

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

ELCIMAR SIMÃO MARTINS

**A LEITURA E A SUA RESSIGNIFICAÇÃO NO TRABALHO
PEDAGÓGICO:
TRAJETÓRIAS E EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DE DOCENTES DA
EEFM ALMIR PINTO - ARACOIABA/CE**

**Fortaleza – CE
2009**

ELCIMAR SIMÃO MARTINS

**A LEITURA E A SUA RESSIGNIFICAÇÃO NO TRABALHO
PEDAGÓGICO:
TRAJETÓRIAS E EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DE DOCENTES DA
EEFM ALMIR PINTO - ARACOIABA/CE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação

Orientador: Luis Távora Furtado Ribeiro

**Fortaleza – CE
2009**

"Lecturis saltem"

Ficha Catalográfica elaborada por
Telma Regina Abreu Camboim – Bibliotecária – CRB-3/593
tregina@ufc.br
Biblioteca de Ciências Humanas – UFC

M3421

Martins, Elcimar Simão.

A leitura e a sua ressignificação no trabalho pedagógico [manuscrito] : trajetórias e experiências formativas de docentes da EEFM Almir Pinto – Aracoiaba/CE / por Elcimar Simão Martins. – 2009.

151f. : il. ; 31 cm.

Cópia de computador (printout(s)).

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 17/06/2009.

Orientação: Prof. Dr. Luis Távora Furtado Ribeiro.

Inclui bibliografia.

1- PROFESSORES DE ENSINO MÉDIO – LIVROS E LEITURA – ARACOIABA(CE).
2-PRÁTICA DE ENSINO – ARACOIABA(CE).3-PROFESSORES DE ENSINO MÉDIO –
FORMAÇÃO – ARACOIABA(CE). I- Ribeiro, Luis Távora Furtado, orientador.
II. Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira.
III-Título.

CDD(22ª ed.) 373.07108131

70/09

ELCIMAR SIMÃO MARTINS

**A LEITURA E A SUA RESSIGNIFICAÇÃO NO TRABALHO
PEDAGÓGICO:
TRAJETÓRIAS E EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DE DOCENTES DA
EEFM ALMIR PINTO - ARACOIABA/CE**

Área de Concentração: Currículo e Ensino

Trabalho apresentado em: 17/06/2009

BANCA EXAMINADORA

Professor Dr. Luis Távora Furtado Ribeiro - (UFC)
Presidente da Banca

Professora Dra. Ana Maria Iório Dias
Examinadora (UFC)

Professora Dra. Maria Socorro Lucena Lima
Examinadora (UECE)

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, George e Zilmar Martins, pelo carinho, respeito, valores ensinados e apoio incondicional que tanto contribuíram para a minha formação como cidadão e profissional.

AGRADECIMENTOS

“Se consegui enxergar mais longe é porque estava apoiado sobre ombros de gigantes”.

Com este pensamento de Isaac Newton quero agradecer,

Ao Deus vivo e próximo de mim em todos os momentos.

Aos meus pais, irmãos (os de sangue e os escolhidos), sobrinhos, afilhada, cunhados, tios e primos que sempre torceram por minha felicidade e realização profissional.

À Maria Cleide, companheira e grande incentivadora e aos seus familiares, sobretudo Ivina Maria, pelo carinho constante.

Ao professor Luis Távora Furtado Ribeiro por favorecer minha autonomia de pesquisador.

À professora Ângela Terezinha de Souza por me fazer juntar as peças de meu quebra-cabeça.

À professora Ana Maria Iório Dias por me encaminhar para um foco específico.

À professora Maria Socorro Lucena Lima pelo exemplo de pesquisadora.

Aos professores que tive ao longo de minha escolarização e formação inicial e contínua.

Aos colegas que fiz no Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará pelas trocas que contribuíram para o meu amadurecimento. Em especial, Ana Lourdes, Cláudia, Elzanir, Fauston, Francisca Reis, Luciana, Mirelli e Sineide.

A todos os meus amigos recentes ou de longas datas, cujos nomes não caberiam nestas páginas (mas cabem no coração), pelos momentos de descontração, (não) estudo, consolo, alegria, (des) orientação e desabafo.

À Bernardete Alves, Goretti Herculano (“co-orientadora”), Graça Araújo e Marta Rochelly pelas leituras e discussões que foram transformadas e incorporadas a este trabalho.

Aos meus alunos, pois neles encontro incentivo para buscar sempre mais.

À Secretaria de Educação do Estado do Ceará por me conceder o afastamento de minhas atividades de sala de aula para a realização desta pesquisa.

À CREDE 8 e à EEFM Almir Pinto - Aracoiaba/CE e, em especial, aos professores Tatiane Cruz, Meiry Oliveira, Nice e Agapito, seres indispensáveis à composição destas páginas.

A todos os profissionais com quem tive a oportunidade de trabalhar e que serviram de parâmetro para a minha socialização profissional.

À Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP) pela concessão de financiamento para esta investigação.

Enfim, a todos que contribuíram para o meu amadurecimento acadêmico, a minha gratidão.

