoria da Emília Ferrero é muito útil quando a gente alfabetiza, e assim na formação geral da gente, então eu penso na minha visão de mundo que tipo de homem você quer formar pra essa sociedade, né, é uma pessoa mais crítica? Então é o jeito de abordar o aluno que mudou, depois que eu fiz a

graduação, se eu não tivesse feito com esse olhar, eu seria eleitora do Bolsonaro [risadas]. É...durante o curso superior você fazia leituras para além, ah, essa aqui de fazer leituras para além das obrigatórias...Karol, você anda fazendo leituras para além das obrigatórias?[risadas... e agora Jose?!!!][você acredita que pra descansar eu leio?!] Ah é? Nossa, eu num dou conta de fazer isso não...porque assim que eu terminei a graduação o Vinícios meu filho mais novo tava lendo "Crepúsculo", aí minha cunhada falou assim, ahn... é história de vampiro, eu se fosse você, lia primeiro, pra saber se pode, né! Eu lembro que ele queria pegar o livro emprestado aí eu li...gente! eu li a série "Crepúsculo" inteirinha em duas semanas![risadas], eu que dei uma descansada na cabeça, achei ótimo! Isso que eu fiz, essa a leitura que eu fiz para além das obrigatórias. Eu me lembro muito das leituras livres na época de férias da escola, lembro muito das leituras que eu fazia com os meus meninos, foi uma época muito marcante mesmo, na época que, esse período de dez anos era a leitura não espírita que eu fazia, que era a leitura dos clássicos, né, aquela leitura mesmo, "Cinderela"...só que com o final trágico [que é a que você prefere, né?!] É...a gente lia um pouco, então eles dormiam, eu parava e no outro dia continuava, né era tipo a Sherazade, essas são as que eu lembro mais, mas tiveram outras também, tinha um livro que o Vitor (filho) gostava muito que chamava "Ami o menino das estrelas" que era um extraterrestre que vinha visitar a Terra, vocês já leram esse livro? [Não] nunca mais eu vi em lugar nenhum, ele adorava e eu tive que ler umas vinte vezes com ele, ele adorava e era grossinho assim, que era um extraterrestre que vinha na Terra e ficava achando estranho umas coisas que a gente fazia, sabe? [com certeza!].

KAROL: esse negócio de ler também para além das obrigatórias, eu leio quando estou muito cansada das obrigatórias, porque cansa, né? [nossa demais] Cansa passado porque ali além de ser obrigatória, você vai ler com um propósito que é obrigatório, aí às vezes eu descanso relendo alguma coisa bem leve, bem suave pra descansar a cabeça pra não ficar pensando tanto naquilo, ou talvez a pensar melhor naquilo.

ANA: eu acho que eu faço isso na escola...porque eu leio pras crianças todo dia uma história, e livro infantil é um negócio tão gostoso, né?!

KAROL: pra você vê, quando não é obrigatório, quando eu leio pra descansar, um livro que eu leria em dois dias eu vou demorando uma semana, né, porque aí vai de pouquinho em pouquinho... aí eu peguei pra reler "O menino do dedo verde" também, que eu adoro e que eu li na adolescência, na pre adolescência pra adolescência que eu li, porque, viciada, e ela não empresta, e ela tudo que tem em sebo e brechó ela compra, lá em casa tinha muito livro, ainda tem né, porque minha mãe é louca com livros, fissurada acho que lá em casa (casa da mãe) quase um sebo, e ela sempre foi enlouquecida com aquilo e eu já lia muito mesmo, em casa mesmo, e quando tinha algum livro assim que eu não sabia direito se podia ou não podia, aí eu perguntava pra minha mãe, ela deixava, só que às vezes meu pai não deixava, olha que bobagem, né?! Tinha um livro mesmo, eu lembro do livro até hoje [era só pegar sem pedir...] o livro chamava "O homem duplicado" aí tinha o homem vetruviano né, assim com as pernas e os braços abertos e o homem pelado, aí meu pai me viu lendo, aí meu pai ei Karoliny, que livro é esse? [é do Saramago esse?] Não,[porque tem do Saramago também, tem um filme também com esse nome, acho que esse filme é do Saramago, adaptado da obra dele] E meu pai que que Karoliny tá lendo esse livro? Ele só viu pela capa, né, só julgou pela capa, e o livro não tinha nada haver, bem científico, bem acadêmico, eu não entendi quase nada, não tinha nada haver, era só a figura... Daí eu lembro que minha mãe falava que quando ela era adolescente, que na época dela o máximo era ler livro que não podia ler, pela idade, que daí ela lia Adelaide Carraro [ai eu também li muito esse, "O estudante"...] "O estudante I, O estudante II" ["Poliana menina, moça e mulher"] Poliana mulher eu não li não, tem o mulher também, que é um livro assim, pra descansar a cabeça, pra não pensar em nada. [Ana: um tempo depois que eu fui pensar que esse livro é de domesticação, é que daí a gente não precisa ler de novo, tanto o "Poliana" quanto "O estudante"] [Danúbia: muda a letra, muda a cor da

fonte né, gente, isso me chamou a atenção quando eu li esse livro "O estudante" vocês lembram que tem uma parte que muda a cor da letra? A parte triste que ele fica viciado é de uma cor e a parte alegrinha é de azul! Eu ficava assim, nossa senhora! Esse livro me marcou, eu gostei muito]. Aí minha mãe falou que lia esses, mas aí quando eu era adolescente, mais adiantado um pouco, tinha uma amiga minha que gostava muito da Aghata Christie, então ela me viciou em Agatha Christie também, e a gente lia tudo, a gente lia depois ia comentar, e contava pra ela, altas aventuras da Agatha Christie, assim, é um livro muito fácil, né?! Muito tranquilo, uma leitura boa, uma leitura pra você ler assim, e relaxar e ficar jurando que você é detetive também, mas era mais isso mesmo, eu lembro que também minhas tias falavam assim, esse livro aqui, eu tô lendo mas você não pode ler ainda, que era Sydnei Sheldon![risadas...você não tem maturidade] e eu ficava louca, o que é que esse homem tem? [Danúbia: já viu que a letra do nome do autor é grandona, né! É maior que o título do próprio livro!] E minha tia falava, você não pode ler Sydnei Sheldon, você não tem idade pra isso! Acho que eu tinha uns quatorze anos. Já que não posso ler Sydnei Sheldon, vou achar outro aqui, e eu achei e fui ler "O silêncio dos inocentes"! [risadas] Nossa! Eu choquei, será que Sydnei Sheldon é mais pesado que isso aqui? Que "O silêncio dos inocentes"? que eu adorei! [Ana: não sabia que tinha o livro não] tem, eu tenho ele aqui inclusive que é aquele bem típico que tem na primeira versão do filme, eu acho que é com uma mariposa, assim, eu tenho ele aqui, não, livro fantástico, pesado pra quatorze anos você lê assim... [Ana: é...o cara era canibal] pois é, bem detalhista, o filme eu já não dei conta de ver, e eu pensei gente será que Sydnei Sheldon é pior que isso aqui?!, vou ler esse Sydnei Sheldon, quando eu li pensei: Que bosta! [risadas] sabe nada de nada, esse Sydnei Sheldon aqui não sabe nem escrever direito! E quando eu fui aprender a gostar do Gabriel García Márquez, por exemplo, que eu amo, pra sempre, eu já tinha dezessete, que aí foi já na, eu tinha entrado na faculdade, eu entrei com, quase , eu fiz dezessete pouco depois, eu morava sozinha e eu morava longe, meu pai morava na Bahia e minha mãe já morava aqui em Goiás, e eu morava sozinha lá na Paraíba, sozinha com minha tia, mas era praticamente sozinha porque a gente só se encontrava mais nos finais de semana, aí encontrei, olhei na biblioteca assim, tava passando pra lá e pra cá, eu trabalhava também de monitoria de tarde, dava aula a noite, pra pagar conta, lá na faculdade mesmo, lá no na Pastoral Universitária, não sei nem se ainda existe, mas eu dava aula pra adultos, então dava aula até 22:30, então ficava nas tardes que não tinha aula não compensava voltar pra casa porque não tinha dinheiro pra ficar indo e voltando, né [ficava lendo] ficava na biblioteca à tarde aí eu vi "Cem anos de solidão", e eu falei, sou eu extremamente solitária, e era extremamente solitária mesmo! Eu peguei e quando abri o livro e começou a falar de Macondo eu [Danúbia: nasci lá!] tô aqui e fiquei com ele pra sempre, né, até hoje, Gabriel García Márquez eternamente. [Danúbia: você viu o documentário dele que saiu na Netflix? Vou passar pra você aqui agora, que é lindo, é lindo demais][do Gabriel?] [Sobre o Gabriel García Márquez, coisa mais linda!]. Mas aí minha adolescenca foi chei de livros, muitas leituras, algumas proibidas [Ana: bom quando é proibido, né! Como é que é o nome?]Gabo a criação de Gabriel García Márquez, tá na Netflix, muito poético, bonito. cc [Danúbia: incrível, todo mundo acha que é Pessoa, tem até um poema desse, já viu, da Ana Cristina Celia? "Todo mundo acha que é Fernando Pessoa"] [risadas] Até escrevia jurando que era o mesmo estilo assim com várias personalidades...[Danúbia: não porque ele é geminiado também, que dia que é seu aniversário?] dia 13 [o mesmo dia dele!] o mesmo dia dele! Quem sabe?! Tá vendo!

ANA MARIA: meu irmão também faz aniversario dia 13 de junho, foi meu irmão que me apresentou Gabriel García Márquez também, que ele foi fazer um trabalho lá na Colômbia, ele vive cheio dos livros, ele mora em São Paulo e toda vez que ele vem traz um monte de livros, é bom! Engraçado, né, ele é engenheiro, na área das exatas] e que normalmente se acha que não tem...[mas acho que foi a cultura lá de casa mesmo que meu pai implantou na gente,

né!] E é plantado mesmo, é bem plantadinho assim. Na graduação e lia bastante, lia muita coisa obrigatória, lia muita coisa que não era obrigatória, porque às vezes nas obrigatórias, às vezes eu gostava de algum assunto, de alguma citação, eu ia atrás da citação [Ana: não isso eu também fazia muito] E às vezes me interessava mais do que aquilo que eu lia no próprio livro. [Ana: eu fiz muita pesquisa fora assim pra entender, pra entender o que tava rolando no livro], até pra depois voltar pro livro, ou nem voltar, né? Tem algumas coisas na graduação que foi, minha graduação foi uma boa graduação mas eu tenho algumas críticas em relação a algumas posturas..., acho que todo mundo tem, né? Em relação a alguma postura de professor, mas eu sempre li bastante, e aqui em casa tem bastante o quartinho das meninas tem uma cesta ou uma estantinha assim com muitos livros que elas pegam pra ler sozinhas, ás vezes eu leio com elas, às vezes eu não quero ler e às vezes elas mesmas pegam e lêem, a Flor gosta de ler e lê em voz alta pra Ana, e já já estão as duas brigando também [Ana: você deixa bem livre?] eu deixo bem livre e na altura que elas consigam pegar também, tá bem à mão assim, e à noite que lê mais é o Christiano, né, porque ele que fica aqui e quem faz essa leitura noturna com as meninas é o Chris, eu faço mais quando tem um tempinho assim, à tarde, no fim de semana, mas ele que lê pras meninas, ou as meninas que leem pra ele também, inventam, criam uma historinha...mas é isso.

ANA: lá em casa é o Vitor sempre foi de ler mais, ele é o mais velho e ele sempre gostava de ouvir mais as histórias...o Vinícius teve uma época que ele enjoou, não quero mais que você leia, quero dormir! E sem ouvir história, cansei desse trem! E aí eu era chateada e ele demorou mais pra aprender a ler também, e eu nossa, esse menino é meio burro! Tem problema!

DANÚBIA: então, é, eu tenho livros em casa, só que teve uma época que eu tinha mais, eu gostava de acumular muito, e meu quarto assim, nossa, olha minha biblioteca, que erudita! Só que hoje em dia eu tô dando muitos livros, né, eu empresto pra alguém que gosta muito e eu falo, pode ficar! Não dou aqueles que uso no trabalho, né, aqueles teóricos, poesia eu não costumo dar. Muito interessante que uma vez eu emprestei, quando lê "Cem anos de solidão" quer que todo mundo leia, né? Pelo menos dez pessoas vão ler agora, e eu emprestei pra um namorado na época né, nossa adorei esse livro, deixa eu levar pra fulano de tal... e o bom é que a gente terminou e ele não devolveu o livro...aí um dia, tipo, mais de ano depois, num bar com uns amigos aí chegaram uns amigos desses amigos, gente que eu nunca vi, né. Aí o papo parou em literatura, e a gente começou a falar em "Cem anos de solidão", né e conversa vai, conversa vem, uma menina falou assim, seu nome é Danúbia Jorge? Sim, que mais que você sabe? Uai, eu tenho um livro seu lá em casa [risadas] eu falei, a é? Conte-me mais... ah, é porque eu tava ficando com um cara e ele me emprestou esse livro, o Artur, e eu falei, a claro, o meu livro! Que era pra estar comigo agora, aí sim, o livro passou de mão em mão, e acabou que foi bom, né, um monte de gente leu [Ana: você fez o bem!]. muita gente leu, mas eu já perdi muito livro, com ex namorado, eu vou parar, mas é bom, né? Eu já perdi "O livro dos abraços" do Eduardo Galeano, eu já perdi a "Obra reunida do Leminski", nossa esse aí eu fiquei com dor no coração, a "Obra reunida do Leminski", toda a poesia do Leminski, [a não, você deu de presente?] não, emprestei pra homi, aí homi some [risadas] home some seus livro tudo! Gente, é sério! [Ana: pra macho escroto!] macho escroto, você empresta os livros, mas esse do Eduardo Galeano era o único que não era escroto, mas os outros eram escrotos, eu tinha que pegar esses livros de volta, mas enfim, eu gosto de ter um pouco de livro porque tem hora que você quer relembrar, mesmo que você não releia a obra toda, mas um trecho já é bom, né? E eu sou muito desorganizada, né? Não posso ter muito livro porque meu quarto é uma zona, porque tem livro debaixo da cama, tem livro na gaveta de calcinhas, às vezes os livros caem assim, efeito dominó, muito livro, né, e meu quarto é pequeno também. Lia na adolescência, eu gostava de ler muita obra adaptada, eu li adaptação da "Divina comédia", com doze anos, eu li adaptação do Sheakespeare, li praticamente tudo do Sheakespeare, li

muita adaptação, né, li um, onde eu fiz o ensino fundamental e médio tinha uma biblioteca muito boa assim, a gente tinha livre acesso com o bibliotecário lá, e eu lia muito, passava o recreio lá, e não tinha amigo nenhum, ninguém queria conversar comigo, eu ia ler Dante, com doze anos, achava que entendia muito, mas assim, eu também li uns trem bem trash, sabe e gostava, li o Paulo Coelho [Karol: eu li tudo do Paulo Coelho, tudo! Eu tinha uma tia que era apaixonada, a tia que falou que eu não podia ler Sydnei Sheldon] e eu li "O alquimista" e fiquei com vontade fazer aquele caminho de Santiago de Compostela por causa desse livro, e ele lançou um livro agora de autobiografia que eu tô doida pra ler, chama "Hippie" você já viu, a capa é linda! Nossa, a biografia dele e aí conta a história do movimento hippie, né, as viagens que ele fez pela Europa... [Ana: ele é amigo do Raul Seixas, né?] E daí eu lia de tudo assim, e desde desses clássicos, né, que eu nem sabia que eram tão clássicos assim, até tudo, eu não li "Poliana", todo mundo leu...[ela faz o "jogo do contente" tem que ver o lado bom de tudo!] Não tá louco moço, carece não! Tem um livro que eu li, esse O estudante, né que era o cara, nossa ele se envolveu com drogas, ele tinha a vida perfeita...tinha uma noiva, aí ele largou a noiva, nossa que triste! Aí eu lembro até hoje esse negócio de mudar a cor, parte da história era azul e a outra era preta... [Ana: E tem "O estudante I, II e III"... no três eu acho que é uma irmãzinha dele, né? Uma menina, eles adotam uma menina e ela envolve com droga também! Mata quase todo mundo da família!] Gente isso é quase serial killer, né? [risadas] eu li também aquela série "A droga da obediência" sabe aquela série "Os caras"? "A droga da obediência" "A droga do amor", massa também esses livros, que mais que me marcou assim...nossa! outro livro que me marcou assim foi "A espera de um milagre" do Stephen King [Ana: nossa esse aí eu também li] eu gostei tanto do livro que eu não tive coragem de assistir o filme [Karol: que também é bonito!] deve ser porque tem o Tom Hanks, né, eu chorava tanto assim, nossa, me marcou muito, e é um livro grossão com capa dura, bonito até que eu emprestei pra alguém que eu não sei quem é e que foi-se embora pra sempre. [Karol: Gosto do Guimarães também, Guimarães é um desses que eu pego sabe, assim leitura de um minuto?] Nossa e o tanto que eu fico triste, porque Cem anos de solidão quando eu empresto e recomento as pessoas leem e geralmente todo mundo gosta e já "Grande Sertão Veredas" não é toda pessoa que gosta, a pessoa fala não eu li quinze páginas não entendi nada, parei. E eu não pelo amor de Deus, tenta de novo! Tenta de novo porque é a coisa mais linda, né?! As leituras literárias apresentadas na escola eu não fazia, eu num tava nem aí, [risadas] sabe o que que eu fazia? Eu lia resumo, não queria ler [Ana: eu fiz isso pra prestar vestibular] eu lembro esse trem de Naturalismo, sabe? "O cortiço" Deus me livre, nunca li, não lia, eu pegava resumo porque assim a prova era quais eram as personagens, onde se passa, então ali o resumo, alguém te contava em contava em cinco minutos e você já dava conta de fazer a prova, eu falava não vou deixar isso atrapalhar as minhas leituras prazerosas não [risadas] vou ler o que eu quero, e nossa, não teve nenhum professor assim pra eu lembrar assim sabe, nossa que legal, essa leitura que esse professor fez...como ele me incentivou...

KAROL: como eu já tive professor que incentivou o Machado de Assis eu conheci na escola, minha mãe tinha mas eu não... Machado de Assis não me interessava só pelo nome...] quando a professora apresentou, ai eu me apaixonei por ele também e não largo nunca mais, mas foi em escola e era obrigatório. E eu li tudo, O cortiço, esses que você falou, o Naturalismo...porque era separada em bloco a literatura né...

DANÚBIA: não, você sabe qual livro do Machado de Assis que a professora passou no Ensino Médio? [Ana: eu não li nenhum desses, gente] o tanto que o povo é louco: "Memorial de Aires" o mais enjoado, o livro mais chato do Machado de Assis o povo põe pra adolescente ler...[Karol: o meu foi "Memórias póstumas de Brás Cubas" e "A igreja do diabo"] que é ótimo, né. Não, ao invés de levar contos, né? "A cartomante", [Ana: o Vítor teve essas leituras e eu tive que acompanhar, eu li com ele, mas eu mesma nunca tinha lido esses livros]. Aí eu li também "Dom Casmurro" dessa época de doze treze anos, aí eu lembro que lá na escola tinha

uma versão que era a Capitu contando a história, nem lembro qual que é...eu lembro que agora é um autor famoso que fez essa releitura de "Dom Casmurro" muito legal...é a Capitu contando a história, aí cê vê que o cara, aí já dá pra você ver que o cara é louco... na própria obra do Machado, mas nessa que muda o foco narrativo, é muito massa esse livro... Então... durante o curso superior eu fiz muitas leituras para além das obrigatórias porque quando eu entrei, assim eu já tinha alguma leitura assim... eu achava que eu lia muito mas eu percebi que eu não lia nada, né...você chega...a professora falava uns trem assim todo mundo né, comentava e eu falava gente eu nunca ouvi falar desse trem que essa mulher tá falando aí, eu lembro que eu fui no primeiro mês de faculdade lá na biblioteca, porque eu tava porque fica no registro, né, todos os livros que você pega, nossa eu li tanta coisa no primeiro mês, saba assim de literatura, mesmo, nada de crítica, eu nunca fui muito de ler crítica não, né, é tanto que tá fazendo uma falta danada agora nessa disciplina que eu tô fazendo com a Goiandira porque eu não sei nada de crítica literária. Eu li tanta coisa desde mitologia, sabe, eu peguei a obra lá do Perrot que eu não conhecia, foi muito importante pra mim assim a graduação principalmente porque a primeira professora, a primeira disciplina de literatura foi a Sueli de Regino, né, que ficou a preferida no curso inteiro assim, maravilhosa, a mulher, ela te faz chorar, ela conta assim a história de um livro, sabe aí você fica assim, todo mundo sai querendo ler, é aquele tipo de professora que você se apaixona por ela, uma vez ela levou a gente na casa dela, ela mora numa chácara também igual aqui a sua, eu não lembro, eu acho que era uma disciplina, eu não sei porque que ela levou a gente, mas cada grupo escolhia um professor pra orientar e a gente escolheu ela, e na casa dela ela contou da vida dela, mostrou os livros dela, o álbum de fotografias... nossa ela é maravilhosa! Aí falando de "Cem anos de solidão", eu não sei se eu já te contei, né, que enquanto eu tava lá na Letras, eu acho que foi no Colóquio, que eu assisti uma apresentação sua, do "Cem anos de solidão", foi [Karol: um artigo que eu fiz pra História, pra disciplina de História][Ana: ela terminou antes que você?] [Karol: terminei, eu já tava no mestrado, no primeiro mestrado que eu fiz]. Aí ela apresentou esse trabalho assim aí eu fiquei louca, eu adorei! Tanto que quando eu te vi no Cepae a promeira vez foi na prova de Língua Estrangeira, lembrei na hora, falei gente é aquela menina que apresentou o trabalho de "Cem anos de solidão", preciso ser amiga dela! Porque eu adorei, sério, eu nunca esqueci aquela apresentação, porque tudo o que envolve aquele livro, né... é muito importante assim, não sei como um livro meche tanto assim com a gente... como que pode, né?!