Na lembrança de nossas primeiras histórias, por vezes ainda flutua a garrafa em que o naufrago encerrava mensagens onde tentava fixar sua posição em um ponto qualquer das vastidões oceânicas, na esperança de ser resgatado da solidão. Naquelas histórias, o pedido era guiado pela fortuna até mãos generosas, antecipando desfecho feliz: as últimas páginas do livro mostravam paisagens maravilhosas, com velas preenchendo horizontes até então vazios...

Entretanto, isso só ocorre no espaço rigorosamente controlado e controlável da ficção, pois aos naufragos da realidade reserva-se sorte muito diferente da que tiveram os pares de Gulliver ou Crusoe. E assim como tantas garrafas, para manter o leitor em suspense, perdiam-se contra rochas imaginárias ou praias desertas, muitos relatos de viajantes foram ficando invisíveis; desvaneceram graças às sucessivas marés temporais, deixando de vir à tona para permanecerem no espaço do esquecimento, onde jaz, latente, a matéria-prima de que pode valer-se a história; conservam-se por assim dizer nas profundezas, onde nem a fábula tem vez. Do lado de lá da história.

Paulo Miceli

RESUMO

Esta pesquisa investiga a trajetória de docentes da primeira série do Ensino Médio da EEFM Almir Pinto - Aracoiaba/CE. Para tanto, buscou compreender o conjunto das experiências formativas destes professores com a leitura e como eles a ressignificam em seu trabalho pedagógico. O estudo utilizou-se de um arcabouço teórico-metodológico que favoreceu a compreensão do processo de constituição do *habitus* de leitura dos professores e o desenvolvimento de seu trabalho pedagógico. O aporte teórico utilizado se pauta na Praxiologia proposta por Pierre Bourdieu. Essa teoria possibilitou a análise de como os docentes incorporaram um conjunto de disposições duráveis durante sua vida nos diversos espaços de socialização. As análises relativas ao processo da leitura e ao lugar desta na escola fundamentaram-se nos estudos de: Koch e Elias (2006), Alliende; Condemarín (2005), Silva (2005), Antunes (2003), Bamberger (2002), Borges (2002), Leffa (1999), Solé (1998), Soares (1995). O embasamento sobre as questões relativas aos professores e à sua formação se deu por meio das idéias de Pimenta (2006), Lima & Sales (2003), Tardiff (2002). Esta investigação está fundamentada numa abordagem qualitativa de pesquisa e, dentre as possibilidades metodológicas, optou-se pela história de vida, de acordo com as ideias postuladas por Souza (2008), Josso (2006, 2004), Poirier, Clapier-Valladon, Raybaut (1995). Assim, trabalhou-se com entrevistas narrativas e os sujeitos discorreram oralmente sobre suas histórias focalizando as experiências com a leitura. O relato da história dos sujeitos e suas relações com a leitura representam uma possibilidade de compreender sua trajetória de formação, suas concepções de leitura e a sua prática pedagógica. Com isso, os docentes produziram um conhecimento de si e de seu processo formativo revelado de acordo com suas lembranças nas experiências narradas. O conjunto das narrativas constitui um panorama das trajetórias dos sujeitos, pois desvela vivências com a leitura em diversos espaços e sinalizam algumas influências destas práticas leitoras no trabalho pedagógico do professor. A investigação demonstra que a leitura favorece o enriquecimento cultural dos sujeitos e, por isso, não pode ser vista como uma reprodução de significados institucionalizados. Desta forma, assinala a necessidade de se perceber a leitura como um processo vivo, proporcionador de uma participação crítica no mundo e um posicionamento reflexivo frente à realidade da sociedade atual. O estudo considera ainda que o trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor não pode acontecer aleatoriamente, mas carece de um adequado planejamento no qual o aluno seja visto como sujeito. Esta investigação não esgota a análise das questões relacionadas à leitura e à prática pedagógica. Estas carecem de maior exame para que se possam vislumbrar respostas ao baixo desempenho dos alunos em avaliações de larga escala.

Palavras-Chave: Leitura. Trajetórias docentes. Experiências formativas. Trabalho pedagógico.

ABSTRACT

This research analyzes the first grade teacher's trajectory of the EEFM Almir Pinto High School, in Aracoiaba – Ceará. Therefore it was tried to understand the set of formative experiences of these teachers with the reading and how they give it a new signification in their pedagogic work. The investigation laid hold of a theoretical and methodological outline that helped the understanding of the building process of the reading *habitus* of the teachers and the development of their pedagogical work. It was utilized the theoretical approach of Praxiology proposed by Pierre Bourdieu. This theory made possible to examine how the agents[teachers] incorporated a set of stable aptitudes during their lives in the diverse environments of socialization. The analysis related to the reading process and the importance of it in the school were based on the searches of Koch and Elias (2006), Alliende; Condermarín (2005), Silva (2005), Antunes (2003), Bamberger (2002), Borges (2002), Leffa (1999), Solé (1998), Soares (1995). The fundament of the issues related to the teachers and their formation was derived from the ideas of Pimenta (2006), Lima & Sales (2003), and Tardiff (2002). This investigation is based on the research quality approach and among the possible methodologies, the history of life was chosen, following the ideas of Josso (2006, 2004), Poirier, Clapier-Valladon, Raybaut (1995). So, were utilized narrative interviews and the subjects discourse orally about their histories focusing on the reading experiences. The recount of subject histories and their relation with the reading represent a possibility of comprehension of their formation trajectory, their conceptions of reading and their pedagogical praxis. Thus the teachers produced a knowledge of themselves and of the formative process unfolded according to the remembrance of the experiences narrated. The collection of narratives forms a panorama of the trajectories of the teachers since it discloses experiences with reading in diverse places and reveal some of the influences of these reading praxis in their pedagogical work. The present research shows that reading has favoured the cultural enrichment of the subjects and for this very reason it cannot be seen as a mere reproduction of institutional meanings. In this manner, it marks the need of feeling reading as lively process that enables a judicious participation in the world and a thoughtful stand before the reality of the present society. The study still takes in consideration that the pedagogical work developed by the teacher should not happen randomly, but it should require an adequate planning where the students may be seen as subjects. This investigation does not exhaust the study of the issues related both to the reading and the pedagogical praxis. These ones deserve a more accurate exam in order to provide answers to the low performance of the students in tests on a large scale.

Key words: Reading. Teacher Trajectories. Formative Experiences. Pedagogical Work.

LISTA DE MAPAS, TABELAS E QUADROS

MAPA 1 – Macrorregião de Baturité	20
TABELA 1 – População recenseada, por situação do domicílio e sexo, segundo os municípios - Ceará – 2007	22
QUADRO 1 – Perfil e origem familiar dos sujeitos pesquisados	100

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ALMECE** – Academia de Letras dos Municípios do Estado do Ceará
- AMAB** – Associação dos Prefeitos do Maciço de Baturité
- APA** – Área de Proteção Ambiental
- CE** – Ceará
- CEC** – Casa do Estudante do Ceará
- CES** – Câmara de Educação Superior
- CENPEC** – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- CNEC** – Campanha Nacional de Escolas da Comunidade
- CREDE** – Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
- CVT** – Centro Vocacional Tecnológico
- DERE** – Delegacia Regional de Educação
- DOE** – Diário Oficial do Estado
- EEFM** – Escola de Ensino Fundamental e Médio
- EJA** – Educação de Jovens e Adultos
- FAK** – Faculdade Kuryos
- FECLESC** – Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central
- FESTAL** – Festival de Talentos da Escola Pública
- FIEC** – Federação das Indústrias do Estado do Ceará
- FPM** – Fundo de Participação dos Municípios
- FUNCAP** – Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- GVT** – Escola Normal Ginásio Virgílio Távora
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IDEB** – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- IDJ** – Instituto Dom José
- IES** – Instituição de Ensino Superior
- IMBA** – Instituto de Educação, Ciências e Tecnologia do Maciço de Baturité
- INAF** – Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional
- INSA** – Instituto Nossa Senhora Auxiliadora
- INSS** – Instituto Nacional de Seguridade Social
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério de Educação e Cultura

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

MPB – Música Popular Brasileira

NECAD – Coordenação de Educação Continuada e a Distância

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil

PIB – Produto Interno Bruto

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PROIDEA – Programa de Incentivo ao Desenvolvimento da Educação de Aracoiaba

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

SEDUC – Secretaria da Educação do Ceará

SEED – Secretaria de Educação à Distância

SEPLAG – Secretaria do Planejamento e Gestão

SESC – Serviço Social do Comércio

SESI – Serviço Social da Indústria

SPAECE – Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina

UECE – Universidade Estadual do Ceará

UFC – Universidade Federal do Ceará

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNIFOR – Universidade de Fortaleza

URCA – Universidade Regional do Cariri

USIS – Serviço de Informações dos Estados Unidos

UVA – Universidade Estadual Vale do Acaraú

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 DELINEANDO O CENÁRIO DA PESQUISA	19
1.1 Maciço de Baturité: uma bela serra luzida no semi-árido cearense	19
1.2 A política: da ocupação a partir da disputa entre colonizadores e indígenas aos dias atuais	23
1.3 A sociedade: de pessoas simples a empresários diversos	24
1.4 A economia: das moageiras de café ao turismo ecológico	24
1.5 A religiosidade: da hegemonia do Catolicismo à abertura para as novas religiões	25
1.6 A cultura: dos “dramas” à consolidação dos grandes festivais	27
1.7 A educação: da alfabetização nos alpendres de chão batido ao sonho do nível superior	28
1.8 Aracoiaba: o lugar onde as aves cantam	33
1.9 A Escola de Ensino Fundamental e Médio Almir Pinto	36
2 O PERCURSO INVESTIGATIVO DA DISSERTAÇÃO	39
2.1 A abordagem (auto)biográfica como metodologia de pesquisa	39
2.2 Este ou aquele? Conhecendo os sujeitos da pesquisa	41
2.3 Eis que chega o momento de ouvir os professores e suas histórias	42
2.4 E agora? Trabalhando com os textos oral e escrito	45
2.5 A Praxiologia de Pierre Bourdieu	46
3 APRESENTANDO OS PROFESSORES E SUAS PRÁTICAS DE LEITURA A PARTIR DE SUAS NARRATIVAS	54
3.1 Da capital ao sertão: as trajetórias de leitura de uma jovem professora	55
3.2 Eis que de um ressequido torrão brota uma menina leitora, uma mãe professora	67
3.3 Da menina que sonhava em ser pediatra à pedagoga que se tornou professora de língua portuguesa	80