KAROL: é e aquele que eu apresentei foi uma disciplina que eu fazia na História no mestrado, e a Ilse que é minha orientadora agora, fazia doutorado, a gente era colega na História, ela no doutorado e eu no mestrado e a gente era colega na disciplina do professor Noé, e como ele trabalha memória também, e a Ilse tava trabalhando memória e eu memória em "Cem Anos de Solidão", porque o meu mestrado era em "Cem Anos de Solidão", e eu tinha que fazer um artigo mesmo, então fiz um artigo na disciplina com o "Cem anos".

ANA MARIA: eu tinha comprado um "Cem anos de Solidão" capa dura todo lindo, e nisso o Vinícius (filho), ano passado quando ele veio, ele tava namorando um menini italiano, e a gente foi num sebo lá em Brasília, gente que incrível aquele sebo, todo grande assim, três andares o sebo, e aí a gente achou um "Cem anos" em italiano, aí ele comprou e falou , mãe, agora eu vou levar o seu pra gente ler junto [ai que lindo! Nossa eu quero, eu quer fazer isso também!]

KAROL: é a minha caixa do Gabriel aqui no escritório que eu tenho um monte de livro, o Gabriel García Márquez fica separado, [é outra categoria, né?] é outra categoria [isso aqui nem é livro não gente, isso aqui é outra coisa]. Então eu guardo os livros dele lá dentro, o Guimarães também fica num lugar específico assim, porque aí eu num empresto não, ele fica assim, só pra mim.

DANÚBIA: hoje em dia eu faço muita leitura que não é obrigatória, no ônibus, porque eu ando muito de ônibus, e aí eu não consigo ler texto teórico no ônibus, né, aí o último que eu li foi a biografia do Amir Klink, eu adorei, né, nossa, maravilhosa, que homem admirável![sabe que ele vem pra cá, ou já Evandson não gosta, o Cortella e aquele, como que chama aquele filósofo careca? Karnal, acho que eles vêm agora em maio...] nossa eu quero, porque eu adorei! Gente pensa uma pessoa que constrói o próprio barco e atravessa o Atlântico remando sozinho [é confiar no que ele fez, é confiar demais nas coisas que ele faz!] nossa e ele adora, né?! Quando ele tava fazendo o barco falaram pra ele, você não pode ir nessa época porque você vai fica um ano sozinho na Antártida porque vai congelar, e ele, é nessa época que eu vou mesmo! Porque eu quero ficar um ano sozinho, sem depender de ninguém! Daí são essas coisas que eu leio, literatura no ônibus, porque é a única coisa que dá pra ler, não dá pra ler coisa muito pesada, num dá pra ler poesia no ônibus! [ler crítica essas coisas, teoria, é difícil]. Leituras obrigatórias, ah...num lembro não, eu me lembro mais das leituras livres, obrigatórias eu só fiz na faculdade, não fazia na escola mesmo, na escola, nossa gente, porque que eu virei professora? Porque eu odiava a escola, era tortura assim, eu levei tudo "nas coxa" eu ficava de recuperação, de dependência todo ano...era uma vergonha...! eu não tinha que passar nem perto de escola hoje em dia, mas enfim, eu num acho que foi só culpa minha não... porque nossa gente...que horror que foi! [não, não mesmo!] Eu lembro que no segundo ano do ensino médio eu quase parei de estudar do tanto que eu odiava a escola!

ANA MARIA: nossa mas o Ensino Médio é tão... um rolo compressor nos adolescentes, né?! É um monte de matéria, um monte de professor, cada um querendo cobrar mais que o outro [e além das cobranças da escola, em casa, né? O pai e a mãe ficam loucos!]

DANÚBIA: aliás eu comecei a trabalhar com 14 anos, naquele pró jovem, e comecei a estudar à noite, trabalhava de manha, chegava em casa às 15:00, queria dormir, não queria estudar, eu faltava pelo menos uma vez por semana, aí me chamaram: ó sabe que pode "bombar" por falta, gata! Nossa mas no terceiro ano eu quase reprovei também, nossa mas foi difícil assim, a escola, pra mim eu num gostava não desse trem de escola!

KAROL: porque vocês acham que por que a maioria dos professores são mulher?

DANÚBIA: eu acho que é bem histórico isso, né? Eu lembro que uma vez, eu lembro que eu fiz uma especialização na Faculdade de Educação, e a gente estudou isso que primeiro eram os homens, né, que eram professores, e aí, com o processo de industrialização eles foram pras indústrias pra ganhar mais, e aí eles colocaram as mulheres na escola e aí veio toda aquela ideia de ah...ela é maternal, tipo uma mãe, né pras crianças, uma tia... e aí ficou isso.

ANA MARIA: gente mas eu acho muito curiosos, na Filosofia, em qualquer disciplina que você vá fazer, a maioria é homem [Karol – Letras pinga mulher pra todo lado]. Hoje eu fui num grupo de estudos na Faculdade de Educação, o tema é: Filosofia para crianças, tem três mulheres e uns quinze homens [é um grupo de estudos?] [mas um grupo de estudos os profissionais estudando filosofia pra criança?] é, um professor lá montou e eles vão estudar aquele Matheu Lipmann, sabe? [já ouvi falar, mas não conheço não] tem também um tal de José Barrientos, da Espanha, porque eu tô com essa lacuna, né, aí eu descobri esse grupo, falei com a coordenadora do grupo e ela me deixou participar, e eu fiquei olhando assim, gente, isso aqui era pra ter mais mulher e não tem, eu achei muito curioso, porque parece que eles acham assim sei lá, que é uma coisa assim mais racional, mais tipo matemática, acho que ainda tem essa...[a gente ainda tem muito resquício disso, na Pedagogia, por exemplo, quando é professor de área, eu acho que num chega a 50% a 50% não, tem muito homem em área, agora quando é Pedagogia, a grande maioria ainda é mulher...] Meu curso tinha um homem de Pedagogia...

KAROL: e eu penso que ainda é de muito preconceito, eu tenho um amigo que é pedagogo, e ele trabalhava lá na creche do CEPAE, e ele falou que sofria muita pressão das famílias das crianças porque perguntavam assim, ah, mas é você que vai dar banho na minha filha? Você

que vai limpar a minha filha? Com desconfiança por ser um homem cuidando de crianças, principalmente com crianças meninas, sempre ficava esse medo da pedofilia, ou esse medo de não saber cuidar como se esse trato fosse só feminino mesmo, como se só mulher desse conta de cuidar direito, ou só mulher desse conta de cuidar ou como se mulher não pudesse molestar também! Como se mulher tivesse acima disso e abaixo de outras coisas, como se ela tivesse num meio termo que escala ela pra aquela função e pronto! E é bem complicado!

DANÚBIA: e eu acho que eles já pensam nisso, os homens quando vão fazer Pedagogia, já devem pensar nisso, nesse medo que as pessoas tem de deixar um homem desconhecido com crianças, [e ele é uma pessoa maravilhosa, um pedagogo maravilhoso e ele falou, Karol, muito problema por conta disso, eu pensei em desistir, parar com isso]. Tem um filme, já viu? Chama "A caça", nossa de um professor que é acusado injustamente de pedofilia, pega esse filme que esse filme é muito bom!

ANA MARIA: e eu acho que é histórico mesmo...

KAROL: se for puxar assim pela memória, professor homem que eu tive era de exatas, [é eu tive de Geografia, de Matemática, o resto era tudo mulher] o meu era só o professor de Física, o de Matemática e o de Biologia, e o resto era tudo mulher, na Educação Infantil, só mulher, não tive professor homem, no Ensino Fundamental II é que tinha o de Educação Física, que era homem.

ANA MARIA: eu estudei em Colégio de Freiras, então tudo mulher, [porque em colégio de freira padre não pode dar aula também?] Não! No Ensino Médio o professor de Português era homem, o de Biologia era homem, de Química e Física era homem também porque eles vinham do ginásio, entendeu? Que era a escola dos homens, então Química, Física, Biologia, Matemática, eram homens, [e aí no caso as mulheres ficavam com a Educação Infantil? É isso?] não, eu tô falando do Ensino Médio, professora mulher que eu tive, porque em Silvânia tinha colégio de homem e colégio de mulher... o colégio dos padres tinha até o Ensino Médio e o colégio das freiras era só até a 8ª série... e aí as mulheres que queriam estudar mais, iam estudar com os homens no Ensino Médio, por isso que era só homem, e eu sempre gostei de ser... de tirar boas notas, até porque meu pai exigia muito isso, ele se esforçava muito, ele vendias as vacas, então a gente se sentia na obrigação de estudar, entendeu! [risos, você tá me devendo uma vaca! Vende a Mimosa!] no colégio das freiras eu consegui ser a primeira da turma até a 8ª série, quando eu fui pro Ensino Médio, os meninos faziam dedução de fórmula matemática, de fórmula de física e eu não sabia e chorava, era um horror [risos igual eu na disciplina da Goiandira...] que é isso gente, chorava, não dava conta era muito difícil, porquê? Porque o Ensino Médio era pros homens e o ensino pras mulheres não acompanhava o dos homens, lá foi terrível, e eu não entendia, eu achava que eu era burra! Depois que eu fiz a Pedagogia, que eu fui entender todo o processo...[eles queriam, né que você fosse burra] aham... [e ser *Pollyana*, né, ver o lado bom das coisas e fazer o "jogo do contente" pro resto da vida...] dá uma raiva, né?! Quando você percebe a realidade...

KAROL: dá e dá uma raiva assim depois de muito tempo, depois né, porque quando a gente tá no processo a gente não entende...às vezes até desconfia né, que tem alguma coisa errada, que tá estranho, mas a gente não sabe argumentar, não sabe explicar direito né, pra adolescente e pré adolescente você tem noção de que tem alguma coisa ali que tá, que tá pra além do que você sabe falar da sua percepção.

ANA MARIA: hoje a gente falou, por exemplo, que a maioria dos professores de escola, de área, ele defende a questão da reprovação, né? Vocês já viram isso? Ah, porque se voltar, agora a gente tem que dar nota pro menino e não sei que...claro que tem a pressão do sistema todo, mas eles acham que o sistema antigo era melhor, mas não vê essa questão da realidade da criança, do contexto, né, quer medir o que ele não aprendeu e não o que ele sabe, e isso até hoje é bem complicado, [que vem o caso, por exemplo, o projeto do BNCC e reforma do Ensino Médio que é reforma para o mercado de trabalho] e colocar na escola a

responsabilidade de corrigir problema social que não [é, que não é possível, a gente não tem a menor condição, a gente faz o que pode com o que tem e quando dá pra fazer e acho que a gente nem tem que fazer, sei lá, até que ponto, né?] [é porque se ficar fazendo]. Essa semana teve reunião, sexta-feira do pessoal do Posto de Saúde, na escola, não foi na de vocês, não? Porque agora criança tem que escovar os dentes na escola, entregou uma escova de dente pra cada menino [não porque eu trabalho com adulto, né?!]

DANÚBIA: chegaram umas recomendações que não pode sair sozinho quem tem menos de doze anos, que chegou lá uma determinação que não pode sair da escola quem não tem doze anos, porque tem muito menino que vai sozinho, né, porque às vezes mora até na rua da escola...agora não pode mais...e agora tá, nossa! É uns trem, né?!

ANA MARIA: mas escovar os dentes? Mas que horas que nós vamos trabalhar, né?

KAROL: é mais na escola do município que eu trabalhava aqui mesmo no Bairro Feliz, tinha a hora de escovar os dentes dos meninos. Escovar os dentes gente? Porque eu tenho que ensinar isso na escola? E em casa, a mãe não escova os dentes, o pai?

ANA MARIA: e a gente fica meia hora na fila... a Danúbia num falou ainda dos livros de infância se usa na escola...

KAROL: ah é...você retoma assim de memória algum que você use assim?

DANÚBIA: então, eu uso muito contos de fadas, né, que eu sempre gostei, os irmãos Grim, eu tenho lá todos os contos, eu leio com eles, a gente faz releitura, a gente faz dramatização, o que eu li na infância e trago pra sala geralmente são contos maravilhosos mesmo...

KAROL: o meu público como é de adolescente e adulto e adolescente e adulto adora mitologia, contos de fadas eles também adoram! Tem uns até que eu vou lendo em voz alta porque eu adoro ler em voz alta, e tem uns que cochilam, e eles falam, professora, fulano está cochilando, e eu falo não tem problema, conto de fadas é pra dormir mesmo, e cochilam... e contos, eu gosto muito de trabalhar contos, então contos do Machado, da Marina Colasanti, e fábula, gosto muito de fábula também.

DANÚBIA: e é bom levar pra eles uns que eles nunca ouviram falar...porque esses Branca de Neve, Cinderela, eles já conhecem e tem outros que eles nunca ouviram falar porque são muitas histórias, tem um que eu gosto muito que chama "Seis enfrentam o mundo inteiro", vocês já ouviram falar? Que são seis pessoas totalmente diferentes que se encontram no meio do caminho, e como cada um tem uma qualidade diferente, cada obstáculo que vai surgindo, um protege a si e a todos, né, e é muito lindo!

KAROL: a gente acabou de ler na semana passada contos da Cora, contos de... eu num vou lembrar o nome não, mas são contos de assombração, da Cora Coralina, eles amaram, e professora, quem que é essa Cora? Daí eu falei, a Cora é daqui de Goiás... trás ela aqui e eu falei...hum... [vocês querem mesmo, já que a gente tá falando de assombração?!...

DANÚBIA: e eles adoram aquela história do "Prato azul pombinho"... das cocadas também, eu leio sempre com eles, eu leio esses dois, e tem criança que chora com a "História das cocadas", porque fala de fome, né... [das cocadas não conheço] que fala que a prima faz as cocadas e coloca em cima do armário e ela fica louca pra comer as cocadas, só que as cocadas se perdem e tem que dar pro cachorro, sendo que ela ficou com vontade de comer as cocadas e elas se identificam, elas acham assim um absurdo não deixar comer, elas falam eu ia pegar mesmo, eu ia subir na cadeira e ia comer de noite.

KAROL: Câmara Cascudo eu levo, leio bastante, eu gosto de lenda, folclore, história fantástica, mito, mitologia, não tem como não gostar, né?1 [é da essência, né, do ser humano], tem o "João Mata Sete", que eles gostam também, só que o João mata sete moscas numa mãozada!

DANÚBIA: sabe o que eu lembrei? Eu lembrei agora que eu trabalhei com contos populares e eu levei a "Histórias de Pedro Malazartes", aquela história do "rabim" de porco, aí gerou uma polêmica, porque todo no final falou , nossa, mas ele foi muito desonesto, num sei que que

tem, aí um menininho do 5º ano, levantou e falou, não foi desonesto não porque o patrão dele não pagava ele direito... aí na hora que ele falou isso, o pessoal falou, não, realmente, aí a sala se dividiu né, aí eu tive uma ideia de fazer um julgamento, aí eles iam julgar o Pedro Malazartes, que ia ter o promotor que ia acusar e o advogado de defesa, sabe o que que a menina que era a promotora fez? Ela fez um dossiê do Pedro Malazartes, ela entrou na internet e imprimiu um monte de história do Pedro Malazartes pra provar que ele era muito abusado, que ele era mal caráter, aí ele foi a júri popular, só que aí o 6º ano que votou [as condições sociais obrigaram ele a ser assim risos], não a menina levou a Constituição porque o pai dela é advogado, ela levou a Constituição, você precisa ver o bafafá que deu![o pai dela é advogado criminal, será? Deve ser né?] levou o Código Penal, aí teve essa votação, foi bem legal e eu não tinha planejado, sabe? Foi durante a aula que eles se dividiram, daí eu falei então vamos, né, vamos levar para o tribunal.

KAROL: é aquilo igual o Geraldi fala: a aula como acontecimento, né? Vocês leram? O Geraldi fala da aula como acontecimento e acontece, né? Não dá pra você planejar tudo, e com certeza são as aulas que ficam, que eles gostam, participam, eles se envolvem...

ANA MARIA: eu comecei a trabalhar mitologia com meus alunos os “Mitos de Criação” [eu adoro os mitos de criação, são os meus preferidos, cosmogonia e escatologia]e eles jogam um jogo, né, um tal de “God of War”, e eu acho que eu vou ter que jogar pra poder conversar com eles, porque no jogo eles mudam alguns personagens e colocam alguns que eu não conheço, nossa, e eu vou ter que jogar! [entra na jogada então!].

Roteiro e transcrição terceiro encontro 30/06/2018

Roteiro

1) Que avaliação você faz de sua história de leitura? Você se considera uma leitora? Por quê?
2) Atualmente quais são suas leituras? Por que você lê?
3) Sobre suas memórias de leitura e o seu processo de escolha para se tornar professora, o que você se lembra?
4) Você acredita que a memória e a afetividade podem influenciar e inspirar no processo de leitura em seu trabalho em sala de aula?
5) Na memória, fica o que significa?
6) Como você apresenta a literatura de suas memórias em sala de aula? E como proporciona outras leituras literárias?

JOYCI: A questão de se tornar professora, né, vou partir daí, quando eu tava na graduação, eu nunca pensei na profissão mesmo de professora de História...isso tava muito longe assim, talvez pela idade, ou nas aulas de licenciatura assim eu nunca, num era uma coisa que me tocava. Eu comecei a perceber a escola, é...algumas pessoas da universidade mesmo assim, você foi uma delas (referindo-se à professora Karol), tava formando, eu lembro que eu te via você era linda, você é linda ainda, era linda a Karol vivia com esses vestidos bonitos assim, e ela sempre falava assim, você quer fazer militância, tem que ser na escola, falava isso sempre, né Karol? E a gente conversava lá no pátio, né, ficava mais no pátio lá fumando trinta cigarros, né?! Cinquenta mil [corta isso! risadas] eu lembro que você tava formando e eu tava ainda começando ou no meio e aí você me falou isso, você e algumas outras pessoas...que falavam disso, mas assim eu não me via como professora...fui fazendo o curso mais mesmo, gostava de História, o curso de História é muito distante do que eu tinha aprendido no Ensino Médio e Ensino Fundamental, quando chega lá eles falam, olha, esquece tudo o que vocês aprenderam do ensino de História, e eu gostava muito de História na época que eu estudava e eu falava, então vou fazer História, e aí eu me distanciei, esqueci completamente porque é totalmente diferente lá. Quando eu fiz o estágio eu peguei uma professora maravilhosa que aposentou, num chegou a assistir as nossas aulas, mas ela fez todo o nosso planejamento em que a gente fazia uma comparação do Mário de Andrade e a Era Vargas, e ela era, nas aulas dela eu aprendia muito mais que toda a minha graduação e falava, gente, isso é que é aula de História! Mulher assim, maravilhosa, Maria do Socorro, mas ela não cegou a assistir as aulas que a gente fez, foi uma outra professora...Aí tá, fiz, fiz o terceiro ano e aí eu já comecei, já formei e já entrei na prefeitura numa escola, era o primeiro ano da escola, peguei o sexto ano, nove turmas de sexto ano que seria "F", e eu tava grávida, e eu num tinha experiência nenhuma, nossa o povo me jogou: VAI! E é engraçado, quando a gente entra, pelos professores num tem um acolhimento muito grande assim, eles falam vai! Ninguém te dá umas dicas, nossa você poderia fazer isso...vai lá pra fogueira e queima! Eu lembro que chegava em casa e chorava, chorava, era longe, eu pegava três ônibus...e entrei e eu falava meu Deus do Céu! E chegava em casa e chorava, chorava... Soluçando, chorando aí os meninos só faltavam subir em mim. Você tem é...que dar liberdade pro aluno...e eles faziam o que eles queriam e era aquele fogo na aula, fiz tudo menos dar aula de História[risadas], eu segurava menino, prendia menino, corria de menino e eu num sabia o que eu tava fazendo, louca! Aí eu comecei a...aí eu parei, fiz Psicologia dois anos, aí eu passei no Estado, então foi tudo tumultuado. Então eu nunca parei pra pensar, aí eu comecei a pensar a pouco tempo na escola, se é isso realmente que eu quero, né. Eu tô no Estado desde 2010, que também é pouquíssimo tempo, né, não tenho muito tempo de profissão, mas agora eu acho que realmente é, foi a escolha certa que eu fiz assim. E aí, então, o que me fez escolher ser

professora foi o processo mesmo assim, eu num lembro, num tenho essa lembrança de alguém me falar que era ruim assim, que era bom, eu num tinha opinião sobre isso assim, eu me formei mesmo fazendo, na prática mesmo que eu me tornei professora, né, e podia ter passado por muito menos dificuldade, se eu tivesse alguém assim, pra conversar, trocar ideia, a gente é muito só, né? Professor é muito solitário nesse processo, né? De se encontrar, de ver qual é a sua didática, a sua dinâmica, a disciplina, cada disciplina tem uma forma né, cada turma tem uma forma, né, então foi bem doloroso, né, esse processo assim, mas hoje eu tenho mais prazer do que dor nesse processo assim, vejo a dificuldade de forma mais leve...a indisciplina, né, que é uma coisa ainda muito pesada, hoje eu já lido melhor com o processo, é lento mesmo, vamos lá... a cada dia uma evolução porque tem gente que desespera e realmente não volta né (para a escola) nunca mais na vida! Tá louco, pelo amor de Deus, e sexto ano continua sendo o meu...lá tem três turmas do sexto ano que ninguém controla aqueles meninos! Mas eu vou levando, brinco, converso, totalmente diferente do primeiro ano que eu peguei esses meninos grávida, eu lembro assim, eu lembro que eu ficava, com uma barrigona com aqueles meninos gritando e aí as professoras ás vezes vinham, se vocês não comportarem vai acontecer isso e isso e isso, as professoras entravam pra tentar me ajudar e aí atrapalhavam porque tiravam a minha autoridade e era uma confusão [e sempre em tom de ameaça, né, se não fizer isso...] que elas viam que eu tava agoniada assim né, mas eu acho que era falta mesmo às vezes de uma coordenação me pegar e falar, olha Joyci, faz isso, faz aquilo, né, ter um pouquinho de empatia também, né? Às vezes funcionaria, também, num sei, ou não também, né, ou a gente tem que passar por isso mesmo, né?! Num sei [nem eu! Risadas, foi o seu processo!]

DANÚBIA: Vou falar um pouco também da minha formação, tá? Como professora. Então, eu sempre gostei muito de ler né, era a única coisa que eu sempre gostei muito e quando eu fazia aqueles testes vocacionais lá pra saber que curso que você tem que fazer, sempre dava Jornalismo, Letras né, tinha muito, ainda tem esses testes vocacionais? E aí eu sempre fazia e sempre dava Letras, né, entrei na faculdade, gostei muito, só que no começo eu falava assim, num vou fazer licenciatura nunca! Vou fazer bacharelado! [risadas, até hoje eu acho graça disso!] aí tá, vou fazer bacharelado, num vou ser professora de forma alguma, só que aí com o tempo você vai percebendo num tem né, esse negócio de bacharelado, negócio de pesquisar [vai pesquisar o quê?!] você precisa de dinheiro, né [risadas] aí teve um momento que eu vi que precisava fazer licenciatura mesmo, porque eu comecei a ver que num ia ter como, eu tava precisando ajudar em casa, tal. Quando eu terminei o curso, assim que eu terminei eu consegui um contrato lá naquele Valdemar Mundim (escola) pra uma turma de Ensino Médio, eu fiquei só uma semana, eu consegui ficar só uma semana porque eu fui tão desrespeitada por esses meninos, sabe, eles faziam chacota comigo o tempo inteiro, eu acho que nunca fui tão humilhada, aí quando eu saí, eu nem avisei na escola, sabe quando você tá tão desesperada com o negócio e fala num vou nem avisar, num volto lá nunca mais, eles que se virem! Tomara que aqueles meninos num tenham professor nunca na vida![risadas é desse jeito!] fiquei tão arrasada, quase entrei em depressão! Eu não tinha dado aula durante o curso, né, eu trabalhava de telemarketing durante o curso, aí eu saí, eu terminei a faculdade e falei, gente eu num dou conta de dar aula, eu num dei conta de ficar uma semana, o que eu vou fazer da minha vida, aí fiquei dois meses assim frustrada, né, aí minha mãe cobrando, você tem que arrumar um emprego, você ficou quatro anos na faculdade, que que adianta esse trem?! [risadas, estudou pra quê?] Aí eu tava tão desesperada que eu mandei e-mail pra um monte de professor da graduação perguntando se eles tinham assim algum trabalho pra mim, qualquer coisa![risadas] qualquer coisa, corrigir texto, aí uma professora, você conhece a Eliane Marques? [conheço] a Eliane Marques falou olha, tem uma amiga minha, que no caso é a Dayse lá do CEPAE, né, que ela conhece uma dona de escola e eu vou passar seu currículo pra ela e aí a Dayse entregou meu currículo lá numa escola chamada Casa Verde [eu

conheço!] fui pra lá e lá é uma escola de primeira fase, Educação Infantil, e gostei muito assim, me apaixonei, ainda mais que é uma escola totalmente anarquista, né! Num tem parede, a sala de aula é debaixo da árvore e a minha turma era multisseriada, né, tinha criança desde a segunda até a quinta série, mas aí só tinha seis crianças porque era o começo da escola, né! E era bem difícil no caso assim conciliar só que aí eu me identifiquei, né eu percebi que eu tinha jeito, eu sabia me comunicar com criança, porque eu não sei me comunicar com adolescente, não sei mesmo, [até hoje você acha que não sabe?] não sei, não gosto, sabe assim aquela...não gosto, aí eu comecei lá, fiquei lá seis meses, eu aprendi tanto nessa escola, tanto, sabe?! Eu acho que eu aprendi mais nessa escola do que eu aprendi na faculdade e o resto depois que eu saí de lá, n, porque a Elisete que é dona da escola, né, ela é muito, ela entende demais de educação e ela entende demais de gente, sabe, e assim ela me pegou no colo e me ensinou um monte de coisa, e eu saí de lá porque era muito longe, eu moro ali perto do Passeio das Águas (shopping) e eu tinha que pegar três ônibus, saia às cinco horas da manhã [é em Aparecida, né?] aí eu saí de lá já sabendo, né, onde que eu ia, onde que eu me identificava, comecei a trabalhar em outras escolas particulares, trabalhei acho que cinco anos em escolas particulares, sempre, nunca tive problema, até que eu passei no concurso no município aí eu percebi que eu não sei dar aula, que aí não adianta, o que você aplica em escola particular, ainda mais nessas escolas grandes, você não aplica em escola pública. Aí às vezes eu faço um comentário assim no município, lá na escola, tem que chamar a mãe desse menino e não...a gente já chamou, faz três anos que a gente tá tentando achar a mãe desse menino aqui[e num acha!] e totalmente sem apoio familiar, né, porque na escola particular você tem apoio familiar, você chama a mãe e a mãe vai lá, aí a mãe joga na cara do menino que tá pagando escola cara [vai porque paga, né!] eu tô pagando escola cara pra você...e na escola pública parece que as crianças são abandonadas, principalmente nessa que eu trabalho, né que é na região Noroeste, que é uma região muito carente, assim, num tem nem asfalto direito, as crianças chegam sujas na escola. E ainda tem professor na escola que implica, tá, porque que esse menino tá sujo, porque que o material tá sujo [minha filha, pelo amor de Deus, dá uma olhada, né, o menino chegou na escola, o menino veio, né!] que é o que aconteceu uma vez, na minha aula o menino chegou descalço, aí eu perguntei porque você tá descalço? Porque o meu chinelo arrebentou ontem quando eu tava jogando bola...e eu não tenho outro. E ele foi descalço pra escola e eu pensei, gente, não é possível, né?! A gente sabe que existe essas coisas, né, mas quando a gente vê assim , a gente fala, não, não tem como! E aí eu tô tendo que reaprender, e aí as crianças, eles não tem material...eles num tem caderno, eles num levam...eles vão pra escola com a mochila sem nada dentro... eles chegam sujos, né, eles contam histórias de abuso familiar, de alcoolismo, eu nunca vi tanto caso de alcoolismo, gente! Tava dando aula de História esses dias, né, era sobre as famílias, eu queria conhecer as famílias deles, nossa, eu tive que mudar de assunto, eu num tava preparada pra abordar o tema do jeito que eu queria porque ...ai, meu pai tentou matar minha mãe com um facão esses dias, meu irmão tá preso porque matou alguém, num sei quem levou um tiro, né, e assim, complicadíssimo e eu tô tendo que aprender de novo. Eu fui outra professora na época que eu trabalhei na escola particular, aquilo lá num me serve mais. E vamos ver aqui, sim, eu me considero uma leitora, eu sempre lembro de mim lendo, sempre senti essa necessidade de ler, né, começou bem cedo mesmo a questão de ser solitária na escola, num tinha ninguém pra brincar comigo no recreio eu ia pra biblioteca e ficava lá lendo, e faz parte da minha vida assim, gosto demais de ler, acho importante, eu percebo que eu tô ficando menos preconceituosa em relação com algumas leituras com o decorrer do tempo, né. Tipo eu virava a cara pra alguns livros que hoje eu leio, sabe, livros sobre religião, livros, é...best sellers, acho que eu tô ficando um pouco mais aberta em relação a isso.

KAROL: Posso te perguntar uma coisa? Você falou que era muito solitária na escola, você encontra muito desses solitários quando você tá trabalhando?

DANÚBIA: Nossa demais! E eu identifico assim na hora porque eu lembro que uma vez, era na quinta série, até a quarta série eu estudava à tarde e eu era uma aluna exemplar, brilhante, eu era a melhor da sala, aí m na quinta série eu passei pra de manhã, num conhecia ninguém e mudou completamente, eu não tinha mais amigo [não era mais brilhante!] eu não era mais brilhante, não tinha mais amigos e eu lembro que uma vez, eu sentava lá no fundo, eu sempre sentei no fundo, eu fiquei a aula inteira de cabeça baixa e ninguém me perguntou nada, nem professor, não veio nenhum aluno, não veio nem professor perguntar porque eu tava de cabeça baixa, gente é um absurdo, eu não entendo isso, como que pode, como que pode? Às vezes o meu aluno tá assim, só caladinho eu já tento saber [eu também], eu lembro disso, eu lembro, gente como assim, como uma pessoa pode ser invisível? O que é isso, como que as pessoas não olham né, os outros ao redor assim, os alunos nem tanto, né, tudo bem, mas agora, os professores? Passaram quatro professores no dia e ninguém...deixa, né! [deixa quieto, num tá atrapalhando deixa!] é tipo isso mesmo. Então, é, essa questão das memórias, que eu levo pra sala, eu ainda não consegui identificar, né porque desde cedo eu lia muito adaptação, eu num lembro muito assim de ler, o que eu lembro de ler literatura infantil era Contos de Fadas mas foi bem depois, num foi na infância que eu conheci Contos de Fadas, eu lia muito adaptação, eu num tinha muito contato com literatura infantil, acho que r eu achava até bobinho, mas eu trabalho muito com Literatura Infantil, principalmente essa nova Literatura Infantil assim que surgiu que é livros com projeto gráfico muito bonito, que traz mesmo uma linguagem muito poética, então eu trago tudo isso pra sala e é o momento que eu acho mais importante, porque eu vejo geralmente assim, quando a gente tá fazendo o planejamento e fala de leitura, sempre tem professor que fala, ah...mas num dá tempo[risadas] num dá tempo de ler livro com esses meninos não! E dá tempo! Num dá tempo porque você não acha importante! Porque você acha que isso não vai contribuir, que isso num tá ensinando nada, então é triste porque você percebe que num faz parte da cultura dos professores. Por exemplo lá no meu projeto de mestrado que eu tô fazendo um projeto com Manuel de Barros, eu chamei as outras turmas pra virem, a gente montou um pequeno cenário com os livros, com fotos de Manuel de Barros, tem que ver o desinteresse deles, ah...tá, depois eu vou lá...[dos professores?] é, os professores mesmo, depois eu vou lá, eu até propus eu vou aplicar a mesma sequência na sala de vocês, né, não, não, deixa, num precisa [carece disso não!] ah, é isso!

KAROL: eu sempre trabalhei com rodas de leitura e leitura em voz alta, porque eu adoro ler em voz alta! Ler e que os outros leiam também pra gente ficar escutando, e também trabalhei nesse primeiro semestre esses projetos de rodas de leitura mesmo, fazer círculo, sentar no chão, senta onde der e vamos ler, sempre tento pegar um título que tenha pelo menos um exemplar pra cada um pra gente ler junto, ou um exemplar pra cada dupla, e a gente lê assim, quando não tem jeito, pode ser de títulos diferentes mesmo, de contos, poemas, e cada um vai lendo e fazendo ênfase e no começo todo mundo fica meio assim, principalmente adulto, adolescente, né, ficam meio com vergonha mas depois vão empolgando. Mas eu lembro que quando começava, esse ano não, esse ano foi bem tranquilo e ano passado também, uns anos antes, quando eu ficava na sala sentada com os meninos lendo, a coordenadora, ou a diretora passava na sala. Ah, mas aí tá perdendo tempo com isso, menino gosta de copiar do quadro, sabe?! Você tá tipo, é passatempo! Você num tá trabalhando, e eu não, tô trabalhando e a proposta é essa, claro que eu dava muito de frente, muito embate pra que a pessoa entendesse que essas leituras eram importantes também e não só pra coordenador ou diretor ou quem quer que seja, ou pros professores, mas pros alunos também entenderem, sabe porque eles também acham que é perder tempo, às vezes eles acham que um filme é perder tempo. Ah, ver filme, é cinema, eu vejo em casa, tô perdendo tempo. Mas às vezes num é só... essa proposta e num tô nem falando de uma proposta de cobrança que a gente vá cobrar depois não, ás vezes eu nem cobro nada! Agora esses da roda de leitura eu fiz com a oitava série, se

quinta à sétima série a gente leu contos e poemas, e com a oitava série eles leram um romance, um romance inteiro, uma narrativa mais longa. Aí cada um escolheu, foi livre escolha, cada um pegou seu livro, e aí professora, nós vamos fazer o quê? E eu não, relaxa, nós vamos fazer alguma coisa, aí a gente leu em voz alta, alguns leram uns trechos dos livros em voz alta na sala, ou então eu lia e ou era uma leitura mais solitária em casa, eram poucas as vezes que eles liam os livros deles pros colegas em sala. Ah, professora, e a prova vai ser que dia a prova do livro, e eu não relaxa, vou marcar com vocês...aí eu marquei a tal prova dia onze de junho, aí quando eu cheguei lá dei a onze de junho, eles supernervosos, professora é agora a prova do livro, meu Deus do céu, eu li o livro todinho, a gente pode olhar o livro? E eu não, você pode usar o livro, lógico, né, você pode usar o livro na hora da prova. Aí eu cheguei lá, gente, a prova, era vocês lerem o livro! Eu num acredito que li esse livro duas vezes pra nada! [risadas] você leu duas vezes! Duas vezes professora, morrendo de medo da prova, e eu falei, não, pra mim você já leu pra tudo! Você leu pra você! Basta! Não, ainda bem que o livro era bom, que eu gostei! Até procurei outro desse mesmo cara que escreveu![risadas] eu falei, ótimo, não precisei pedir prova, pedir nada, sabe, pronto, já leu e já serve. Mas sempre tem essa necessidade de cobrança, você tem que falar alguma coisa, fazer um resumo...comprovar que leu, sabe? Se ela falou pra mim que ela leu duas vezes eu acredito, né? Por que ela mentiria, ah, eu li duas vezes? Às vezes pega livro e lê só o resumo, mas leu! Nem que seja ler só o resumo só pra prova, como você falou que você fazia né (referindo-se à Danúbia) né, leu no ensino médio, leu só pra fazer a prova mesmo, mas eles não, eles pegaram os livros que eles escolheram na biblioteca, livro pelo título mesmo, pela capa, ás vezes a gente pega o livro pela cara mesmo, se eu não conheço o autor...pelo título mesmo, dou uma folheada ali, o que li achei bom e levo, uns pegaram o livro e ah, professora, não gostei desse não, posso trocar? Pode! Vai lá e traz aqui pra eu anotar por qual você trocou, então é só isso, eles liam porque eles queriam ler, porque eles que escolheram aqueles livros e por aí vai...Só que eles às vezes, o aluno fica perguntando também, li pra nada? Que que você vai me cobrar, né, eles ficam cobrando o professor, cobrando que o professor cobre, e eu não cobrei, eu queria que tivesse lido. Nossa! Li pra nada! Eles ficam indignados, fechou? Fechou, passei de ano? Por isso aí...pronto já leu, já tá de boa...foi lá no Darcy e no Patrícia, nas duas escolas, no Darcy eles ficaram mais indignados mas...ficou resolvido. Era mais isso que eu queria falar de leitura assim...de leitura livre.

JOYCI: deixa eu só fazer uma observação, falando de leitura também, também tem uma aluna minha...e... é...que ela tá comigo desde o 6º ano e ela tá no 9º agora, e eu trouxe a Segunda Guerra Mundial e eles se interessam pela Annie Frank e tal que eles conhecem, e aí eu levo esse livro e faço a lista e eles vão emprestando durante o ano, né e a menina pegou e empacou e não terminou de ler, né, professora, a senhora não traz o livro e eu falei, mas não terminou, né, calma...sei que eles ficam doidos pra ficarem lendo o livro. Aí ela, e ela tem dois anos pra cá que ela mudou, ela era superinteligente e tá mais quietinha, ela teve alguns problemas e ficou superapática, superdormindo muito na sala aí eu cheguei esses dias, ela sempre dorme na minha aula assim, e eu fico assim, vamos, acorda! Sei que eu sempre tenho que ficar em cima pra ela ficar pelo menos em pé assim, numa depressão mesmo assim... aí eu cheguei na sala, ela pegou o livro e pôs assim ó (em cima da carteira) aí eu já vi que era o da Annie Frank, era outro que ela comprou, né. Aí eu fui, passei lá e ela com esse livro assim, né. Ela abria o livro quando eu passava...tô lendo...E eu, ah, que livro é esse?! Nossa! Mas você tá lendo isso, fiz todo um teatro. Nossa professor, tô amando esse livro... é o primeiro livro que eu leio sem ser obrigada. E eu nossa, arrasou, parabéns, depois você me conta e tal...eles sabem o final mas eles se interessam porque é uma menina de quinze anos da idade deles [e tem todo o processo né?] É e eles querem entender. E aí ela tá terminando esse livro, mas...é a única vez que eu vi o brilhinho no olhar dela ela me contando desse livro, há muito tempo que

eu não vejo ela falar nada, ela não falava nada, e aí ela com esse livro e toda empolgada com esse livro [é o universo]. Maravilhoso, né! [demais!] Só isso mesmo!
ANA MARIA: bom primeiro é a questão da escolha de se tornar professora, acho que o caso, meu caso foi acidente também[risadas] quando eu era jovem eu queria ser odontóloga, é uma bobagem, né, porque eu adorava arrancar dente de leite dos meus primos, dos meus irmãos [risadas, eu sou boa nisso!] Eu achava que eu ia ser dentista! Mas aí eu casei muito jovem, meu ex marido não me deixava estudar e tudo mais...e quando eu voltei a estudar, meu filho mais novo tinha quatro anos, e aí só dava pra fazer Pedagogia ou Letras, mas Letras tinha Inglês e eu não sabia nada de Inglês e eu falei, ah, vou fazer Pedagogia mesmo e foi assim... Só que quando eu comecei a fazer eu me identifiquei muito com o curso, mesmo! Eu achei muito bom porque eu tive contato com leituras que eu nem imaginava assim que existiam né, então eu acho que foi bem bom mesmo! E aí, eu morava em Silvânia e lá tinha uma escola que é uma escola Marista e que tem uma estrutura física sensacional! Lá é um lugar maravilhoso, uma escola dos sonhos onde todo professor queria dar aula assim, [é tipo o daqui Marista, tipo uma filial ou não tem nada haver?] É, só que lá é obra social, são crianças pobres e lá é uma fazenda, então quando você vai dar aula lá, se você quer, você vai falar do leite então você vai com a criança tirar leite, sabe?! Quer falar de alimentação vai lá na horta, o menino planta, colhe, come a cenourinha lá da horta [isso é bom!] Vai pro pomar, colhe fruta, anda a cavalo, lá tem uma vila ambiental que você faz trilha lá com as crianças, lá é outra vida, né, tipo a Casa Verde, é muito bom, aprendi muito lá. O que aconteceu é que lá como é obra social são crianças carentes, só aquelas crianças da cidade que ninguém quis, as crianças rejeitadas pelo planeta estão lá naquele lugar, então eles são muito rebeldes. Você entra na sala, aí, quando eu comecei a dar aula lá eu peguei uma sala de meninos maiores e eu não dei conta também, parece que a gente vai assim com a faculdade né, lindo, pra falar com a criança meu amor... não faça isso, por gentileza [risadas] não tem como você falar desse jeito com a criança, você tem que aprender a falar a língua deles, ou peraí, né, num tem jeito, eu aprendi a falar palavrão gente![risadas] pra dar conta dos meninos e foi assim três anos...a sorte é que tinha uma coordenadora muito boa, teve umas que num me deixaram botar...o primeiro ano foi terrível! Eu tinha pesadelo com aquela sala de aula, eu acho que era o quarto ano, nossa... e era à tarde, porque eu tava terminando a faculdade e aí descia pra almoçar e já ia pra sala, eles já tinham tido aula de manha e a tarde os meninos, eles não sentavam, não paravam de gritar e era aquele inferno...fazia aquele plano de aula maravilhoso mas não conseguia. Aí eu tive umas crises né gente, será que é isso mesmo que eu quero, nó que coisa, a escola é horrorosa e ainda tem aquelas leituras que, ah" a escola num serve pra nada", "a escola é aparelho ideológico do estado" [muitas risadas] né, "você tá é repetindo o que o capital está querendo e num sei quê!" "você tá é querendo domesticar essas crianças, que tá rebelde, deixa ele pular a janela mesmo!" Nossa...que terror! Eu num sabia o que eu fazia! Mas eu sempre insisti com a tal da Literatura e nessa época eu tava trabalhando muito com a literatura clássica, daquela mis original, né, das histórias que terminam mal assim, que a Branca de Neve não casa, ela fica lá com os anões e a Bela Adormecida tem que fugir da sogra que quer comer ela que ela é canibal...sabe essas histórias? E aí eu aprendi que os meninos gostam desse tipo de coisa e aí começou a dar certo...mas depois eu mudei pra Goiânia e fui trabalhar no Dom Abel no Setor Universitário, sabe erra "berada" aqui da BR? Que tem uns meninos que moram nuns buraco mesmo [sei, hurum, sei] são os alunos do Dom Abel, aí foi outro terror, gente eu tinha um menino que dava "voadeira" assim, girava o pezinho e pá! Era pé na cara do outro dentro da sala de aula [risadas], então assim, você vai né, com o coração cheio de ideias e a mente fervilhando, eu vou fazer isso, eu vou fazer aquilo, chega lá você num consegue fazer bosta nenhuma![risadas] aí a cabeça dá nó, vira um inferno, mas aí você precisa comer [risadas] eu tinha separado, tinha que cuidar das crianças, né. O Vinícius, meu filho mais novo falava assim, mãe, se você for fazer tricô você ganha