3.4 De músico a professor de língua portuguesa: a preocupação com a prática docente	93
4 DESVELANDO EXPERIÊNCIAS COM A LEITURA A PARTIR DAS NARRATIVAS DOS DOCENTES	100
4.1 Desvelando a origem familiar dos sujeitos	100
4.2 Do seio familiar à escola: experiências com a leitura	108
4.3 Formação inicial e continuada dos sujeitos	116
4.4 O outro lado das Letras: o retorno à escola como professor	121
4.5 A intervenção do professor no contexto da ação “Primeiro, Aprender!”	133
CONSIDERAÇÕES FINAIS	140
REFERÊNCIAS	145
APÊNDICES	149
APÊNDICE A – Roteiro da Narrativa	150
APÊNDICE B – Dados do Docente	151

INTRODUÇÃO

*Cada leitor na individualidade de sua vida,
vai entrelaçando o significado pessoal de suas leituras
com os vários significados que, ao longo da história de um texto,
este foi acumulando. Leitor maduro é aquele que, em contato
com o texto novo, faz convergir para o significado deste
o significado de todos os textos que leu.*

Marisa Lajolo

Este trabalho é o resultado de minhas vivências em torno da leitura. O meu interesse pela temática não está apenas ligado às experiências desenvolvidas no ambiente acadêmico, mas remonta à minha infância, quando da descoberta das primeiras letras, da junção destas, para a formação das palavras e, posteriormente, das frases. Depois compreendi que era preciso ir além do conhecimento dos códigos de registro escrito e descobri que através da leitura há uma interação entre autor, texto e leitor.

A prática leitora sempre esteve presente em meu lar, seja pelo hábito matinal de meus pais e avós ao realizarem a leitura de jornais, seja pela leitura de revistas em quadrinhos com os amigos ou a prática leitora na escola, dos livros chamados paradidáticos. A escola favoreceu a leitura de livros, porém, outros ambientes do cotidiano favoreceram leituras várias, independentes da aprendizagem formal. Com isso, observo que a prática da leitura perpassa todas as etapas da minha vida, mesmo quando eu nem imaginava ser professor.

Assim, o percurso de escolha do objeto de estudo foi o resultado do encontro e da ressignificação de experiências pessoais com a prática da leitura, somadas às reflexões gestadas na formação acadêmica e na minha experiência profissional.

Cursei Letras na Universidade Federal do Ceará e depois tive a oportunidade de realizar uma pesquisa, intitulada “Poesia Marginal: uma experiência em sala de aula”¹, durante o curso de especialização em “O Ensino de Literatura Brasileira”, que foi realizado nos anos de 2004 e 2005 na Universidade Estadual do Ceará. Esse estudo contribuiu para que eu percebesse a importância da formação continuada do professor para um bom desempenho na sua prática pedagógica em sala de aula. Desta forma, iniciei as primeiras reflexões

¹ A primeira parte da pesquisa apresenta a problematização em torno da postura do professor em sala de aula e do trabalho realizado por este com o texto literário no ensino médio e a segunda parte traz o relato do que foi desenvolvido em cada uma das dez oficinas que compuseram o projeto “Poesia marginal: uma experiência em sala de aula”. O trabalho teve por meta a troca de saberes entre professor e alunos e o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa em que ambos fossem sujeitos e construtores de todas as etapas.

analíticas acerca das experiências dos professores com a leitura e o trabalho pedagógico realizado por eles.

Um fator preponderante para a continuidade desse estudo foi a percepção de resultados satisfatórios a partir da metodologia de projetos². Em especial posso citar: a busca dos alunos pela leitura, a discussão e a produção de textos. Outro fator que contribuiu para o amadurecimento dessa temática foi minha prática como docente do ensino superior no Instituto de Estudos e Pesquisas Vale do Acaraú, ministrando disciplinas que trabalham diretamente com a leitura e verificando os saberes trazidos pelos “alunos-professores”. Geralmente, esses alunos já são professores da educação básica e trazem para o universo acadêmico os diversos saberes de sua prática pedagógica.

Ao me inteirar de estudos que têm conexão com a temática de minha pesquisa, tais como: a leitura e a escrita, Koch e Elias (2006), Allende; Condemarín (2005), Leffa (1999), Solé (1998), Soares (1995); o lugar da leitura na escola, Silva (2005), Antunes (2003), Bamberger (2002), Borges (2002), a necessidade da contínua formação dos professores, Pimenta (2006), Lima & Sales (2003), Tardiff (2002), ampliei ainda mais o interesse pela investigação da temática.

Após essas leituras participei de uma seleção e ingressei no Mestrado em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará com a intenção de pesquisar sobre a formação do professor e o trabalho pedagógico desenvolvido por ele com a leitura e a escrita. Ao longo do curso, tive que fazer algumas escolhas, delimitando o objeto de estudo para que pudesse aprofundar e não ficar na superfície. Assim, a partir das sugestões da banca de qualificação, revi alguns conceitos e refiz alguns aspectos do projeto inicial.

Como esta pesquisa trata das experiências de docentes com a leitura e a sua resignificação no trabalho pedagógico torna-se necessária a apreensão de que uma das funções importantes da leitura, entre outras, é intermediar a aprendizagem. É a partir do conhecimento da língua, de sua compreensão através da prática leitora que o educando pode desenvolver-se nas mais diversas disciplinas. Dessa forma, a prática leitora assume um importante papel no desenvolvimento das habilidades dos educandos. A leitura é um fator determinante do êxito ou do fracasso escolar, pois ao mesmo tempo em que é uma disciplina, é também o meio para se chegar ao conhecimento nas diversas áreas do saber. Assim, a

² A partir da metodologia de projetos, o aluno é sujeito de todo o processo de construção do conhecimento. Portanto, levanta dúvidas, pesquisa e cria relações que favorecem novas buscas, descobertas, compreensões e reconstruções de conhecimento. Desta maneira, o papel do professor deixa de ser aquele que simplesmente repassa informações, ou seja, o foco incide sobre o aluno e não mais sobre a figura docente. Cabe ao professor realizar as mediações necessárias para que o discente encontre significação no seu aprendizado (PRADO, 2005).

eficácia na prática leitora é condição necessária para o desenvolvimento das habilidades dos educandos e aquisição de novos conhecimentos (ALLIENDE; CONDEMARÍN, 2005).

No Ensino Médio, espera-se que o aluno já detenha as capacidades de compreender, de abstrair os conceitos, enfim que seja mais autônomo em relação ao seu processo de aprendizagem e de formação. Desse modo, a leitura na escola possibilita a aquisição de diversas aprendizagens (SOLÉ, 1998).

As habilidades de leituras ensinadas pelos professores permitem que os alunos as utilizem não só como meio de trabalho, mas também como meio de informação e de entretenimento. Entretanto, a realidade que se encontra em sala de aula não é nada animadora e os princípios preconizados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais encontram-se distantes da prática pedagógica. Em consequência, verifica-se o fracasso de muitos alunos nos programas de avaliação permanente, sobretudo com relação à proficiência leitora (BRASIL, 1998).

Isso remete aos índices mapeados pelos principais indicadores dessa realidade. Assim, se por um lado afirma-se o acesso ao sistema educacional a todos os cidadãos, por outro, dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE (2006), demonstram que 33 milhões dos brasileiros são analfabetos funcionais, isto é, aproximadamente 18% da população apenas reconhecem as letras, não entende o que lê e nem elabora um enunciado. Dados do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional, INAF³ (2007) mostram que 64% dos brasileiros que estudaram até a 4ª série apenas localizam informações explícitas em textos curtos, entretanto não compreendem textos mais longos. O estudo afirma ainda que 12% do total desta população são considerados analfabetos absolutos com relação à leitura/escrita, pois sequer conseguem codificar simples palavras e frases. Dos brasileiros que cursam da 5ª a 8ª série, somente 20% podem ser considerados plenamente alfabetizados. Já 47% dos que cursaram ou estão cursando o Ensino Médio atingem o nível pleno de alfabetismo, enquanto que 45% ainda permanecem no nível básico. Dos que chegam ao Ensino Superior, observa-se que 74% têm pleno domínio das habilidades de leitura/escrita.

Estes problemas são constantemente aferidos pelos programas de avaliação, tais como: Programa Internacional de Avaliação de Alunos⁴ (PISA); Sistema de Avaliação da Educação

³ INAF é um indicador que revela os níveis de alfabetismo funcional cujo principal objetivo é oferecer informações qualificadas sobre as habilidades e práticas de leitura, escrita e matemática dos brasileiros entre 15 e 64 anos de idade.

⁴ PISA é um sistema de avaliação trienal patrocinado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) com o objetivo de traçar um panorama mundial da educação.

Básica⁵ (SAEB); Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica⁶ (SPAECE), que revelam as dificuldades do aluno na leitura, na compreensão e na produção de textos.

Após a publicação destas pesquisas, dentre outras, a atenção se volta para a contribuição do trabalho pedagógico realizado pelo professor, em especial, considerando sua formação, apontada como uma das principais causas do fraco desempenho dos estudantes.

Considerando tal realidade, foram suscitadas as seguintes questões: como as experiências de leitura de docentes da EEFM Almir Pinto – Aracoiaba influenciam no seu trabalho pedagógico? Quais as principais características do contexto onde a pesquisa se desenvolve e sua influência na vida dos sujeitos pesquisados? Quais experiências de leitura dos docentes foram significativas nos espaços familiar, escolar e acadêmico? Como as experiências formativas com a leitura influenciaram na prática pedagógica dos docentes investigados? Como os professores interagiram no contexto da ação "Primeiro, Aprender!"?