mais e é mais feliz, porque eu fazia tricô pra vender, né antes de ser professora, mas enfim, aí eu aprendi a xingar, aprendi a falar alto com os meninos, aprendi a dar uns gritos na sala de aula e isso foi me ensinando a achar um meio termo ali também, né?! E hoje a disciplina (dos alunos) não é mais problema pra mim, mas assim eu acho que eu aprendi essa linguagem com eles também, eu tô dando aula pro 6º ano e esse semestre agora, eu trabalhei meu projeto do mestrado, né, e eu tava morrendo de medo porque eu trabalhei o texto da *Teogonia*, do Hesíodo com eles, é um texto que se você mostrar pra um adulto ele vai ter dor de barriga porque é cheio de palavra difícil, né?! E essa semana eu até agradeci a eles, eu falei olha vocês tão de parabéns porque eles conseguiram decifrar, ler um negócio ali com o dicionário do lado e depois transformar em narrativa, que é uma atividade do projeto, foi bem legal! E a tarde, que são os meninos menores, eu acho que a escola hoje é muito diferente da escola que eu estudei, porque hoje tem livro, né?! Tem livro na biblioteca [tem biblioteca com livro] e a biblioteca é acessível pras crianças, então à tarde eu tenho um trabalho muito produtivo assim com literatura, eu levo os meninos pra biblioteca, eles pegam o livro, fazem um barulhinho lá na biblioteca porque eles querem ler uns pros outros [eles não gostam de ler sozinhos não] Não gostam! Aí você combina lá na sala de aula, vamos ficar todo mundo em silêncio, aí chega lá eles querem mostrar, porque olha aqui que legal e "racham" de dar risada!Aí eu faço de conta que eu não combinei nada e deixo eles, e na sala de aula eles começam, partiu deles, um negócio assim eles pegam o livro e levam pra sala de aula e eu tenho o hábito de todo dia ler uma história pra eles, né, antes da aula, pros pequenos, e eles começaram a pedir, deixa eu ler o meu livro[que legal, isso é muito bom!] Entendeu? E eu comecei a deixar todo dia um ler, mas aí o outro "ah, mas tá demorando, nunca chega em mim!" Aí eu passei a deixar dois lerem, e tem dia que eu passo a tarde inteira deixando eles lerem e eu num tô nem aí se a coordenadora passa lá e tem um menino lendo, depois ela passa lá e tem outro menino lendo, porque eles adoram! [e o menino pedindo deixa eu ler!] Sei que eu percebi uma fluência gigante deles na interpretação dos textos, sabe depois que eu deixei eles lerem porque eles quiseram ler, e aí minha sala teve um record assim na escola, foi a sala que mais pegou livro na biblioteca nesse semestre, aí foi bem interessante, aí eu mostrei pra coordenadora e ela veio elogiar os meninos que leram mais, teve um menino que ficava todo dia no meu pé, "professora, deixa eu trocar meu livro?" Niesse mas você não terminou de ler esse livro Niesse..."terminei sim professora, quer ver, eu te conto" e contava a história do livro, e eu tá bom, vai lá e troca, então assim, porque toda semana eles trocam, vão lá e trocam o livro e passa a semana e troca de livro, eu acho que ele trocava de livro umas quatro vezes na semana [menino do sexto ano?] Não terceiro, pequeno [devorador de livro], porque de manhã eu tô com o 6º ano e à tarde os pequenos. Porque livro infantil, a literatura infantil, tá igual a Danúbia falou, tá com uns livros muito bonitos e poéticos , sabe, já viu aquele livro "Mania de Explicação"? Da Adriana Falcão? [lindo] Nossa, maravilhoso aquele livro, outro dia quase que eu tirei foto página por página daquele livro, ele é muito legal! [e dá pra dar de presente pra adulto, né?!] Tem um outro também que eu achei maravilhoso assim a sacada do livro né, que é "Os invisíveis" do menino que começa a enxergar tudo laranja, já viu esse? [não] Ele vê os invisíveis na rua enquanto ele tem a visão de raio-x e vê tudo laranja, e à medida que ele vai crescendo, a visão de raio-x vi diminuindo e ele para de ver os invisíveis na rua, que é o menino que solta pipa, que é aquele que tá pedindo coisas no sinaleiro [ai que lindo! quero ler esse!] Muito legal, chama "Os invisíveis", e tem vários outros, tem uns livros que são muito inteligentes e tem outros que não são muito bons...

JOYCI: mas é tão marcante pra vida deles, né?!

ANA MARIA: nossa, é demais! E poder entrar na biblioteca, folhear e ir lá procurar, sabe, na hora de ler, eu quero esse. Nossa, faz uma diferença muito grande.

KAROL: percebendo, quando você falou que percebeu essa fluência deles e tudo, e essa fluência melhora até o diálogo com o outro ali, sabe, dialogar e escutar e todo mundo parar pra escutar o colega, né, aprender a ouvir...
ANA MARIA: eu tenho uma pequena que eu tô impressionada com ela, sabe aquela que eu postei o poema dela no facebook esses dias? [sim, nossa um poema super-romântico!] Sim, porque aquele foi no Dia dos Namorados, e ela professora, é dia dos Namorados, você num vai falar nada não? E eu não, e ela então eu vou escrever [risadas] como foi que ela falou? "É melhor não se apaixonar...porque perigos você pode passar..."[oh, meu Deus! Risadas que gracinha!] e nu último dia tinha duas meninas brigando lá assim e ela "é porque você não quer ser minha amiga e outra é porque você que não quer ser minha amiga..." sabe essas briguinhas de menino assim e ela falou assim já sei! Vou escrever sobre isso! E escreveu um poema sobre a amizade! Nossa e eu falei, não Ana Luísa, não pare nunca de escrever [a poeta!] e no próximo semestre eu não vou dar aula pra eles, tô com meu coração partido porque eu preciso terminar o Mestrado, né gente, mas...quem sabe pro ano que vem... é uma turma que eu gosto muito. Assim, a diferença da minha infância, não sei se vocês lembram, mas eu num podia frequentar a biblioteca [eu lembro você falando, apesar de ter né, no colégio de freiras?] Tinha a biblioteca e eu ia na biblioteca da cidade porque o meu pai tinha feito um negócio lá pra participar do clube do livro, mas eu lia mesmo depois que eu fui pra escola, só lia mesmo os livros da biblioteca da cidade nas férias. Então eu acho que a escola mudou muito! [e "Memórias de um Gigolô" do seu tio que era um ex seminarista!] Exatamente! "Memórias de um Gigolô", e ficou todo mundo, e aí, tá gostando do livro? E eu uai...é bom! [risadas]. Deixa eu ver o que mais, a avaliação que você faz...eu acho que isso aí a gente já falou em outras, né...a nossa história de leitura...Ah, se você se considera uma leitora...eu gostaria de ler mais literatura...mas parece que a minha vida é sempre assim, exigência por ler determinadas coisas [mais acadêmicas mesmo?] É, mas as leituras que eu tô fazendo agora eu acho que tá sendo bacana, porque agora eu acho que, por exemplo agora eu tô lendo o Nietzsche, eu gosto dessas leituras que mudam o nosso jeito de pensar, que fazem a gente ter umas sacadas e eu tô lendo as tragédias também que não deixam de ser literatura, né? A questão da memória né, e a afetividade, então, uma das coisas que o Nietzsche fala na "Genealogia da Moral" é uma coisa que eu até mandei pra Karol, é assim, a questão do esquecimento e da lembrança né e ele fala que a gente só lembra daquilo que dói e que por isso a humanidade arrumou um jeito de fazer a gente sofrer pr lembrar das coisas, daí que surgiram as torturas, a cadeia, a prisão, né...por exemplo, ele critica muito o Cristianismo, né...fala que a gente, o cristão usa muito isso, que é a questão do Cristo lá pregado na cruz, né, e usa o sofrimento pra lembrar [punição, né?] é, então eu acho que essa questão de..., por exemplo, eu lembro de não poder frequentar a biblioteca da escola, as leituras obrigatórias deixam uma lembrança ruim na gente então você não vai fazer aquilo de novo. Mas eu acho que as memórias boas também vão fazer a gente tentar repetir o que foi bom, né? Na memória fica o que significa? Sim![que o que faz a gente voltar a fazer, né?] É, acho que fica o que significa mas também fica o que...é de qualquer forma significa. Como você apresentas a literatura em sala de aula, é...a questão dos clássicos que eu volto, eu tenho esses livros que tem essas histórias clássicas há muito tempo já, e eu levo elas pra sala de aula, deixo lá no cantinho pra aquelas crianças que terminam primeiro, agora mesmo tem uma menina que tá lendo um livro desses, nossa professora, eu adoro essas histórias. Tem uma que em março eu trabalhei que se chama Mahala, sabe? E aí tem uma menina que tá lendo o livro da Mahala que é dessa grossura...é...é isso assim...
ALINE: Então, vou começar pelo mais complexo, né, que a escolha pra ser professora, pra mim é o mais complexo[risadas]
ANA MARIA: Será que alguém queria muito ser professora?!

ALINE: Então, eu queria...desde criança[também?] desde antes de aprender a ler...eu queria ser professora [a Sandra também queria, né! também]. Sempre quis, sempre não, teve uma época que eu tive conflito, né, mas a vontade de ser professora começou quando eu era criança, sempre que íamos brincar, né, a gente fazia, eu...a maioria das brincadeiras eram voltadas pra escola... e sem perceber eu já era uma professora de Educação Física [risadas, já tinha escolhido a área!] Era! Brincava de ensinar a ler e a escrever, mas tinha uma parte prática na brincadeira, que eu ensinava a fazer estrelinha! [risadas, a gente ensina o que gosta, né!] dava aula de música porque eu me achava a cantora! [nunca tive aula de estrelinha...eu também não! risadas] Que pena, não cresceram comigo...[risadas] E isso eu tinha sei lá, uns cinco anos, por aí, e sempre me interessei pela leitura, e não sei da onde que partiu esse interesse, porque meu pai estudou só até a quarta série, minha mãe estudou até a oitava, mas foi aquele estudo assim...vamos passar? Ah, ela consegue ler vamos passar pro próximo, vamos pro próximo? E ela chegou no oitavo ano (oitava série), sem saber ler e escrever direito, então eu nunca tive incentivo em casa por leitura, assim, nunca não, depois que eu entrei no Ensino Médio, meus pais começaram a pegar no meu pé e tudo mais...mas na infância, foi uma coisa que partiu de mim isso...se eu ganhasse um real em um mês e no outro mês eu ganhasse mais um eu ia juntando esse pouquinho, e o dinheiro que eu tinha eu comprava livro, só que era livro assim, eu ia na banca de revista, eu lembro que tinha uma revista, eu não sei se ainda existe, chama "Recreio" [existe!] essa revista vinha com um livrozinho, esse livro era que eu...eu queria o livro, não era a revista! E aí eu lembro até hoje, tinha um livro que falava dos Quinhentos anos do Brasil na época, e aí eu fiquei muito interessada por esse livro porque eu queria conhecer a história do Brasil, que na escola a gente num...eu num lembro de ter naquela época e meus pais num sabiam, minha convivência sempre foi com pessoas muito humildes, então esse tipo de conversa não era presente, então eu era muito sozinha com as minhas leituras... e eu adorava ler. Aí depois que eu descobri essa revista, pronto! Aí eu me interessei totalmente pela leitura, e na minha escola não tinha uma biblioteca, eu estudei dez anos num colégio estadual próximo à minha casa e era um colégio bem humilde mesmo...[aqui em Goiânia?] Aqui em Goiânia, e aí eu descobri que tinha um colégio mais próximo que tinha uma biblioteca, foi uma professora que me falou, aí eu chamei meu pai pra me levar nessa biblioteca, eu tinha lá por volta dos meus seis anos. Eu falei pai, me leva na biblioteca e tal, tem uma biblioteca lá perto de casa e tal, era a época que eu tinha acabado de aprender a ler, num sabia nem formar, num sabia nem ler uma frase inteira, mas eu queria ler...aí meu pai me levou, aí eu ia direto nessa biblioteca porque eu aprendi o caminho, né, e aí eu ia sozinha, minha mãe desde cedo me deixou sair sozinha [bom] só eu, meus outros irmãos não, só a mais velha! [risadas, um grande perigo!] mas eu ia... Aí eu pegava livro de Ciências...adorava estudar o corpo, aí aprendi a ler rápido mesmo, sozinha assim, minha mãe me ensinou a ler a primeira palavra me lembro até hoje eu li cacau, minha primeira palavra que escrevi sem saber ler eu escrevi tatu no armário de casa, vermelho, tinha quatro anos, lembro até a idade, e aí eu ia nessa biblioteca e sempre sozinha, né, e aí ok, com o passar do tempo, chegando lá pra adolescência, eu já não tinha mais tanta vontade de ser professora, mas eu amava as práticas corporais, eu gostava da Educação Física e aí eu pensava: ou vou trabalhar em academia ou vou ser professora ou vou ser médica, porque trabalha com o corpo também, só que assim na minha cabeça tinha essa coisa, eu não vou ser médica, porque eu sou pobre, minha mãe não vai conseguir pagar uma faculdade e eu pelo estudo que eu tenho não vou conseguir passar no vestibular, não vou ser médica, então vou ser professora mesmo...aí foi, terminei o Ensino Médio né, e falei mãe, vou prestar vestibular pra Educação Física, e ela falou meu Deus, mas você estudou isso tudo, porque eu era muito estudiosa, você estudou isso tudo pra virar professora? [risadas] E eu oh mãe, qual o problema? E ela e de Educação Física ainda??? [risadas] Não! Então vira uma professora de Português pelo menos, de Português, uma professora de História, de Matemática, professora

de Educação Física minha filha?! [você dava aula de estrelinha!] É o que eu gosto, e pra minha mãe era um absurdo porque eu gostava tudo ao contrário lá de casa, né... Eu amava capoeira e minha mãe é muito religiosa, católica ela achava que capoeira era macumba [vixe, risadas] aí eu pedia pra ir pra capoeira, mãe eu quero fazer capoeira e num deixava, e eu comecei a ir escondida, eu descobri um grupo que tinha perto de casa e comecei a ir e ela descobriu e parece que foi macumba da minha mãe porque eu tive duas lesões no punho e eu não podia fazer capoeira [risadas] gente a macumba, minha mãe que macumbou e pra piorar a história, eu descobri depois, descobri não, minha mãe mesmo que me falou, que ela rezou pra eu não passar no vestibular porque ela não queria que eu fosse professora, e daí já entrou uma coisa dentro de mim que eu falei, agora eu vou ser professora! Agora eu vou ser professora! [risadas, uma pessoa rebelde, né?!] rebelde, eu já era rebelde na época, muito rebelde e virou um caos, né! [se fala num vai aí é que quer ir] é, só que aí quando você está com os seus pais e eu vi aquela peleja porque assim, não foi fácil, eu comecei a trabalhar muito cedo e aí eu pensava ah, realmente, ser professora num vai dar porque eu quero mudar a vida da minha família e eu acho que não vou mudar dessa forma, aí eu precisei reprovar mesmo no vestibular, passar por isso e tentar fazer outro curso, aí eu fui fazer Administração eu acho, que não tem nada haver comigo e não passei no vestibular de novo, aí eu falei gente tem aluma coisa acontecendo, que que é isso? Eu sempre estudei tanto, como que eu num consigo passar no vestibular? Aí fui, fiz um cursinho e aí eu falei vou tentar agora na UFG porque eu tentei a primeira vez na UEG e UEG era bem mais concorrida na época pra Educação Física, aí eu falei vou tentar na UFG e não sabia que a UFG era menos concorrida, mas eu falei eu vou tentar e eu vou conseguir! E eu coloquei na cabeça que eu ia conseguir que eu queria fazer aquilo, aí fiz, passei no vestibular, vou ser professora mesmo. Aí ela nossa, minha filha, você está determinada a ser professora mesmo e eu falei tô e você vai ver a importância que tem a minha profissão, você vai gostar. E ela então, se é o que você quer então vai lá, faz, aí fiz o curso, né, tive vários pro...assim problemas pessoais ao longo curso mesmo, de identificação, porque eu estudei aqui, né na UFG e fiz intercâmbio dois anos em Portugal numa universidade que é totalmente voltada pra técnica, pra área biológica, num tem nada haver com docência, num tem nada haver com a perspectiva que eu tenho hoje, e aí eu entrei em crise novamente, pensei, né vou novamente pra área biológica, voltada pra academia, vou trabalhar com futebol, vou ser uma técnica, num sei, mas eu acho que não vou ser professora, aí voltei pro Brasil pra concluir a faculdade, entrei no PIBID né, iniciação à docência, aí foi que eu me encontrei de verdade, acho que porque ali eu vi que realmente era na escola que eu queria tá, né porque eu vi crianças que viveram o que eu vivi e eu, aí eu comecei a ver na escola uma possibilidade assim de mudança, mas não no sentido radical né, ai, a escola é a salvação né, mas uma possibilidade de emancipação porque eu acho que meu estudo, a minha trajetória acadêmica, de certa forma me trouxe algum esclarecimento, porque eu pensava que eu não tinha a possibilidade de crescer na vida, da minha família mudar por ser uma pessoa pobre, mas através do estudo eu vi que essa possibilidade existe sim e pelo esclarecimento que eu tive eu vi que eu não era inferior às outras pessoas, porque eu me achava muito inferior, muito inferior mesmo, e aí eu pensei, não eu vou continuar, aí formei e fiz um concurso que na verdade era pra professora substituta pro CEPAE, ia ser o lugar o primeiro lugar que eu iria trabalhar como professora, né, e eu pensei nossa começar no CEPAE! Podia ser qualquer escola...que o CEPAE eu morria de medo até de fazer o estágio lá, que eu não fiz o estágio lá, aí fiz e meu primeiro medo foi passar pela banca, né, que você tem que dar uma aula pra três doutores e eu tinha acabado de sair da faculdade...só que por sorte o tema foi algo que foi o que eu vivi e tentei comprovar a minha vida inteira a importância, que era pra falar sobre a importância da ginastica na escola e no corpo, uma coisa assim, e eu sempre vi isso como algo muito importante porque a maioria dos professores trabalham o esporte, né. Na escola dá a bola e o menino ai jogar o futebolzinho lá e fechou [e outros jogam xadrez ou

dominó] é... E eu falei nossa, que bom, caiu um tema que eu sempre quis falar né, mas quais autores eu vou usar agora? E aí beleza, fiz, passei, entrei, e aí entrei no CEPAE, e aí de novo outro conflito em ser professora, né? Porque trabalhar no CEPAE é tentar ir contra a corrente na minha área, né porque grande parte dos professores na Educação Física dos que eu conheci e dos que foram meus professores estavam interessados mesmo apenas em entregar mesmo a bola e era um rola bola, e lá não podia ser assim, agora, grande parte dos professores ali tem um projeto diferenciado, né, não são todos, mas grande parte tem um projeto diferenciado e eu queria fazer parte, né, desse grupo e aí eu sofri muito assim no início também porque eu jovem, né, na escola, aí eu fui dar aula pro Ensino Médio e tinham muitos alunos que falavam assim, ah, Educação Física? Num vou fazer Educação Física não...vou estudar, Educação Física num é estudo...e aí muitos alunos num participavam da minha aula e a minha luta foi em tentar fazer esses alunos terem interesse e isso foi me gerando um conflito porque eu me sentia desmotivada em trabalhar, né, eu chegava lá e tinha uma porção de alunos que não queriam fazer aula. Aí foi quando veio um clique! Eu pensei, ah, vou trabalhar numa perspectiva diferente, agora eu vou trabalhar na perspectiva de fazer esses alunos que não têm interesse se interessar...vou procurar porque é que eles não querem fazer. Aí que que eu descobri na grande parte, a questão do bulling, né ai eu num faço porque todo mundo joga bola na minha cabeça, ah porque todo mundo fala que eu sou ruim, ah professora eu num me interesso por esporte, eu me interesso por dança [adolescentes né, sempre têm essas questões] é... e aí fui tentando entrar nesse universo, né, ai, vou tentar fazer práticas que não tem tanta agressividade, vou tentar trabalhar mais essa questão do bulling, e aí depois de uma ano que eu estava no CEPAE eu já tinha, é, praticamente aí uns 98% doa alunos participando das minhas aulas, pouquíssimos não participavam e assim, passaram a amar a Educação Física, eu tenho alunos que odiavam a Educação Física e prestaram vestibular pra Educação Física agora, lá no CEPAE. E aí, aí pronto eu falei é isso mesmo que eu quero então, acabou, estou satisfeita em ser professora, é isso! Aí saí do CEPAE [risadas, acabou contrato!] Fui, porque a vida da professora é frustração... saí do CEPAE, estava desempregada e eu fali, e agora? E ia sair o concurso do município, fiz a prova do município fui parar, fui parar não, né, eu tive que ir por conta do mestrado, fui parar na EAJA, trabalhar no noturno, ainda bem, consegui a vaga e aí outro embate, né, quem tá no noturno, na EAJA são trabalhadores, né cansados [num quer, ou de mais idade] num quer fazer, aí entrei em crise de novo. Que que eu vou fazer? [risadas] foi difícil, nossa, de novo, fiquei um ano pra tentar no CEPAE e agora vou ficar aqui, só que assim, é, com o pessoal do noturno, foi até mais tranquilo, foi mais rápido, o sofrimento passou mais rápido porque aí eu consegui verificar o que que eles tinham interesse, né! Que lógico que eles num tinham interesse de chegar lá e jogar uma partida de futebol, de 1ª a 4ª série, num era isso, aí eu fui tentando, usei a mesma tática que usei no CEPAE de conhecer os alunos de ver o interesse, né, vamos ver por onde começar, e aí eu fui conseguindo, né encontrar ali brechas pra poder desenvolver a Educação Física, só que aí o interessante foi, é que, voltando pra leitura, né, a Educação Física historicamente, ela não é uma disciplina que trabalha tanto com a leitura, né, ela trabalha mais com a s práticas corporais, mas eu vi na EAJA uma possibilidade de trabalhar a leitura voltada pra Educação Física de uma forma crítica, que na escola também é possível né eu trabalhei na escola regular, né, de ensino regular, mas que na EAJA a forma crítica era outra, porque ali eu tava trabalhando com adultos porque ali, eu, pra estudar eu, sobre a política, né, o fenômeno esportivo voltado pra política de forma crítica, como que a Copa do Mundo influencia né, o que a gente tá vivendo hoje em sociedade, como que ela mascara, né o que a política, é, o que o sistema político anda fazendo, as Olimpíadas, os investimento e tudo mais aí eu entro nessa questão, e existe um debate, né que é possível, então aí eu já me encontrei de novo como professora, né. Mas eu acho que ser professora é pra isso, né, é o tempo inteiro você tá se encontrando. E aí, relacionado à leitura, né, por exemplo se eu me vejo como uma leitora, eu

me vejo como uma leitora, mas no momento, eu me vejo como uma leitora obrigada à ler, né! Porque eu como mestranda eu não tenho outra opção a não ser ler e escrever e bem no momento eu não tenho mais a minha liberdade de escolher o que eu vou ler, né e tenho às vezes, minha irmã é formada em Letras, né e eu amo poema, então ela encontra livro às vezes e fala ai esse livro é a sua cara! Ela pegou um da Clarice Lispector e disse ah, a sua cara, vou te... esse livro comprei pra você, e até hoje... num consigo ler, mas eu me vejo como uma leitora porque em qualquer momento se tem alguma coisa escrita a gente tá lendo e tá tentando interpretar aquilo, né?! E eu não sei se vem de sermos leitoras, ou professoras, num sei que que acontece, mas, essa é uma realidade, a gente não descansa, né, quando tem algo pra ler a gente tá lendo. É... na memória fica o que significa? Eu acho que fica o que significa sim, né, acho que, agora eu acho que o que não significa, a gente nunca vai saber...num vai lembrar, né! [risadas, a gente esquece] mas por exemplo, eu não consigo me recordar, é, o porque de me interessar em ler, por exemplo, eu não consigo me recordar [e foi quando você era muito pequititica, né] é e eu não tive, eu não me lembro de ter incentivo, igual eu falei, meus pais não me incentivaram, eu não tinha amigos que me incentivassem, muito menos professores... [nem professores?] Não, e nisso assim, em meus estudos, eu não tive professores assim que me incentivassem não, pelo contrário, eu queria muito ler e às vezes eu não podia ler, por exemplo, eu queria pegar algum livro, né, que a professora às vezes levava um livro lá pra mesa e aí tinha um tempo determinado que era a aula dela pra gente ler, aí num dava tempo de ler tudo e eu queria ler e a professora num deixava [tomava o livro, risadas] professora, eu num acabei, eu chorava quando num dava pra ir pra escola, eu amava ir pra escola![risadas, era difícil, um problema!] Ah, eu passei por isso demais e aí, ah na minha época da infância assim, dos cinco até acho que lá pros meus doze anos, a maioria dos meus professores já estavam próximos de se aposentar, eu sempre pegava professores próximo de aposentar e eram professores sempre muito cansados [risadas, num quer mais nem saber!] E aí num tinha incentivo nenhum, nada![risadas, professor assim só quer o menino sentado quieto!] É... e aí passava... é eu acho que é isso!

KAROL: sabe o que que eu percebo em vocês todas quando vocês estão falando, o diferente que vocês têm é esse... eu vou chamar assim porque é a única palavra que vem, é esse "olhar de escuta" esse olhar de vocês, pra escutar os outros na sala, isso faz muita diferença, porque a gente encontra muito fácil professores como você falou, que num incentiva, num quer, que toma, acaba logo, fica quieto, indisciplina, num sei que, né gente e a idade deles de serem indisciplinados é agora, em casa eu levo pancada e na escola eu arrebento o outro...é a realidade, num é isso? Que a gente tem? Esse "olhar de escuta" é que faz a diferença, e que faz a gente voltar pra escola, e que faz os alunos gostarem da gente mesmo que a gente ache que não, eu tenho certeza, que eles todos gostam de vocês, mesmo a gente achando que não gostam...

KAROL: meu pai tinha sido professor de Matemática por algum tempo, ele tinha se formado em Contabilidade, aqueles de ensino técnico, e foi chamado pra ser professor numa escola rural. Ele sempre disse que nos tempos que ele estudava, a lei era da palmatória, tinha que saber a tabuada de cor e tal...quando ele foi professor, ele tinha uma palmatória, a mesma que ficou de "herança" que um professor de infância dele deixou pra ele. Ele disse que nunca usou nos alunos dele apesar de ele já ter apanhado, nunca concordou com essa história de bater pra aprender...depois meu pai me disse que essa profissão de professor é muito difícil e disse que aquela palmatória na verdade, é pra lembrar os professores de que aquilo é pra eles, usa nos alunos, mas a palmatória é mesmo para o professor...que sempre foi um profissional mal pago, respeitado até algumas vezes, mas mal compreendido...ele não gostava muito da ideia de eu ser professora por isso. Mas o que que eu podia fazer? Paixão, né? Eu sempre quis, desde pequenas eu juntava irmãos, primos, amigos e meninos de rua pra montar minha escolinha lá em casa e eu sempre era a professora, fazia lanche e recreação e tudo...

JOYCI: eu lembro, eu fui coordenadora dos pequenininhos só seis meses, porque são histórias muito tristes, mesmo, assim, dessas crianças [são], não dou conta, eu não tive estômago, eu pedi licença porque eu não conseguia lidar com tanto problema, né, eu não imaginava, que eles tão pequenos tivessem tanto problema, é besta, né, eu sou muito ingênua ainda assim, [eu acho que sensibilidade, mas dói mesmo...] Nossa... e aí uma aluna falava assim, quando ela passava mal e aí eu ia e perguntava o que ela tava sentindo, normal, criança passando mal e você fala o que você tá sentindo, num sei que...[fome à vezes] e trocou o coordenador, e aí ela me pegou, eu dava aula de manha e fazia a coordenação à tarde, professora, volta, a senhora escutava a gente quando a gente passava mal, às vezes o menino nem tava passando mal também e você só ouvia e ele melhorava [risadas, é uma aguinha com açúcar, né! Só precisava disso] Só ouvir um pouquinho, nem precisava muito [o placebo é o ouvido do professor] E eu gosto muito de ouvir [nossa, isso faz diferença demais!]
KAROL: e é uma diferença assim que pra gente ajuda a gente a trabalhar melhor e que pra eles, deve ser melhor ainda, eu num sei, eu gostaria de ter tido mais professores pra me escutar e olha que eu tive bons professores, eu gostaria de ter tido um que me perguntasse mais coisa, um que se interessasse, ou que oferecesse mais, ou que quando eu tava muito rebelde ou muito crítica e que quase extrapolando o limite que ele me perguntasse o porquê, né porque às vezes a gente extrapola o limite e num tem ninguém pra te perguntar, você está assim por quê? Relaxa e conta, você precisa às vezes de alguém que, ou de um ouvido que te marque um caminho ou te mostre, né, vamos pra cá ou vamos pra lá, vamos pensar nisso, eu penso que a maioria dos adolescentes passam por isso, e como a gente trabalha em EAJA, talvez a dificuldade seja maior porque eles tão lá por conta deles, a gente não encontra pai de aluno de EAJA mesmo tendo de menor, a gente tem aluno de quinze anos pra mais, mas os pais num, é um em cem ou mais né que aparece lá, então eles num tem isso e a maioria trabalha mesmo, ou trabalha o dia inteiro ou acorda de madrugada pra trabalhar e trabalha até meio dia, uma hora da tarde e num tem [ou de tornozeleira], ou de tornozeleira ou que sai da porta da escola e a polícia vai abordar mesmo, ou que usa droga na escola mesmo porque é bem o lugar mais seguro pra ele mesmo, qual lugar seria mais seguro, né? Pra usar, num momento de relaxamento ou sei lá o que for de vício dele [de fuga] é, ou de fuga, né?! Né, é bem complicado essas questões, e eu penso que, num é ingenuidade não Joyci, dói mesmo, menino pequeno com tanta dor, [é] com adulto a gente já fica assim, a gente já sofre, adulto contando já dói, né e menininho?
JOYCI: e como esse pessoal da...da...de toda, me chocava muito era como os professores lidavam com isso, de uma forma fria [seca] a outra coordenadora muito fria, mas ela já tava cansada também de uma, ela trabalhava de manha na prefeitura e à tarde pedagógica e de turno, né que tem e muito assim e ela muito cansada e: cala a boca! Para de chorar e num sei que... e eu ficava assim, né porque é experiência, né, essa coisa da experiência que a gente pega ao longo do tempo mas... [essa mania de falar que o menino tá mentindo, né?!]
DANÚBIA: e como mandam menino calar a boca, né? Como mandam, nossa, que falta de educação de mandar o menino calar a boca...
JOYCI: ás vezes dá vontade mas [risadas, às vezes dá vontade de você xingar palavrão, né...] dá vontade mesmo... Mas essa coisa de aula participativa, eu tomei consciência disso com o pessoal do PIBID, porque eles foram lá fazer o projeto e eles nossa, mas eles falam tanto na sua aula e eu falei é? Não sabia não...[tem menino que só dorme ou não falam nada] Mas é, eu achava que era normal, as aulas tem que ser assim, mas não, não são não, nas aulas é todo mundo calado, né?! Preso na sua carteira, no seu quadrado.
ANA MARIA: e tem a cultura de que professor bem é aquele que você passa na porta... mantem a sala, [o menino calado, nossa, nunca consegui isso]...
DANUBIA: então o povo não me respeita lá na escola...

KAROL: na minha aula os meninos falam alto e eu também, e engraçado na outra escola a coordenadora Alessilma falou pra mim, Karol, os meninos gostam muito de você porque eles ficam na sala quando você tá, e eles num ficam na sala quietinhos, a gente fica conversando...uai, e eu acho que eles ficam porque eu converso com eles, é isso, escuta, né a gente fica dialogando, eles num ficam nas minhas aulas caladinhos quietinhos até porque eu tenho horror, eu tenho medo de fico pelo amor de Deus alguém levanta a mão e concorda, alguém levanta a mão e discorda, pelo amor de Deus...
DANUBIA: na minha escola, né, eu sou professora da turma C também, do terceiro ano, né, eu sou da C1 e tem a C3 que é a turma terrível, né, parece assim que pegaram os mais problemáticos e colocaram lá, e aí o professor, um dia, o professor dessa turma, o professor regente, né, chegou mais cedo, uns 12:30 e foi pra sala, né, aí depois de ter, quase uma hora ele voltou, e aí a coordenadora perguntou pra ele, ué, mas o que você foi fazer na sala agora? Não é porque eu já enchi o quadro, quando os meninos chegarem eles já vão sentar e ter, e já vão começar a fazer e vão fazer até 17:00! E a diretora só perguntou assim pra ele: e que horas que você conversa com eles? [só isso, né!] Nunca, num conversa! [e encheu o quadro de quê, pelo amor de Deus?] Os meninos não tavam nem sabendo! [risadas]
ANA MARIA: no começo eles me perguntavam, professora e você num vai por a gente pra copiar não? E eu disse nunca! No dia que eu fizer isso vocês podem me internar porque eu tô louca!
KAROL: sabe que adulto, por conta dessa escola tradicionalista os adultos também cobram isso! Eles viviam me cobrando, professora a gente não vai copiar texto não? Ah não, vou trazer um texto pra gente ler e a gente faz as questões de interpretação, se fica só copiando, copiando, copiando...
JOYCI: essa turminha de sexto ano, eu tô com uma certa dificuldade e perguntei pra professora de Português, o que que você faz pelo amor de Deus? E ela falou assim: Joyci, eu escrevo no quadro e vou ditando, então o que eu escrevo eu falo e eu nossa...vai dar certo! [risadas] gente, deu supererrado!!! Porque não é o meu perfil e eles percebem que é forçação! E eles ficavam ainda me... como é que é professora mesmo? E eu ficava A bor-bo-le-ta [risadas] e eu não gente, ó...quieta gente, me ajuda! [risadas] Foi só uma vez na sala, depois eu parei né, retomei...eles tão melhorando aos pouquinhos... mas eu me vi fazendo isso! Ridículo![todas riem e falam ao mesmo tempo] Tem que lidar com todas as diferenças, né! [tem uns adolescentes que só com muita paciência...]
KAROL: mas eu acho que o professor é igual ao poeminha da Adélia Prado que eu separei, é igual à mulher, mulher é desdobrável, professor também é desdobrável, a gente dobra e redobra e desdobra e frustra, igual você falou e desfruta e fica feliz, uma alegria, ufa! E depois frustra logo em seguida, é bem isso, né?!
DANUBIA: e é bem isso mesmo, eu tinha, eu tinha na minha sala um menino que tinha muita dificuldades, no começo ele não tava lendo nada, daí ele começou a ir para as silabas simples aí ele deu conta de ler bravo, e eu gente, fiquei feliz, fui embora feliz, dormi feliz porque o menino leu uma sílaba complexa! [risadas]
KAROL: que é uma alegria, é uma alegria pra gente, né?! Que eu lembro que você falou pra gente que você leu no muro... b+u =bu [risadas é mesmo]
DANUBIA: eu lembro a primeira palavra que você leu qual foi? (perguntando à Aline) foi cacau, a minha, buceta a minha[risadas] [e o pai dela falou que não era, que era butina!] [atrapalhando a alfabetização da criança!] [atrapalhou!] por isso que eu tenho muita dificuldade hoje...!!! pra entender os textos do mestrado! [risadas é por causa disso!]
ALINE: Karol, eu esqueci de falar uma coisa que talvez seja muito importante [fala] teve, é, no meu processo de inicio com a leitura com a leitura, teve um período que eu só queria ler livros de mulheres [olha que legal, interessante] é, porque eu ficava assim porque que nós somos deixadas tão de lado, olha, isso, eu deveria ter por volta dos meus oito anos

[consciência feminista, a Maria Flor é desse jeito também] e eu ficava nessa e eu, não vou mais ler livro de homem, eu só quero livro de mulher, e eu escrevia poema, eu escrevia música, eu era a louca da casa, né!, porque num tinha nada haver com a minha família e aí minhas músicas, meu poemas eram todos voltados para o feminino mesmo, e foi por isso, outro motivo de eu ter entrado na Educação Física que foi assim que eu comecei a ter mais destaque entre as pessoas que eu era muito tímida e aí eu comecei a me interessar pelo futsal né, porque quem jogava eram só os meninos na escola e eu falei, não, quero aprender esse negócio, porque só homem joga?! Quero aprender, vou jogar, aí eu pedi pro professor de Educação Física pra jogar porque tinha que pedir e ele deixou [risadas, pensa se num deixasse!] deixou e aí por incrível que pareça, eu tinha um desenvolvimento muito bom, uma desenvoltura muito boa pro esporte, e aí eu comecei a ficar tão boa que aí eu era escolhida primeiro que os meninos, e aí acabou, né! Tava me achando, me encontrei ali e aí que eu fiquei mais interessada mesmo em lutar por essa que tão assim que, do feminino, sabe? Por que que, eu ficava questionando minhas professoras porque que os meninos podem vir, assim às vezes os meninos estão com a roupa suja e tal e eu sujo a minha roupa e vocês ficam me questionando porque que a minha roupa tá suja [mocinha tem que tá limpinha...] porque eu vivia suja, eu vivia suja na escola, mas eu sempre levava bronca, mas os meus amigos sujos não levavam brona [menina num pode ser suja] e eu ficava nisso e o que me fez ter interesse pela Educação Física e a minha leitura foi isso...e aí eu fiquei um bom tempo assim, um bom tempo até a minha adolescência só lendo livro de mulher, assim por conta própria né! [leia mulheres, ela devia coordenar o leia mulheres!]

JOYCI: você num lembra de alguém que tenha comentado isso...

ALINE: nossa, eu não lembro [a consciência feminista mesmo, a Flor é bem assim, e é um pouco complicado porque ás vezes ela quer, ela acha que homem...][deixa ela achar] [inferior, né! E eu f]ilha, num é assim, e ela ah, mamãe, mas ás vezes meninos...

ANA MARIA: gente, mas na sala de aula vocês num acham que as meninas realmente, eu tenho essa percepção e eu não consigo não perceber isso mais, elas se desenvolvem intelectualmente muito mais rápido, os meninos querem brigar, querem chutar, ficam com preguiça, as meninas não [pensamentos mais profundos, leitura, né, de qualquer tipo que seja, seja literário ou de uma conversa do dia a dia elas conseguem dar uma aprofundada assim mais... entender melhor ou pensar melhor] e eu num entendo porque que o mundo ficou assim [e o menino num dá conta nem de lavar a bunda direito!] sobre essa questão feminista eu quero falar uma coisa, no mês de março eu trabalhei com eles, com os meninos todos, né, um livro que eu comprei muito lindo chamado “Mulheres Extraordinárias”, já viu?[uhum] [num conheço não] ele é todo prateado assim, “Mulheres Extraordinárias do Brasil” [eu vi esses dias assim] e aí tem várias mulheres que eu nem conhecia, por exemplo, tem a mãe do Castro Alves que foi superimportante, aí tem da Dandara, tem a história da Marta jogadora de futebol e aí ficou muito marcado pra eles a história da Marta porque ela já tem muito mais títulos do que o Pelé [eu falei pra Flor...] e aí teve um episódio com o professor de Matemática que eu fiquei com ódio mortal, ficou eu e a professora de História a gente ficou fazendo trabalho sobre a mulher e aí tem muita estatística lá, é, ´por que que tem poucas mulheres na Ciência? Tem haver com os brinquedos das meninas, que é sempre bonecas [panelinhas] é e menino é de montar aí vira engenheiro, aí brinca com carro, entendeu? Aí tem toda essa questão que tem um monte de pesquisa sobre isso e no mundo inteiro mulher ganha menos do que o homem pra desenvolver a mesma atividade, em qualquer país do mundo, não tem nenhum país do mundo...[até hoje, né?!] é até hoje, np Brasil daqui há 111 anos, se começar, se continuar nessa evolução do jeito que tá, a mulher vai ter o mesmo salário que o homem pra desenvolver a mesma atividade, daqui há 111 anos, [com a cabeça brilhante mas só 111 anos daqui pra frente] e aí, foi uma anta em forma de ser humano que chegou na sala e falou assim, não, mas os empresários, eles têm razão de contratar mais homens ou de pagar homens

mais porque a mulher tem que ganhar menos mesmo porque ela engravida [ahhh...eleitor de quem?] ela vai dar prejuízo pro empresário porque vai ter que pagar pra pessoa que tá de licença e pra pessoa que vai trabalhar no lugar e aí fez um discurso totalmente o contrário do que, deu um trabalho na hora, as crianças vieram argumentar comigo e assim me deu uma tristeza porque gente, num é possível que um mês de trabalho, pesquisa e uma conversa torta dessa, vocês num tão percebendo o tanto que essa conversa é machista? Não professora, você num acha que tem lógica? E eu não, não quero conversar mais sobre isso não, eu já falei tudo que eu tinha pra falar eu já falei, você vão pesquisar [a lógica de mercado não é uma lógica de crítica, num é uma lógica social] e aí teve um jogo agora por conta da Copa, né, e a última semana de aula, daí fizeram um campeonato e aí demarcaram lá, de manha tem D, turmas Ds, Es, e Fs e aí fizeram futsal dos meninos pra turma D, dos meninos pra turma E e dos meninos pra turma F e marcaram queimada pras meninas, e aí vieram pra cima de mim: Ô professora a gente quer reivindicar uma coisa, a gente quer jogar futsal, não mas marcaram queimada pra vocês, num caiu minha ficha na hora, né... A gente é o que aqui nessa escola? A gente vai ficar com o resto? [risadas] a gente fica com o resto? A gente quer jogar é futsal, se soubesse que a gente num ia jogar futsal, nem tinha vindo aqui...desse jeito! Tá bom, fui lá, tive que conversar com a coordenadora, deu um trabalho, tiveram que arrumar mais um dia de jogo pras meninas terem o mesmo tempo que os meninos [ohhh!] e isso é histórico na escola, nunca tinha acontecido, e eu falei ai que bom, "bolsominion" não ganhou [dá uma alegria né?! risadas] e deu resultado, né, numa coisa boba dessas...

KAROL: e elas foram te procurar porque sabiam a quem procurar [exatamente] sabiam quem ia escutar e quem ia lá falar por elas.