Assim, busquei identificar o processo de constituição do *habitus* de leitura dos professores, verificando a articulação entre o processo formativo desses e o desenvolvimento de seu trabalho pedagógico.

Bourdieu (1996) utiliza-se do conceito de *habitus*, apresentando-o como um conjunto de disposições gerais e flexíveis que devem ser adaptadas pelo ser de acordo com a especificidade de cada ação. Cada sujeito, de acordo com sua condição social, vivencia experiências que compõem internamente sua subjetividade, orientando suas ações em todas as situações posteriores. Assim, o *habitus* de leitura é constituído através das disposições adquiridas e duráveis associando as diversas práticas leitoras dos indivíduos ao longo de sua formação com o seu trabalho pedagógico.

Esta investigação está fundamentada numa abordagem qualitativa de pesquisa e, dentre as inúmeras possibilidades metodológicas, optei pela história de vida. Para tanto, fundamentei-me nas idéias postuladas por Souza (2008), Josso (2006, 2004), Poirier, Clapier-Valladon, Raybaut (1995).

Assim, trabalhei com entrevistas narrativas em que os sujeitos foram motivados a discorrer oralmente sobre suas histórias focalizando as experiências com a leitura, como possibilidade de compreender sua trajetória de formação, suas concepções de leitura e a sua prática com esta.

Com isso, os docentes através da narrativa oral transmitiram informações de sua vida

⁵ SAEB é uma ação do Governo Federal que avalia o desempenho dos alunos brasileiros a cada dois anos.

⁶ SPAECE é uma iniciativa do Governo do Ceará que possibilita um diagnóstico situacional da educação oferecida na rede pública de ensino.

pessoal, de acordo com suas lembranças e escolhas. Os sujeitos, portanto, produziram um conhecimento de si, do seu processo formativo revelado através das singulares experiências narradas.

O aporte teórico utilizado para fundamentar as questões relacionadas à constituição do *habitus* de leitura dos professores e o trabalho pedagógico por eles desenvolvido se pauta na Teoria das estruturas sociais ou Praxiologia, proposta por Pierre Bourdieu.

O sociólogo francês buscou apreender a prática dos sujeitos analisando a natureza e a condição humanas, concentrando-se em um conjunto de objetos até então desvalorizados pela ciência e considerados irrelevantes na hierarquia das temáticas desenvolvidas pela sociologia. Para uma melhor apreensão da teoria de Pierre Bourdieu busquei apoio nos estudos de: Nogueira; Catani (2007), Batista (2007); Nogueira (2004), Martins (2002), dentre outros.

Na compreensão de Bourdieu cada sujeito tende a agir refletindo as marcas de sua posição social, ou seja, o indivíduo age de acordo com o que aprendeu na sua socialização no interior de uma específica posição social. Tal fato confere às ações de determinado indivíduo um sentido objetivo e ultrapassa o subjetivo que é percebido e intencional.

Esse espaço de investigação constitui-se em um campo bastante fértil, haja vista a grande preocupação que se delineia não apenas no cenário nacional, bem como no internacional, com relação à proficiência de leitura dos estudantes.

No contexto do Estado do Ceará, a Secretaria de Educação propôs uma ação interventiva intitulada "Primeiro, Aprender!"⁷, que é voltada para alunos e professores do primeiro ano do Ensino Médio e visa consolidar habilidades de leitura.

Dessa forma, acompanhei a implantação do projeto "Primeiro, Aprender!" na Escola de Ensino Fundamental e Médio Almir Pinto, localizada em Aracoiaba/CE, na região do Maciço de Baturité. Esta região é composta por treze municípios e dezoito escolas estaduais de ensino médio. Escolhi a escola Almir Pinto, pois sou professor na referida instituição e acredito que este fator favoreceu o desenvolvimento da pesquisa, haja vista que conhecia de perto o espaço a ser investigado e já mantinha uma relação com os sujeitos da pesquisa. Observei a média dos alunos da região nos resultados do SPAECE 2006 e constatei que não há muita divergência entre as escolas. Desta forma, este estudo favoreceu uma compreensão da intervenção realizada pelos professores com vistas a melhorar o desempenho dos alunos

⁷ A partir dos resultados do SPAECE 2006, constatou-se que a maioria dos alunos do Ensino Médio não domina satisfatoriamente a leitura e, conseqüentemente, este fator se reflete nas diversas disciplinas. Assim, a SEDUC/CE determinou como prioridade uma intervenção articulando as diversas disciplinas com o objetivo de desenvolver eficazmente a leitura, a compreensão de texto e a articulação lógico-formal dos conteúdos. O projeto será desenvolvido em 300h/a, da carga anual de 1000h/a. Desta forma, as disciplinas da primeira série do Ensino Médio visarão à competência leitora.

com relação à prática leitora.