ANA MARIA: é porque eu tinha trabalhado o tema eu acho, de direitos iguais [elas sabem onde, né?! Num iam falar com esse professor que falou que mulher tinha ganhar menos porque engravidada!] Existe esse tipo de ser dentro de uma escola, dá uma raiva! [tem vários]

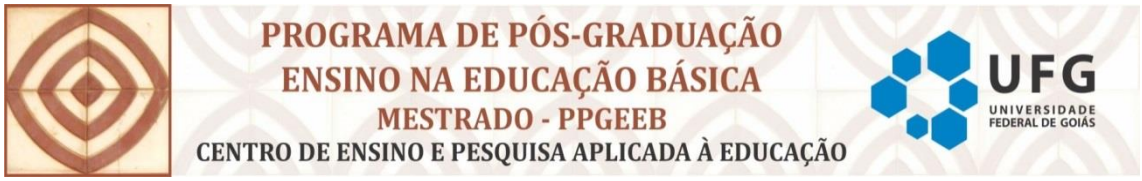
SANDRA: Bom, primeira questão, que avaliação eu faço do meu processo de leitura, né e se eu me considero uma leitora e porquê. Eu avalio o meu processo de apropriação do processo de leitura, um processo bastante sólido, como eu disse da outra vez, eu fui alfabetizada pelas minhas irmãs em casa desde a infância e com seis anos de idade iniciou meu processo de alfabetização, então naquela época nós entravamos na escola com sete anos, quando eu fui pra alfabetização já conseguia ler e escrever e as minhas irmãs tinham uma escolinha como eu disse anteriormente e em casa sempre foi muito importante esse processo de leitura, minha mãe, meus pais embora não tiveram acesso à formação escolarizada eles valorizavam muito o processo de leitura e escrita, então minhas irmãs sempre tavam lendo livros pra mim, me lembro bem dos livros que minhas irmãs liam e a mamãe antes de dormir sempre nos contava histórias, né, da cultura popular, e eu sempre trazia livros da biblioteca da escola porque, eu queria ler pra no momento de dormir eu ter também uma história pra contar porque sempre nós fazíamos, né tínhamos o hábito maravilhoso de antes de dormir contar histórias! Minhas irmãs liam os livros que elas traziam, né do colégio ou que às vezes o papai comprava e a minha mãe contava histórias, né, populares mesmo e muito, muito sólido eu acredito, eu diria que muito sólido, então eu sou uma leitora, uma leitora assídua, eu leio bastante, não só pela obrigatoriedade de ler os artigos científicos, né, as teorias que eu estudo no meu processo de doutoramento, mas por paixão mesmo, por amor à leitura, eu tenho muitos livros literários em casa, tenho muitos livros de poesia, tenho uma mini biblioteca e leio tudo, gosto de ler notícia, leio jornal, revistas, pra me inteirar da situação política do nosso país, porque sou uma professora, sou educadora, sou uma militante do **Movimento Negro**, e a leitura é fundamental pro meu processo de formação, formação da minha personalidade, formação enquanto ser, enquanto profissional que eu sou que atua diretamente na educação e na formação de outras personalidades que são os nossos estudantes do Ensino Fundamental quanto da EAJA né, Educação de Adolescentes Jovens e Adultos que é a modalidade que eu atuo.

SANDRA: outra questão, ah...atualmente quais são as suas leituras e porque... eu atualmente, estou lendo muitos artigos científicos, né, voltada à discussão da educação, à formação de professores que é a linha de pesquisa da qual eu faço parte no doutorado, então leio muitos artigos científicos, mas não deixo de ler notícia, jornal, revista, quando eu tô cansada de algum tema científico que eu tô tratando eu pego um livro de poesia, de poema, tô sempre lendo. A outra questão sobre as minhas memórias de leitura, o processo de escolha de se tornar professora, o que eu me lembro...eu me lembro que eu sempre quis me tornar professora devido às minhas memórias de infância, do meu processo de alfabetização, né, o, minhas irmãs não alfabetizaram apenas eu, né, a escolinha delas embaixo do pé de abacate e de manga tinha muitas crianças dos vizinhos, e vendo a maneira com que os pais dessas crianças tratavam as minhas irmãs, eu me apaixonei e decidi que queria me tornar professora também! O respeito que elas tinha, e o cuidado de vir conversar com elas, e falar das dificuldades dos filhos ou a forma que elas tinham de agradecer porque os filhos já estavam lendo e escrevendo as primeiras palavras, a emoção no olhar daquelas senhoras, isso tudo mexia comigo e eu dizia, nossa! Elas são tão gratas às minhas irmãs, que eu também quero ser professora, eu também quero ajudar, eu quero fazer algo também pelos meus vizinhos, pela minha comunidade, e agora eu estou fazendo, né, atuando como professora, aqui na minha periferia que eu amo, atendendo alunos da nossa região, então é isso, as minhas memórias influenciaram sim a minha escolha pra me tornar uma professora, com certeza sim! A outra questão, é aí tá dizendo, né, a questão que eu acabei de responder a 4, tá falando da afetividade, sem dúvida nenhuma! As memórias de afetividade, elas constituem quem eu sou hoje! A nossa personalidade, a nossa consciência, se constituem por meio das vivências, inúmeras vivências que nós temos no decorrer da nossa vida! E as minhas vivências de infância, é... me trouxeram bastante afetividade nessa relação, no hábito e nas práticas de leitura, então eu tenho certeza que influenciou sim, amo bastante e atuo na área que eu sempre quis, desde que eu era criança, e isso também é um resultado, né! É tudo um processo de constituição por meio das minhas memórias. Ok.A outra questão: na memória fica o que significa...eu acredito que sim, a nossa memória é uma cadeia, ela é formada por uma cadeia de conceitos com os quais nós nos relacionamos nas nossas múltiplas vivências e com certeza realmente fica o que significa, infelizmente não fica só as coisas que significa e que são positivas e também fica as negativas, é obvio. E...eu tenho lembranças do meu processo de escolarização que me machucam muito e por ser uma mulher negra, a discriminação racial na minha infância ela foi muito presente e muito recorrente, eu me lembro de professoras que me impediam de ler na frente pros colegas mesmo eu não apresentando nenhuma dificuldade no processo de leitura e de escrita, eu me lembro que tinha sempre as favoritas pra ler algum poema nas apresentações do colégio, sempre tinha uma favorita pra escrever uma atividade no quadro e isso me marcou muito, têm professoras que me marcaram negativamente no meu processo de apropriação da leitura e da escrita, mas eu também tenho memórias lindas, maravilhosas de professoras que me marcaram positivamente, professoras que me fizeram sentir o desejo, uma vez mais, pra além de minha época de infância de me tornar uma professora também, então, sim, fica o que significa, fica na memória o que nos marca, eu acredito que sim. Ah... a outra questão, como você apresenta a literatura de suas memórias em sala de aula e como proporciona outras leituras literárias...tem sempre uma prática que eu sempre desenvolvo com os meus educandos, né, que eu denomino como o momento da roda de conversa, toda semana, eu desenvolvo uma aula de roda de conversa, nesse momento eu permito que os estudantes tragam temas curiosos, tristes, algo que os deixaram impactados, assustados, né, decepcionados ou algo que trouxe alegria pra eles, então, quando eu abro a nossa roda de conversa, eu deixo que cada um apresente um tema, uma discussão pra, não só eu enquanto professora, mas pra os colegas também participar, opinar, então nessas rodas de conversa, a partir delas eu é uma vez por semana em cada turma, eu planejo a aula da semana

seguinte, então a partir delas, do tema, do assunto que eles me apresentam, eu peço pra eles ir até a biblioteca, escolher um livro, tá, uma história, ou um artigo de opinião, ou uma entrevista, um depoimento relacionado àquela discussão, a que despertou mais o interesse da turma, pra nós trabalharmos na próxima aula, dentro dessa literatura, eu trabalho a questão gramatical, da ortografia, e também proporciono a eles, né, claro, e apresento a eles outras leituras além daquelas que eles estão acostumados, que eles vivenciam mais em seu meio, é assim que nós trabalhamos, mas tudo, tudo, toda a literatura, toda a proposta de livro, de texto, de artigo científico, tudo está relacionado às falas que eles me apresentam. Normalmente, é, nós temos discutido muitos temas relacionados ao bullying, né, ao racismo, à discriminação, ao preconceito, e, é, nós trabalhamos muito com isso, nesse, no final do primeiro semestre estamos trabalhando nesse segundo semestre, né, com os alunos do Ciclo II, eu sou professora de Língua Portuguesa de sete turmas, então vou desenvolver o trabalho à medida do possível porque infelizmente, por estar ministrando aula em sete turmas, eu, tem as duas turmas Fs que corresponde ao 6ºano que eu não estou conseguindo desenvolver um trabalho com a qualidade que eu desejo, mas ainda assim, eu indico um livro literário por semana, eles pegam esse livro literário, eles escolhem, é um tema livre, esse livro literário uma vez por semana na biblioteca, depois eles apresentam o livro que eles leram oralmente pra turma, os alunos que tem dificuldade ainda no processo de leitura e escrita porque infelizmente nós temos alunos que chegam no 6º ano correspondente que é a turma com maiores dificuldades.

KAROL: MENINAS, é isso? É ISSO!

ANEXO 2 – Questionários introdutórios para as rodas de conversas



Pesquisadora responsável: Nadja Karoliny Lucas de Jesus Almeida
Orientadora: Profª Drª Ilse Leone Borges Chaves de Oliveira
Entrevistada: Ana Maria

Questionário 1

Questionário para o Projeto de Pesquisa: Memória e Formação de Professores Leitores: imaginário, subjetividades e afetividades literárias.

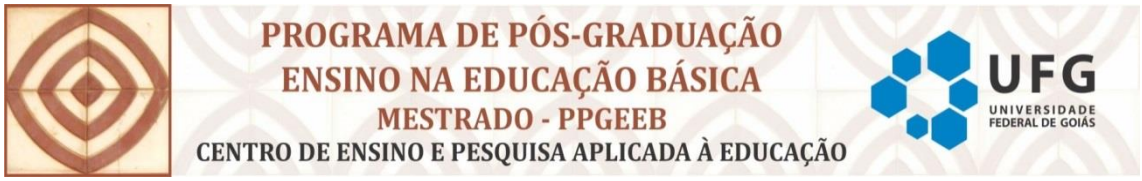
1) Para você, o que é memória? Escreva brevemente sobre isso.

2) "A memória, componente essencial das narrativas, é entendida como uma prática de alteração, como capacidade de resistir às situações postas, e de crer nas possibilidades" (GUEDES-PINTO, GOMES & SILVA, 2008). Acerca dessa afirmação, você concorda? Discorra sobre isso.

3) Sobre suas memórias de leitura e a respeito do seu processo de escolha de se tornar professor, o que você lembra? Procure tomar notas das lembranças que vierem à sua cabeça e registre-as.

4) Na sua opinião, como a rememoração proporciona aos professores a reflexão a respeito de suas concepções sobre a leitura e a escrita?

5) De que maneira, em seus trabalhos em sala de aula, os educadores conseguem estimular seus educandos com um imaginário criador que socialize, integre e possibilite a esses educandos imaginação e identificação com essas mesmas leituras e novos saberes?



Pesquisadora responsável: Nadja Karoliny Lucas de Jesus Almeida
Orientadora: Profª Drª Ilse Leone Borges Chaves de Oliveira
Entrevistada: Ana Maria

Questionário 2

Questionário introdutório para o Projeto de Pesquisa: Memória e Formação de Professores Leitores: imaginário, subjetividades e afetividades literárias.

1) Elabore por escrito uma lista de todos os livros que você já leu. Consegue se lembrar? Em que você se apoiou para recuperar essa memória?

   Livros da época escolar - A pequena Sereia (o primeiro livro que li sozinha), O Estudante I, II e II, Poliana Menina, Moça e Mulher, Senhora, Meus Quinze Anos, Zezinho, o dono da Porquinha Preta, Menino de Asas, A Ilha Perdida, Um Cadáver Ouve Rádio , Memórias de um Gigolô (Marcos Rey - esse livro eu peguei escondido na estante de um tio meu, depois foi um "bafafá", porque eu era bem nova), Olhai os Lírios do Campo (Érico Veríssimo), O Cortiço (Aloísio Azevedo), Senhora (José de Alencar), Moby Dick (Herman Melville), Robison Crusoé (Daniel Defoe).

   Literatura espírita e auto-ajuda – Há Dois Mil Anos, Cinquenta Anos Depois, Ave, Cristo!, Renúncia, Paulo e Estêvão, A Caminho da Luz… (Todos esses do Emmanuel), Perdoa! e Aves sem Ninho (Célia Xavier Camargo), Nosso Lar, Os Mensageiros, Missionários da Luz, Obreiros da Vida Eterna, No Mundo Maior, E a Vida Continua…, Libertação, Desobsessão (André Luiz), A Lei do Triunfo (Napoleão Hill), Comer, Rezar e Amar (Elizabeth Gilbert), Enquanto o Amor Não Vem (Yianla Vanzant).

   Livros de Literatura geral – As Brumas de Avalon (Marion Zimmer Bradley), Memórias de uma Gueixa (Artur Golden), O Último Bailarino de Mao (Li Cunxin), A Saga Crepúsculo (Stephenie Meyer – sim, eu li isso), Caim (José Saramago), Ensaio sobre a Cegueira (José Saramago), Relatos de um Náufrago (Gabriel Garcia Márquez), Memórias de Minhas Putas Tristes (Gabriel Garcia Márquez), Cem Anos de Solidão (Gabriel Garcia Márquez), Daemon (Daniel Suárez), A Menina que Roubava Livros (Markus Suzak), Macunaíma (Mário de Andrade), Vidas Secas (Graciliano Ramos), Agosto (Rubem Fonseca), 1984 (George Orwell), Admirável Mundo Novo (Aldous Huxley), Fausto (Goethe), Dom Quixote (Miguel de Cervantes), Tartufo (Moliére), A Teogonia e Os Trabalhos e Os dias (Hesíodo), A Odisséia e A Ilíada (Homero), A Moça Tecelã (Marina Colasanti), Édipo Rei, Édipo em Colono e Antígona (Sófocles), Medéia (Eurípedes)

   Livros que li com meus filhos: Ami, o Menino das Estrelas, O Lobo Negro (Antoine Giloppé – livro lindo), Volta ao Mundo em 52 Histórias, Muitos livros da Ruth Rocha, Ana Maria Machado, Silvia Orthof, Bartolomeu Campos de Queiróz, muitos quadrinhos, gibis da Turma da Mônica e da Mafalda, Coleção de clássicos dos Irmãos Grimm, Andersen, Lewis Carroll, dentre outros.

Livros mais significativos durante e após a faculdade, sem contar os inúmeros textos avulsos: A Função Social da Mente (Vigotski), Confissões e De Magistro (Santo Agostinho), Vigiar e Punir (Foucault), Os Diálogos de Platão (ainda falta ler alguns), A República (Platão), O Contrato Social e Emílio (Rousseau), Ética a Nicômaco e A Política (Aristóteles), Discurso do Método (Descartes), Aparelhos Ideológicos de Estado (Lous Altusser), Tractatus Lógico-Philosóficos e Investigaçõs Filosóficas (Ludwig Wittgenstein), Leviatã (Thomas Hobbes), Eichmann em Jerusalém, A Condição Humana e Responsabilidade e Julgamento (Hannah Arendt).

2) A partir da lista que você produziu sobre os livros que leu, selecione um exemplar e faça um exercício de rememoração. Tente registrar quais as lembranças que esse livro dispara em você. Quais os momentos em que a leitura foi realizada e o quanto ela foi ou não significativa para você?

Vários livros foram muito importantes para a constituição da pessoa que sou hoje. Memórias de uma Gueixa, por exemplo, é um livro maravilhoso (narra em detalhes a formação e os percalços pelos quais uma gueixa passa) que fez com que eu assimilasse elementos que me proporcionaram forças e argumentos para levar a cabo o meu divórcio, coisa que foi indispensável para que eu continuasse viva. Mesmo. O Último Bailarino de Mao, uma extraordinária autobiografia de Li Cunxim, um bailarino, coreógrafo respeitadíssimo na atualidade tem um valor emocional especial pra mim, porque o li assim. Mas o livro que pegou o meu cérebro e virou do avesso foi Vigiar e Punir, do Foucault. Li esse livro a pedido de um professor de Filosofia da Educação, no curso de Pedagogia, em 2003, se não me engano. Eu já havia entrado em contato com o pensamento marxista, por meio de alguns textos avulsos e aulas dos professores do curso. É importante ressaltar que na minha época escolar (Ensino Fundamental e Médio), eu não tive acesso a nenhum tipo de leitura crítica. Nunca havia estudado Filosofia, Sociologia, não tive aulas decentes de Artes, no geral. O Ensino Fundametal foi feito até a antiga 3ª série, na zona rural, em sala multisseriada. Quando meu pai percebeu que minha aprendizagem estava deficiente, enviou-me para morar com meus avós e estudar em colégio de freiras. Nessa escola eu tive uma educação de menina. É, inclusive, interessante ressaltar que no colégio eu conseguia, quase sempre, tirar as melhores notas da sala. Quando fui para o Ensino Médio, por mais que tentasse, não conseguia de jeito nenhum alcançar os primeiros lugares. Eles eram sempre dos meninos, egressos do Ginásio.
Disse tudo isso para demonstrar que eu via o mundo, de um certo modo, como neutro. Acreditava que conseguiria ter uma vida melhor por meio dos estudos e quem não conseguia era preguiçoso, não se esforçava, etc. Portanto, ler Vigiar e Punir foi dilacerador. Foucault faz um histórico da violência nas prisões, das punições exercidas sobre criminosos ao longo do tempo, para concluir escancarando o modo como as relações de poder estão infiltradas em cada instituição social, como somos vigiados uns pelos outros e pelo estado. Vigiar e Punir mudou a forma como eu vejo o mundo, abriu portas para a crítica a determinados tipos de leitura (porque eu não sabia selecionar as minhas leituras) e plantou em mim a necessidade de estudar Filosofia, o que fez e faz com que eu procure e selecione melhor minhas leituras.

3) Que objetos você escolheria para contar sua trajetória de formação como leitor (a)?

Lamparina (de querosene – aquela que deixa o nariz cheio de fumaça preta), Uma caixa (baú) que tinha múltiplas funções na minha casa (guardar coisas, móvel que minha mãe utilizava para passar roupas com ferro a brasa, e mesa de estudos para mim e meus irmãos), meias (pra leitura ser com os pés quentinhos), chocolate, chá, uma janela do lado e, por fim, um dicionário, um caderno, lápis, borracha e apontador.

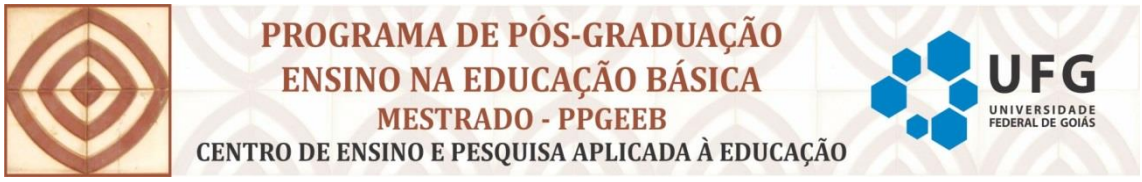
4) Que pessoas foram marcantes nessa sua trajetória?
Meu pai e meu filho mais velho.

5) Escreva um breve relato sobre essas questões, e não se esqueça de salientar a maneira como essas pessoas, com suas especificidades, mobilizaram em você o desejo pela leitura.

Meu pai foi a pessoa mais importante na minha trajetória como leitora. Morávamos na zona rural, quando eu era pequena e, antes que fosse para a escola (que ele reativou, por meio de muitos esforços para sensibilizar a comunidade e as autoridades da época), meu pai comprou alguns livros infantis, os quais ele e minha mãe liam para mim e meus irmãos, à noite. Um tempo depois, meu pai se inscreveu num tipo de "clube do livro" em uma biblioteca da cidade mais próxima (Silvânia), no qual levava 5 livros e tinha direito a trocá-los toda semana. Por um bom tempo ele aparecia em casa com livros diferentes para ler pra gente. Eram livros de literatura infantil, normalmente os clássicos de Andersen e dos Irmãos Grimm. Líamos à noite à luz de lamparina, porque meu pai trabalhava durante o dia todo na roça. Ele também escrevia poemas nessa época e eu achava isso incrível. Ele participava também de um programa cultural da extinta Caixego, no qual disponibilizava um álbum de figurinhas e histórias que eram montadas à medida em que se entregava uma latinha de moedas, juntadas ao longo de um certo tempo. Meu pai foi uma referência pra mim, por toda a vida, porque mesmo em uma dificuldade brutal, não perdia o gosto pelas histórias e pelos poemas. Meu pai me contou que, infelizmente, com a chegada da televisão, o meu gosto pelas leituras diminuiu drasticamente, quando eu era pequena.

Mas como minha primeira educação foi no final e logo após a ditadura, só tive contato com obras clássicas importantes depois que fui para a faculdade. Costumo dizer que sou filha da ditatura e que, por isso, minhas leituras são deficientes. Li muito autoajuda e literatura espírita logo depois que terminei o Ensino Médio. Penso que é porque parei de estudar, me casei e era a esse tipo de leitura que eu tinha acesso, na época. E, por incrível que pareça, sinto que essas leituras ajudaram-me a passar por um período espinhoso da minha vida, que foram 10 anos aproximadamente.

Meu filho mais velho adora ler e vive compartilhando suas experiências literárias comigo. Quando ele e o irmão eram pequenos, eu copiei o hábito do meu pai de ler para eles, todos os dias, antes que eles dormissem. Lembro-me bem que o livro que eles mais gostaram foi o "Alice no País das Maravilhas", de Lewis Carrol. Lemos muitos livros, principalmente os clássicos (A Pequena Sereia, Cinderela, A Branca de Neve, A Rainha da Neve, etc) em traduções de versões originais, que costumam ser macabras, inclusive. Hoje, meu filho é um "devorador de livros", lê muito mais do que eu, coisas variadas. Já aprendeu sozinho a língua inglesa, lendo livros nesta língua e procura aprender, também sozinho, outras línguas como o Alemão e o Japonês. Ou seja, meu filho tornou-se um exemplo de leitor para mim.



Pesquisadora responsável: Nadja Karoliny Lucas de Jesus Almeida
Orientadora: Profª Drª Ilse Leone Borges Chaves de Oliveira
Entrevistada: Ana Maria

Questionário 3

Questionário para o Projeto de Pesquisa: Memória e Formação de Professores Leitores: imaginário, subjetividades e afetividades literárias.