Assim, a investigação da atuação docente oportunizou uma compreensão da constituição do conjunto de experiências formativas do professor, de como ele percebe e desenvolve o trabalho com a leitura. Desse modo justifica-se tal estudo por tratar-se de uma problemática bastante pertinente, haja vista que essa discussão é fundamental para que se vislumbre respostas aos problemas que a educação enfrenta hoje, sobretudo com relação à prática leitora dos alunos.

Nesse sentido, é importante que se desenvolvam pesquisas visando à compreensão da formação dos docentes para a apreensão de novos elementos que favoreçam uma real aprendizagem da leitura por parte dos alunos.

Este trabalho está dividido em quatro capítulos. O primeiro capítulo: **Delineando o cenário da pesquisa**, apresenta o contexto em que a investigação foi realizada, contextualizando a pesquisa no espaço histórico, geográfico, cultural e educacional no Maciço de Baturité. Finaliza com a chegada do pesquisador à EEFM Almir Pinto para a realização das entrevistas narrativas com os sujeitos.

O segundo capítulo: **O percurso investigativo da dissertação** aborda as várias etapas de desenvolvimento da pesquisa, desde a leitura do referencial teórico à pesquisa de campo e análise dos dados. O capítulo apresenta ainda os procedimentos teórico-metodológicos da pesquisa tendo por base a teoria das estruturas sociais de Pierre Bourdieu e a história de vida como instrumento de coleta de dados.

O terceiro capítulo: **Apresentando os professores e suas práticas de leitura a partir de suas narrativas** desvela as narrativas dos quatro sujeitos investigados, enfatizando suas experiências formativas com a leitura, desde o primeiro contato, geralmente acontecido na família, passando pelas experiências escolares, seguido da formação acadêmica inicial e continuada e, finalmente, chegando à sua prática pedagógica.

O quarto capítulo **Desvelando experiências com a leitura a partir das narrativas dos docentes** desenvolve uma análise do que foi obtido em cada entrevista narrativa que teve por objetivo identificar o processo de constituição do *habitus* de leitura dos professores, bem como verificar a articulação entre o processo formativo dos docentes e o desenvolvimento de seu trabalho pedagógico e, por fim, caracteriza a intervenção do professor no contexto da intervenção “Primeiro, Aprender!”. Assim, o conjunto das narrativas constitui um panorama das trajetórias dos sujeitos, desvelando as vivências com a leitura em diversos espaços e sinalizando algumas influências destas práticas leitoras no trabalho pedagógico do professor.

1 DELINEANDO O CENÁRIO DA PESQUISA

*No meio desta terra muito ressequida,
no semiárido cearense, do nada,
surge, majestosa como que esculpida,
parecendo coisa de conto de fada,
Baturité, a bela serra, luzida.
Henrique César Pinheiro*

A pesquisa **A leitura e a sua ressignificação no trabalho pedagógico: trajetórias e experiências formativas de docentes da EEFM Almir Pinto - Aracoiaba/CE** foi desenvolvida no município de Aracoiaba, na região do Maciço de Baturité, Ceará.

Para uma melhor compreensão do contexto em que a investigação foi realizada, esse capítulo contextualiza a pesquisa no espaço histórico, geográfico, cultural e educacional no Maciço de Baturité.

Três perguntas nortearam o desenvolvimento desse capítulo: quais as principais características do contexto onde a pesquisa se desenvolve? Qual a influência da região na vida dos sujeitos pesquisados? Quais projetos estavam sendo desenvolvidos na escola no momento da pesquisa?

Com efeito, desvelo o cenário da região do Maciço de Baturité, a partir dos resultados obtidos através de pesquisa bibliográfica, de análise documental, de entrevistas, além de visitas a museus, a instituições do poder público, a igrejas, dentre outros espaços que se mostraram necessários para o resgate do histórico da região investigada.

1.1 Maciço de Baturité: uma bela serra luzida no semi-árido cearense

O Maciço de Baturité destaca-se no semiárido quente do Ceará por apresentar clima ameno, abundância de atrativos naturais como flora, fauna, riachos, quedas d'água, fontes de água mineral, além de um dos raros vestígios de Mata Atlântica existente no interior nordestino.

As primeiras comunidades da região do Maciço de Baturité se originam por volta da década de 1680, a partir da ocupação de pequenas aldeias. Contudo, as terras do Maciço permaneceram sem uma real ocupação até 1718 quando o Tenente Coronel Manuel Duarte da Cruz, ocupou parte da região que hoje é denominada Aracoiaba. Nas duas décadas seguintes foi tomada a parte poente da serra, hoje, conhecida por Aratuba. No ano de 1764, o ouvidor