1) Para você, o que é memória? Escreva brevemente sobre isso.
   Não sei definir memória. Talvez essa seja uma dessas palavras indefiníveis, porque participa de um mundo para além do que é físico e que preserva da morte o que é importante para nós. Talvez seja um dispositivo capaz de trazer o passado de volta em forma de imagens preservadas em nossa mente. Talvez esse dispositivo tenha a capacidade de, a partir dessas imagens de acontecimentos que foram reais, criar e imaginar coisas novas para que possamos ver o mundo de outra forma. Às vezes melhor, às vezes pior, dependendo do nosso estado de espírito.

2) "A memória, componente essencial das narrativas, é entendida como uma prática de alteração, como capacidade de resistir às situações postas, e de crer nas possibilidades" (GUEDES-PINTO, GOMES & SILVA, 2008). Acerca dessa afirmação, você concorda? Discorra sobre isso.
   Concordo. Inclusive disse algo semelhante na pergunta anterior, sem antes ler esta. O que é memorável, é em conjunto com outra ou outras pessoas. E, normalmente, há discrepâncias entre as lembranças dos mesmos acontecimentos vividos ao mesmo tempo. Cada uma dessas pessoas tem a sua memória particular e, comumente, são diferentes. E cada ser humano é como é por causa do que ele lembra. Suas ações são movidas pelo que já ocorreu de modo positivo ou negativo. Quando é positivo, tentamos repetir a experiência ou a guardamos como boas lembranças. Quando é negativo, agimos ao contrário. Então, podemos dizer que as lembranças movem a vida.

3) Sobre suas memórias de leitura e a respeito do seu processo de escolha de se tornar professor, o que você lembra? Procure tomar notas das lembranças que vierem à sua cabeça e registre-as.
   Comecei a frequentar a escola na época da ditadura. Minha formação, se não foi diretamente influenciada por esse regime, foi indiretamente, porque meus professores certamente receberam formação mais tecnicista que a minha. Para acabar de completar, isso se deu numa cidade do interior de Goiás. Fui formada dentro da mentalidade de que ser professor é para as pessoas que não conseguiram ser médicas, engenheiras, dentistas, porque no imaginário das pessoas dessa época, essas profissões mais bem conceituadas são as que rendem mais dinheiro. No caso das artes e da música, já seria muito pior: coisa para quem não quer trabalhar.

Casei-me jovem, com um marido que me proibia de estudar e trabalhar. Mas a sede de conhecimento conseguiu me retirar do "mundo encantado de Amélia". Como não havia mais a possibilidade de estudar para um curso como os mencionados acima, porque já tinha filhos pequenos e não tinha o apoio de ninguém, fiz vestibular para Pedagogia, que era um curso que eu poderia fazer em metade do período e havia ônibus da prefeitura de Silvânia que levava os alunos e buscava em Anápolis, cidade onde fiz meu curso. Tive a sorte de ter excelentes professores e, ao iniciar o curso, tive a certeza de que ser professora era o que eu mais queria ser. Nesse aspecto, as artimanhas do acaso estiveram a meu favor.

Sobre as minhas memórias de leitura, acredito que poderiam ser melhores, porque não tive contato com clássicos antes da faculdade. Então, percebo em mim mesma uma enorme lacuna.

4) Na sua opinião, como a rememoração proporciona aos professores a reflexão a respeito de suas concepções sobre a leitura e a escrita?

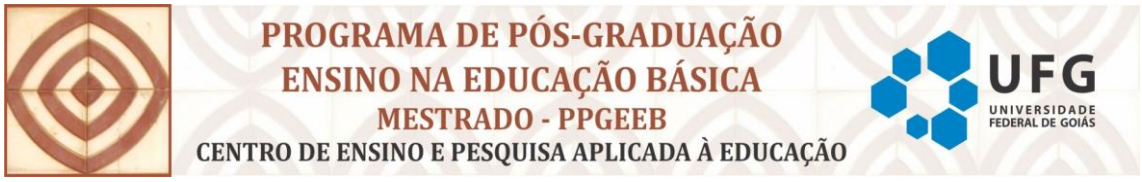
   À medida que um professor vai sendo professor e construindo suas histórias, acumula boas e más experiências em sua memória. Se for uma pessoa com o hábito de avaliar a si mesmo, com certeza aprimorará a sua prática como professor e promotor de boas experiências literárias com seus alunos.

5) De que maneira, em seus trabalhos em sala de aula, os educadores conseguem estimular seus educandos com um imaginário criador que socialize, integre e possibilite a esses educandos imaginação e identificação com essas mesmas leituras e novos saberes?

   Acredito que, primeiramente, dar aos educandos o direito ao contato com grandes autores, com artistas que conseguem mostrar o mundo de um outro modo através da literatura.

   Em seguida, dar liberdade para que esses alunos façam suas releituras e suas escolhas literárias e, logo após, que produzam o que conseguirem.

   Acredito muito no trabalho docente que segue um movimento dialético de verificar os conhecimentos prévios, oferecer novas informações e, ao final, analisar o que foi construído como conhecimento por meio de uma produção deles.



Pesquisadora responsável: Nadja Karoliny Lucas de Jesus Almeida
Orientadora: Profª Drª Ilse Leone Borges Chaves de Oliveira
Entrevistada: Joyci

Questionário 4

Questionário para o Projeto de Pesquisa: Memória e Formação de Professores Leitores: imaginário, subjetividades e afetividades literárias.

1) Para você, o que é memória? Escreva brevemente sobre isso.

Memória seria a capacidade de relembrar algo do passado. Em um constante movimento entre o esquecer e o lembrar. A memória remete a uma forma de "inconsciente coletivo" e é construída a partir de acontecimentos sociais e individuais.

2) "A memória, componente essencial das narrativas, é entendida como uma prática de alteração, como capacidade de resistir às situações postas, e de crer nas possibilidades" (GUEDES-PINTO, GOMES & SILVA, 2008). Acerca dessa afirmação, você concorda? Discorra sobre isso.

Sim. Memória e narrativa se encontram interligadas, pois o sujeito elabora uma narrativa do passado a partir da lembrança e da ressignificação do acontecimento propriamente dito do a no presente. A narrativa traz implicitamente o que foi esquecido, e até mesmo o que não foi elaborado considerando-se um "trauma" por exemplo. Momentos históricos em que civilização e humanidade é posta a prova por exemplo o Holocausto, Ditaduras, Genocídios, Escravidão etc etc... são momentos em que encontramos extrema dificuldade de elaboração, de construir uma narrativa, mas nem por isso esses momentos extremos deixa de infuenciar nossa memória e nossas ações no presente.

3) Sobre suas memórias de leitura e a respeito do seu processo de escolha de se tornar professor, o que você lembra? Procure tomar notas das lembranças que vierem à sua cabeça e registre-as.

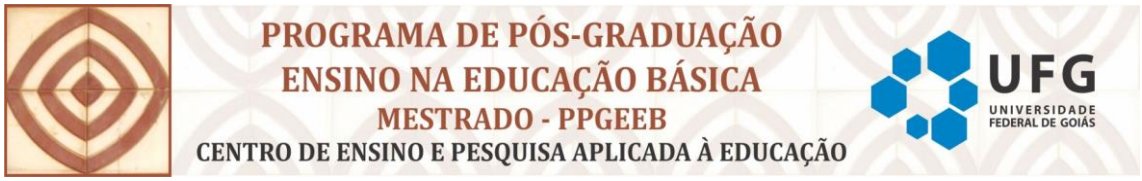
As principais memórias de leitura que possuo se referem ao ambiente familiar, a figura do meu pai (fumando um cigarro e calçado com uma sandália de couro) sempre lendo e escrevendo. Outra referência de leitura seria meu avô paterno que possuia uma bibliotea pessoal em que nos perdiamos quando eramos crianças (eu e meus primos). Mas as principais referências de livros encontro na adolescência. O Manifetso Comunista de 1848 foi um dos livros mais impactantes da minha vida que devo ter lido aos 13, 14 anos. Outro livro que muito me marcou foi Os Carbonários um livro que retrata a resistência armada no Brasil contra a Ditadura Militar.

Uma referência muito forte pra mim de leitura e livros e indicações foi uma professora do ensino fundamental (8 série) de história que muito me incentivava a inúmeras leituras de livros e de mundo também.

4) Na sua opinião, como a rememoração proporciona aos professores a reflexão a respeito de suas concepções sobre a leitura e a escrita?
A rememoração das leituras, influências e vivências relacionadas a elas, traz ao professor uma reflexão mais completa do que é ser professor no mundo atual, a sua relaçaõ com o conhecimento que decorre de uma construção específica e coletiva.
Nas ultimas décadas o professor tem vivido um processo de desqualificação da sua profissão, de deteriorização da sua identidade, através de diversas políticas públicas que de forma simples trata a educação como mercadoria. Assim o mesmo não recohece o seu valor social e até mesmo o seu papel na escola, pois o professor não possui mais uma "identidade", não representa mais uma categoria e se enfraquece, sendo o elo mais fraco da educação. Nesse processo é visivel a perda de direitos constante, o não pagamento de um piso salarial por exemplo, e a pre carização do seu trabalho.
Acho muito importante que o professor retome esse processo de identidade: Qual seu papel? Qual o valor do seu trabalho? Qual a sua relação com seus alunos? Qual a sua relaçaõ com toda a comunidade escolar? Por que me tornei um professor? Quais eram as minhas aspirações? Entre outros, refetir sobre o processo de conhecimento, traz ao profesor em algum momento, uma reflexão sobre a sua identidade e quem sabe isso possa tira-lo do isolamento em que grande parte dos professores vivem atualmente.

5) De que maneira, em seus trabalhos em sala de aula, os educadores conseguem estimular seus educandos com um imaginário criador que socialize, integre e possibilite a esses educandos imaginação e identificação com essas mesmas leituras e novos saberes?

Na sala de aula vivencio vários momentos de troca de leituras com os estudantes, mas me chama muito a atenção que em certos conteúdos os alunos possuem mais interesses em leituras e indicações.
Na mitologia grega e as histórias dos deuses, semi-deuses e heróis, Nas Grandes Navegações com a poesia de Fernando Pessoa, na República café com leite no brasil e a história do Cangaço na leitura de cordéis, na Ditadura Militar na leitura e discussão de relatos da Comissão da verdade, letras de músicas censuradas, peças teatrais entre outros exemplos.
A cada leitura e discussão percebe-se um maior conhecimento e apropriação daquele momento histórico, assim esse sujeito torna o protagonista do seu próprio conhecimento. Elabora suas narrativas e comparações com o presente e torna essa aprendizagem significativa para o seu cotidiano.



Pesquisadora responsável: Nadja Karoliny Lucas de Jesus Almeida
Orientadora: Profª Drª Ilse Leone Borges Chaves de Oliveira
Entrevistada: Joyci

Questionário 5

Questionário introdutório para o Projeto de Pesquisa: Memória e Formação de Professores Leitores: imaginário, subjetividades e afetividades literárias.

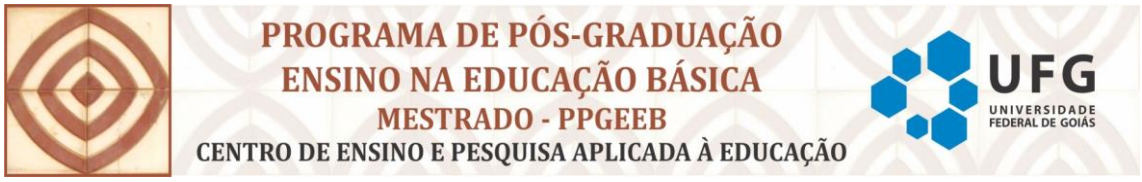
1) Elabore por escrito uma lista de todos os livros que você já leu. Consegue se lembrar? Em que você se apoiou para recuperar essa memória?

2) A partir da lista que você produziu sobre os livros que leu, selecione um exemplar e faça um exercício de rememoração. Tente registrar quais as lembranças que esse livro dispara em você. Quais os momentos em que a leitura foi realizada e o quanto ela foi ou não significativa para você?

3) Que objetos você escolheria para contar sua trajetória de formação como leitor (a)?

4) Que pessoas foram marcantes nessa sua trajetória?

5) Escreva um breve relato sobre essas questões, e não se esqueça de salientar a maneira como essas pessoas, com suas especificidades, mobilizaram em você o desejo pela leitura.



Pesquisadora responsável: Nadja Karoliny Lucas de Jesus Almeida
Orientadora: Profª Drª Ilse Leone Borges Chaves de Oliveira
Entrevistada: Danúbia

Questionário 6

Questionário para o Projeto de Pesquisa: Memória e Formação de Professores Leitores: imaginário, subjetividades e afetividades literárias.

1) Para você, o que é memória? Escreva brevemente sobre isso.

   Para mim, memória é um terreno duvidoso. Tenho certeza de que muitas coisas não aconteceram da forma com que eu me lembro delas. De outras eu me lembro e nem sei se de fato existiram ou se eu li em algum livro ou vi em algum filme. Mas é uma coisa que me encanta, essa nossa capacidade de guardar em algum lugar algo que já acabou. A palavra memória sempre me faz lembrar alguns versos: "Mas as coisas findas, muito mais que lindas, essas ficarão" de Drummond e "O que a memória ama fica eterno" de Adélia Prado. É claro que existem memórias ruins, Drummond também fala delas: "abre os vidros de loção e abafa o insuportável mau cheiro da memória.".

2) "A memória, componente essencial das narrativas, é entendida como uma prática de alteração, como capacidade de resistir às situações postas, e de crer nas possibilidades" (GUEDES-PINTO, GOMES & SILVA, 2008). Acerca dessa afirmação, você concorda? Discorra sobre isso.

   Eu tive um pouco de dificuldade para entender essa afirmação. Talvez sim, pode ser que a memória presente nas narrativas nos ajude a crer nas possibilidades. O mundo que é contado nas narrativas é aquele que "poderia ter sido e não foi". As situações postas, a realidade, comparada a tudo que a gente lê na literatura, é muito pobre. Relembrar é uma forma de reinventar, de alterar, ainda que inconscientemente.

3) Sobre suas memórias de leitura e a respeito do seu processo de escolha de se tornar professor, o que você lembra? Procure tomar notas das lembranças que vierem à sua cabeça e registre-as.

   Eu me recordo que na turma de alfabetização eu fui a primeira a aprender a ler e a escrever, mesmo tendo entrado na escola só em meados de abril ou maio. Tenho algumas lembranças emocionantes e engraçadas sobre esse período. Perto da minha casa havia uma pichação, era uma palavra de seis letras. Enquanto eu ainda estava sendo alfabetizada era capaz de reconhecer as letras, mas ainda não conseguia formar a palavra. Até que um dia, voltando da escola, olhei para aquele muro e consegui ler! Eis a palavra: BUCETA. No auge da minha inocência perguntei ao meu pai: -Pai, o que é buceta? Meu pai, visivelmente desconcertado, me perguntou:- O que é isso, menina? –Tá escrito ali, pai! Buceta! O que é buceta? –Não é buceta, menina! É...

botina! Demorou para que eu entendesse por que meu pai “mentiu” o que estava escrito no muro. Assim que aprendi a ler “devorava” tudo... O primeiro livro que li integralmente foi “O bonequinho doce” de Alaíde Lisboa de Oliveira. Recordo-me que a personagem principal era um bonequinho feito de açúcar e que um dia saiu em um dia de chuva e se desmanchou todo. Eu lia repetidamente, todos os dias. Era um livro usado e já meio desgastado, assim como todos os livros que minha mãe comprava. Ainda hoje conservo o hábito de comprar livros de sebos, pela questão do preço e pelo charme que só um livro usado e com as páginas amarelas possui. Desde aquele momento de “iluminação” diante de um muro no qual estava escrito “BUCETA” eu nunca mais deixei de ser leitora. Na adolescência eu passava os recreios na biblioteca e isso me aproximou de livros clássicos como “Dom Casmurro”. Interessei-me por esse livro porque li um trecho no livro de língua portuguesa. Ninguém havia me falado dele. Li e achei o máximo. Também, nessa mesma época, li vários clássicos de Shakespeare e uma adaptação de “Crime e castigo”. Eu me interessava pelos clássicos e nunca gostei muito de livros com aventuras de adolescentes. Aos 18 anos, ao terminar o ensino médio, havia chegado o momento de iniciar uma faculdade. O interesse pelo curso de Letras se deu pelo apreço por literatura. E hoje vejo que foi uma decisão muito acertada. Embora atualmente eu esteja mais ligada à área da pedagogia, o curso de Letras ampliou ainda mais a minha relação com a literatura, porque lá eu encontrei professores incríveis e apaixonantes.

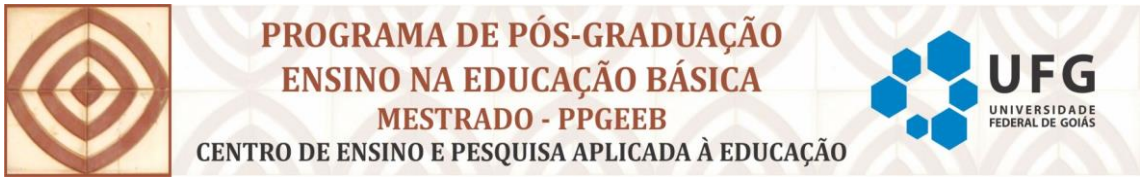
4) Na sua opinião, como a rememoração proporciona aos professores a reflexão a respeito de suas concepções sobre a leitura e a escrita?

Eu penso que é importante resgatar na rememoração os modelos e os contra modelos. Lembro-me de professores fazendo atividades descontextualizadas, desinteressantes, de irem para a sala e só pedirem para os alunos abrirem os livros e responderem... Isso me faz não querer ser assim e oferecer atividades que façam sentido para os meus alunos. É claro que nem sempre é possível, mas na maioria das vezes é possível. Agora na rede pública percebo que essas crianças não possuem muitos modelos de leitores. Muitos vivem com pais e avós analfabetos, em casas de só um cômodo. As condições materiais impedem que essas crianças sejam leitoras. Então a escola precisa elaborar atividades efetivas. O meu mestrado é justamente sobre isso. Como a escola pode favorecer a leitura literária sem transformá-la em uma série de atividades burocráticas, com fichas a serem preenchidas e atividades vazias de significado? Será possível salvar a literatura da escola?

5) De que maneira, em seus trabalhos em sala de aula, os educadores conseguem estimular seus educandos com um imaginário criador que socialize, integre e possibilite a esses educandos imaginação e identificação com essas mesmas leituras e novos saberes?

Acredito que primeiramente os educadores precisam mostrar que a literatura fala de nós. Ela não existe para ensinar alguma coisa, ela existe para te fazer pensar sobre alguma coisa. Sobre vida, morte, dor, amor, alegria e tudo que movimenta nossa vida. As atividades precisam ter mais relação com a vida. Ao conversar sobre uma obra lida as crianças podem entender muitas coisas ou duvidar de muitas outras. A literatura também te ajuda a organizar o caos e a elaborar alguns sentimentos. Mas primeiramente a leitura precisa ser significativa para o professor. Certa vez tive que

trabalhar com o livro “O pequeno príncipe” em uma turma de 6º. ano e o trabalho foi desastroso. Reconheço a importância dessa obra para muitos, mas para mim ela nunca significou muito. Então eu não consegui desenvolver nada porque eu estava tentando fazer com os alunos gostassem e na minha cabeça eu só conseguia pensar “Que livro chato da porra!” Desde então eu prometi a mim mesma de que nunca mais trabalharia com alguma obra que não fosse importante para mim. Em outra ocasião, trabalhei com meus alunos o livro “A bolsa amarela” e foi uma das experiências mais linda que já tive em minha carreira. As crianças construíram bolsas nas quais colocaram os sonhos, conversamos sobre medos, desejos, problemas familiares e amizade. É muito bom quando você escuta de um aluno: - Professora, este é o melhor livro que já li na minha vida!” A leitura precisa deixar de ser uma atividade meramente escolar e isso é o maior desafio.



Pesquisadora responsável: Nadja Karoliny Lucas de Jesus Almeida
Orientadora: Profª Drª Ilse Leone Borges Chaves de Oliveira
Entrevistada: Danúbia

Questionário 7

Questionário para o Projeto de Pesquisa: Memória e Formação de Professores Leitores: imaginário, subjetividades e afetividades literárias.

1) Elabore por escrito uma lista de todos os livros que você já leu. Consegue se lembrar? Em que você se apoiou para recuperar essa memória?

-Cem anos de solidão, de Gabriel García Marquez
-O amor nos tempos do cólera
-Do amor e outros demônios
-Ninguém escreve ao coronel
-Memórias de minhas putas tristes
-O outono do patriarca
-Crônica de uma morte anunciada
-Grande sertão: veredas, Guimarães Rosa
-Manuelzão e Miguilim
-O primo Basílio, de Eça de Queiróz
-A cidade e as serras
-O evangelho segundo Jesus Cristo, José Saramago
-O conto da ilha desconhecida
-As intermitências da morte
-Caim
-Retrato de um artista quando jovem, James Joyce
-O risco do bordado, Autran Dourado
-Mensagem, Fernando Pessoa
-O abraço, Lygia Bojunga
-As ilusões perdidas, Bálzac
-Cada homem é uma raça, Mia Couto
-Menino do mato, Manoel de Barros
-Dom Casmurro, Machado de Assi
-Memórias póstumas de Brás Cubas
-O alienista
-A mão e a luva, Machado de Assis
-Doze Reis e a moça no labirinto do vento, Marina Colasanti
-Meu pé de laranja lima, José Vasconcelos
-Sei por ouvir dizer, Bartolomeu Campos de Queiróz
-O velho e o mar, Ernest Haminway
-Dom Quixote, Miguel de Cervantes
-A metamorfose, Franz Kakfa
-Crime e Castigo, Fiódor Dostoiévski

-Édipo Rei, Sófocles
-1984, George Orwell
-Lolita, Vladímir Nabókov
-Hamlet, William Shakespeare
-O Apanhador no Campo de Centeio, J. D. Salinger
-Capitães da areia, Jorge Amado
-Vidas secas, Graciliano Ramos
-Macunaíma, Mário de Andrade
-Libertinagem, Manuel Bandeira
-Estrela da manhã
-A hora da estrela, Clarice Lispector
-A paixão segundo G.H
-Mrs. Dalloway, Virgínia Woolf
-O retrato de Dorian Gray, Oscar Wilde
-O Auto da Barca do Inferno, Gil Vicente

Não foi possível listar todos os livros, evidentemente. Os citados acima foram os mais importantes em minha trajetória de leitura e alguns estão disponíveis em minha estante. Outros que foram lidos ficaram de fora da listagem porque não conseguia relembrar personagens e enredo, então preferi não considerá-los.

6) A partir da lista que você produziu sobre os livros que leu, selecione um exemplar e faça um exercício de rememoração. Tente registrar quais as lembranças que esse livro dispara em você. Quais os momentos em que a leitura foi realizada e o quanto ela foi ou não significativa para você?

Grande sertão: veredas, de Guimarães Rosa
Eu me lembro de ter lido essa obra em meados de 2008 ou 2009, como exigência da disciplina Literatura brasileira, na Faculdade de Letras, UFG. Lembro-me que inicialmente foi uma leitura extremamente difícil, devido à linguagem extremamente inovadora de Guimarães Rosa. Mas aos poucos fui enveredando pela narrativa e me encantando por uma obra que seria uma das mais importantes para a minha formação enquanto leitora. A lembrança mais significativa que eu tenho do livro foi em dezembro de 2011, na ocasião do falecimento do meu pai. Eu me recusava a entrar na sala onde meu pai estava sendo velado, pois acreditava que não conseguiria me deparar com ele no caixão. Foi então, que, de repente, me lembrei de uma fala de Riobaldo: “"A gente tem que sair do sertão! Mas só se sai do sertão tomando conta dele a dentro.” Ao me lembrar disso, eu me enchi de coragem para “atravessar” essa experiência dolorosa que é perder um ente querido. Desde então, em todos os momentos difíceis da minha vida, eu sempre me lembro de Riobaldo e sua travessia.

7) Que objetos você escolheria para contar sua trajetória de formação como leitor (a)?
Estantes, lápis, marca textos, baús...

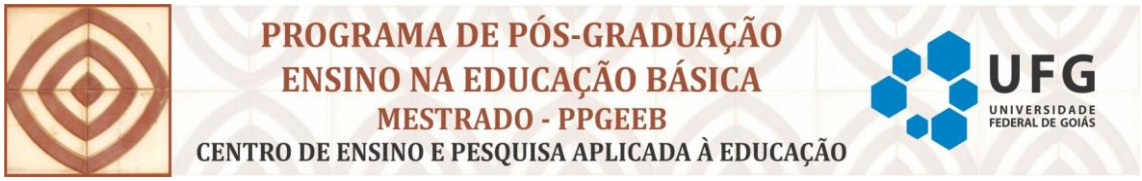
8) Que pessoas foram marcantes nessa sua trajetória?

Minha mãe Divina e minhas professoras Sueli de Regino e Solange Fiúza, professoras da Faculdade de Letras-UFG

9) Escreva um breve relato sobre essas questões, e não se esqueça de salientar a maneira como essas pessoas, com suas especificidades, mobilizaram em você o desejo pela leitura.

Minha mãe percebeu desde cedo meu gosto pela leitura, pois no início do ano letivo eu sempre pegava os livros de Língua portuguesa e “devorava” todos os textos. Como muitos desses textos eram apenas trechos, eu ficava ansiosa por ler a obra na íntegra e pedia a ela que comprasse os livros para mim. Procurava nos sebos da cidade, já que nunca tivemos muitas condições. Então eu considero que mesmo minha mãe, mesmo não sendo uma leitora (com exceção da Bíblia), foi a minha maior incentivadora.

Solange Fiúza me ensinou e me mostrou as belezas do texto poético e Sueli de Regino me introduziu no mundo dos mitos e da literatura clássica. O que me encantava nas duas era a paixão que transparecia ao falar da literatura.



Pesquisadora responsável: Nadja Karoliny Lucas de Jesus Almeida
Orientadora: Profª Drª Ilse Leone Borges Chaves de Oliveira
Entrevistada: Danúbia

Questionário 8

Questionário para o Projeto de Pesquisa: Memória e Formação de Professores Leitores: imaginário, subjetividades e afetividades literárias.

1) Para você, o que é memória? Escreva brevemente sobre isso.

6) "A memória, componente essencial das narrativas, é entendida como uma prática de alteração, como capacidade de resistir às situações postas, e de crer nas possibilidades" (GUEDES-PINTO,GOMES & SILVA, 2008). Acerca dessa afirmação, você concorda? Discorra sobre isso.

7) Sobre suas memórias de leitura e a respeito do seu processo de escolha de se tornar professor, o que você lembra? Procure tomar notas das lembranças que vierem à sua cabeça e registre-as.

8) Na sua opinião, como a rememoração proporciona aos professores a reflexão a respeito de suas concepções sobre a leitura e a escrita?

9) De que maneira, em seus trabalhos em sala de aula, os educadores conseguem estimular seus educandos com um imaginário criador que socialize, integre e possibilite a esses educandos imaginação e identificação com essas mesmas leituras e novos saberes?

ANEXO 3 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado pelas professoras participantes da pesquisa

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
Assinado pelas professoras

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS/UFG
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO - CEPAE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E INOVAÇÃO/PRPI
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA/CEP

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

O senhor/senhora está sendo convidada/o a participar, como voluntária/o, em uma pesquisa intitulada **Memória e Formação de professores leitores: imaginário, subjetividades e afetividades literárias,** sob a responsabilidade da pesquisadora Nadja Karoliny Lucas de Jesus Almeida.

Após receber os esclarecimentos a seguir, se o senhor (a) concordar em fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias. Uma delas é sua e a outra pertence à pesquisadora responsável. Esclareço que, em caso de recusa na participação não haverá penalidade de forma alguma e sua posição será acatada. Mas, se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável por meio do e-mail: *karolalmeidago@yahoo.com.br* e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através dos seguintes contatos telefônicos: (62) 4141-3163 / (62) 99404-7469. Ao persistirem as dúvidas, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, no telefone (62)3521-1215.

Este projeto tem como proposta, investigar componentes subjetivos e afetivos de leituras literárias, como forma de contribuir para os estudos teóricos e metodológicos na formação de professores leitores, por meio das subjetividades e afetividades que envolvem suas memórias e lembranças de leituras. Pretendemos trabalhar com estudos míticos, simbólicos e científicos acerca da memória e sua relevância na formação de professores leitores de diferentes áreas do conhecimento. A coleta de dados será feita por meio da proposta do grupo focal, que consiste, justamente, na interação entre os participantes e o pesquisador/mediador, que objetiva colher dados a partir da discussão focada em tópicos específicos e diretivos e sob a luz da Historia Cultural e da História Oral. A importância dessa pesquisa se dá por percebermos dificuldades enfrentadas pelos professores ao se depararem com educandos não leitores ou leitores que não se sentem mais estimulados pela palavra escrita e pelas imagens mentais trazidas por meio desta. Como estimular essas leituras por meio das próprias lembranças de leituras é um caminho difícil e estimulante que os professores leitores precisam percorrer para tentar ampliar tanto as potencialidades intelectuais, quanto estimular as vivências pessoais de seu público leitor, seus educandos.

Pretendemos, com este projeto, desenvolver um produto educacional, que seja a investigação da relação dos professores de diferentes áreas do conhecimento com a leitura. Como esse projeto considera a prática docente como mediação de leitura literária por meio das memórias dos professores leitores sujeitos dessa investigação, a nossa proposta de produto

é, a própria dissertação que virá anexada de um portfólio de ensaios escritos pelos professores sujeitos das análises, explicitando suas memórias, rememorações e vivências de leitura e formação de suas identidades.

Além disso, claro, as transcrições das entrevistas, os ensaios que irão compor esse portfólio, possibilitarão a organização dos dados obtidos de maneira clara e acessível aos sujeitos interessados. Posteriormente, os dados que serão obtidos em áudio, vídeo e escrita serão transcritos e analisados em consonância com o referencial teórico adotado durante a elaboração da dissertação. O vídeo de curta metragem, claro que com o consentimento dos entrevistados, ficará disponível na plataforma do programa de Mestrado Profissional o PPGEEB, do CEPAE-UFG. Temos o interesse de que esse produto seja aplicado em sala de aula e em reuniões de outros professores para que possam discutir tais perspectivas nas escolas em que esses profissionais de educação atuam e em outras instituições, quando possível, para quem tiver interesse.

No que concerne à geração de dados, ela ocorrerá principalmente por meio das atividades e discussões (gravadas em áudio e vídeo) desenvolvidas a partir dos textos, "disparadores de memórias" e questionamentos anteriormente explicitados aos participantes. Tais atividades serão realizadas a partir de dezembro/2017 e serão encerradas em junho/2018. Os dados serão gerados em apenas um grupo de sete pessoas, a partir de dois encontros mensais, com duração de 1h (uma hora cada), totalizando, aproximadamente, 10 encontros. Ressaltamos, ainda, que os dados que serão obtidos em áudio, vídeo e escrita serão transcritos e analisados em consonância com o referencial teórico adotado durante a elaboração da dissertação. O vídeo de curta metragem, claro que com o consentimento dos entrevistados, ficará disponível na plataforma do programa de Mestrado Profissional o PPGEEB, do CEPAE-UFG, bem como seus ensaios que comporão o portfólio.

É importante mencionar que os dados serão armazenados pela pesquisadora responsável por até 5 (cinco) anos, em seu banco de dados próprio, mas não serão descartados após esse período. Além disso, durante a condução da pesquisa, as/os participantes responderão a 1 (um) questionário sobre as suas memórias de leitura e as condições que encontram como mediadores de leituras em sala de aula enquanto integrantes de uma escola, mas também de uma família e de uma comunidade. Esse questionário será aplicado uma vez antes do primeiro encontro e um outro questionário com os mesmos termos depois do último encontro. Outros materiais empíricos utilizados serão documentos das rodas de conversa, tais como os ensaios escritos pelos participantes.

Outro aspecto importante a se mencionar em relação à coleta de dados é o cuidado e atenção direcionada à aplicação dos questionários e realização das entrevistas e rodas de conversa, de modo a prevenir qualquer desconforto oferecendo um ambiente livre de preconceitos, censuras e obrigações. Entretanto, caso algum participante se sinta constrangido durante o processo, será resguardado o seu direito de não responder ou participar do trabalho proposto, além de se retirar da pesquisa quando desejar, sem nenhum prejuízo. Assim, todos os participantes se sentirão livres para participar ou não de qualquer atividade proposta.

Os dados gerados na pesquisa serão utilizados na dissertação de mestrado da pesquisadora, a ser defendida até março de 2019. Eles poderão ser utilizados também em publicações na área de Ensino na Educação Básica, bem como ser apresentados em eventos dessa mesma área. Os benefícios desse projeto, acreditamos, são imensuráveis à medida que os professores possam ter um lugar de escuta e de debate acerca de seus questionamentos pessoais e profissionais que ocorrem em suas funções em sala de aula. Esse lugar de memórias e rememorações é também um espaço para questionamentos e de olhar para o outro companheiro de profissão e de conversas acerca de seus saberes docentes.

É, portanto, importante para a nossa análise, a memória afetiva, a rememoração, o esquecimento, o imaginário (o símbolo), as representações produzidas em nível individual que

poderão refletir em uma representação de coletividade, o pensar e o sentir, e as subjetividades que envolvem os nossos colaboradores narrativos na compreensão de suas próprias reações com relação a um trabalho embasado em premissas críticas. No que concerne aos possíveis riscos, os participantes podem discordar das discussões que serão realizadas ou das análises feitas pela pesquisadora, uma vez que o trabalho proposto adota uma abordagem dialogada e reflexiva. Porém, como meio de minimizar esses possíveis riscos será assegurada aos participantes a possibilidade de retirar qualquer opinião ou fala que não queiram que seja publicada / editada na dissertação da pesquisa e /ou no vídeo de curta metragem. Vale ressaltar que os resultados da pesquisa serão enviados a todos os sujeitos participantes desse processo antes da sua defesa para avaliação/confirmação. Nesse sentido, os participantes terão direito a indenização se por acaso tais critérios não sejam considerados pela pesquisadora responsável.

Mesmo assinando este termo, o senhor / senhora tem a liberdade de retirar o seu consentimento em qualquer fase da pesquisa sem penalidade alguma e sem prejuízo ao seu cuidado.

Para participar desta pesquisa, você não receberá e tampouco terá de fazer uso de nenhum recurso financeiro.

Eu, _____,
inscrito(a)
sob o RG/CPF/ nº _____, concordo em participar no estudo
intitulado: *MEMÓRIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES LEITORES: IMAGINÁRIO,SUBJETIVIDADES E AFETIVIDADES LITERÁRIAS*. Fui, ainda, devidamente informada/o e esclarecida/o, pela pesquisadora responsável Nadja Karoliny Lucas de Jesus Almeida, sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Goiânia, ... de ..... de .....

_____
Assinatura por extenso do participante

_____

Assinatura por extenso da pesquisadora: Nadja Karoliny Lucas de Jesus Almeida

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)
AVENIDA ESPERANÇA, S/N – CAMPUS SAMAMBAIA – CEP: 74690-900 – GOIÂNIA /GOIÁS
CONTATO: (62) 3521-1104 / 3521-1083

ANEXO 4 – **Ofício nº 1 – Oficinas de formação de professores (Documento entregue na SME de Goiânia)**

Ofício nº 01/2019

Goiânia, 08 de março de 2019.

Ilma Srª Maria Rita de Paula Ribeiro

Eu, Nadja Karoliny Lucas de Jesus Almeida, CPF: 986.317.305-30, Profissional de Educação –II, matrícula: 916501-2, venho, por meio deste, oferecer cinco oficinas para Formação de Professores da Rede Municipal de Goiânia, esse trabalho faz parte de meu projeto de pesquisa no mestrado para o Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, nível Mestrado Profissional no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (CEPAE-UFG). Para bem, informo que fui aprovada no programa no edital de nº 005/2016. Estou estudando no programa desde o dia 08/03/2017. Meu projeto foi entregue para análise ética no CEP –UFG no dia 23/10/2017 e já foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFG, Plataforma Brasil, com o título de**: Memória e Formação de Professores Leitores: imaginário, subjetividades e afetividades literárias** desde o dia 11/12/2017.

Estou na fase de qualificação do projeto que ocorrerá entre os meses de março e abril de 2019. O curso tem duração total de 30 meses (trinta meses), divididos em cinco semestres, com término previsto para setembro de 2019, compondo carga horária total de 576 horas (quinhentas e setenta e seis horas) assim distribuídas: 16 créditos em disciplinas, 02 cré créditos em atividades complementares e 16 créditos para a dissertação.

A proposta dessas cinco oficinas está de acordo com o projeto no qual trabalho memórias literárias e formação de professores leitores. No período de minhas idas à Secretara de Educação, para entrar com o pedido de Licença por Aprimoramento (que nunca consegui), conheci e encontrei professoras e funcionários da própria secretaria que se interessaram em participar desse projeto lendo apenas o título. Qual não foi meu encantamento ao perceber que este projeto poderia se estender aos demais professores interessados em compartilhar suas memórias de leituras e seus trabalhos em sala de aula. Essa ideia foi amadurecendo, relatei à minha orientadora e chegamos à conclusão que eu poderia oferecer essas oficinas assim como as elaborei no projeto, com o intuito de que a pesquisa pudesse chegar a mais professores. Junto a esse ofício, apresento o meu projeto de mestrado, o roteiro e a sequência didática para a realização das oficinas.

Sem mais.

Agradeço a atenção.

_____ Nadja Karoliny Lucas de Jesus Almeida (mestranda)

_____ Ilse Leone Borges Chaves de Oliveira (orientadora)

ANEXO 5 – Ofício nº. 257/2019 – DIRPED

99404-7469

PREFEITURA DE GOIÂNIA

Secretaria Municipal de Educação e Esporte

Ofício nº. 257/2019 – DIRPED

Goiânia, 14 de maio de 2019.

Ilma. Sra.
Profa. Ilse leone Borges Chaves de Oliveira
Orientadora do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica
Universidade Federal de Goiás
Nesta

Assunto: autorização para pesquisa

Prezada Senhora,

1. Em reposta ao Ofício nº 01, de 18 de março de 2019, no qual a acadêmica Nadja Karoliny Lucas de Jesus Almeida, inscrita no CPF 986 317 305-30, apresenta o projeto de pesquisa no Mestrado para o Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, nível Mestrado Profissional no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (CEPAE-UFG), sobre a oferta de cinco oficinas de formação para um grupo de 20 professores de qualquer área (preferencialmente da Pedagogia e da Língua Portuguesa) da Rede Municipal de Educação de Goiânia, esclarecemos que a solicitação de local/sala para a realização das oficinas não poderá ser atendida por não ter esse espaço disponível.

2. Quanto aos professores, estes estão participando dos Grupos de Trabalho para discussão do Documento Curricular da Rede Municipal de Educação de Goiânia, e não podem ser dispensados das atividades da escola por mais de uma vez na semana.

3. A emissão de certificados aos participantes dos cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia é autorizada pelo Conselho Municipal de Educação de Goiânia, após aprovação de Projeto de Curso e homologação de resultados contidos em Relatório Final de Curso, enviados ao referido Conselho para esse fim.

4. Diante do exposto, fica indeferido o pedido para as oficinas solicitadas.

Atenciosamente,

Profa. Alcione Franclinete de Carvalho Camargo
Gerente de Educação Fundamental da Infância e da Adolescência

Profa. Maria Rita de Paula Ribeiro
Diretora Pedagógica

www.goiania.go.gov.br

Rua 226 nº 794
Setor Leste Universitário -Goiânia - GO
CEP: 74610-130 - Tel: 62 3524-8905

1

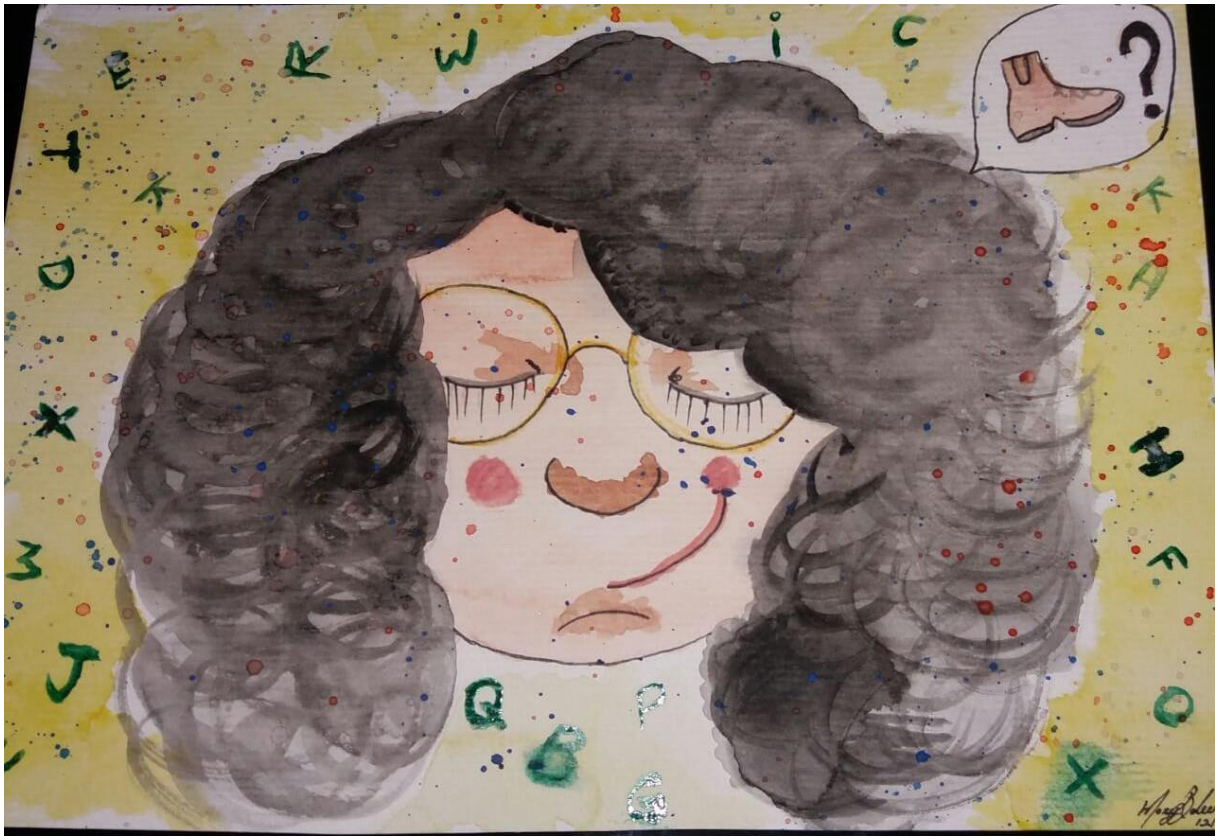
ANEXO 6 – Cópias das aquarelas de Mary Baleeiro para as professoras participantes da pesquisa

Aquarelas de Mary Baleeiro

Mary Baleeiro. Aquarela Ana Maria.fev.2019, 15x21

Mary Baleeiro. Aquarela Aline.fev.2019, 15x21

Mary Baleeiro. Aquarela Sandra.fev.2019, 15x21



Mary Baleeiro. Aquarela Danúbia.fev.2019, 15x21

Mary Baleeiro. Aquarela Joyci.fev.2019, 15x21

Mary Baleeiro. Aquarela Karol.fev.2019, 15x21