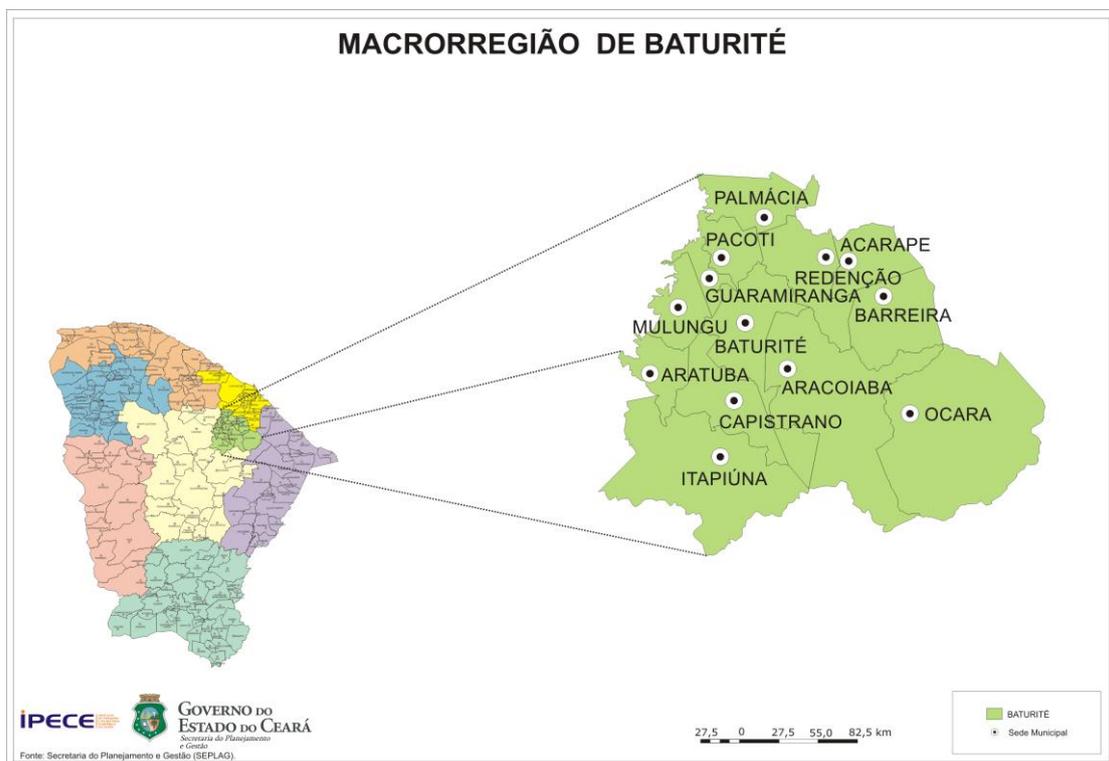
geral da Capitania do Ceará, Victorino Soares Barbosa, fundou a Vila Real, onde hoje estão os municípios da região do Maciço, com exceção de Palmácia e Ocara. O nome de Baturité – que significa Serra Verdadeira – só passa a ser adotado no ano de 1841 e, no ano de 1858, a Vila de Baturité passa à categoria de cidade.

Inicialmente, a economia da região desponta com a criação do gado e com a cultura do algodão. Posteriormente, com a chegada de sesmeiros pernambucanos, a região passa a cultivar a cana-de-açúcar e o café. Em meados do século XIX, Baturité torna-se o maior produtor de café do Ceará. Dessa maneira, as terras passam a ser mais povoadas e começa a disseminação de pequenos sítios produtores. Outro fator importante para o desenvolvimento da região foi a instalação da ferrovia que ligava o Maciço à Fortaleza, pois assim, os pequenos agricultores podiam levar sua produção e investir ainda mais em suas lavouras.

Atualmente, a região do Maciço de Baturité ocupa uma área de 3.750,1 Km² e encontra-se dividida em treze municípios: Acarape, Aracoiaba, Aratuba, Barreira, Baturité, Capistrano, Guaramiranga, Itapiúna, Mulungu, Ocara, Pacoti, Palmácia e Redenção.

O mapa abaixo situa a localização da região do Maciço de Baturité em relação aos demais municípios do Estado do Ceará.

Mapa 1: Macrorregião de Baturité



Fonte: Secretaria do Planejamento e Gestão – SEPLAG

O referido mapa mostra a localização dos municípios da região do Maciço de Baturité e revela a proximidade da região com a capital do Estado, Fortaleza. A distância média da capital ao maciço de Baturité é de oitenta quilômetros.

De acordo com a configuração geográfica da região do maciço de Baturité é possível subdividi-la em três. A primeira é a sub-região serrana ou corredor verde, que compreende os municípios de Aratuba, Guaramiranga, Mulungu, Pacoti e Palmácia. A segunda é a sub-região dos vales-sertão ou corredor histórico ferroviário, que compreende os municípios de Acarape, Aracoiaba, Baturité, Capistrano, Itapiúna e Redenção. Já a terceira é a sub-região de transição ou sertão/litoral, que compreende os municípios de Barreira e Ocara.

O município de Acarape é o que está mais próximo da capital do Estado com uma distância de aproximadamente 59,2 km, ao passo que Itapiúna é o mais distante, ficando a 103,1 km de Fortaleza. O trajeto é de fácil acesso e pode ser feito através das rodovias estaduais CE - 060 (sentido Pacatuba - Baturité), CE - 065 (sentido Maranguape - Palmácia) e CE 356.

A proximidade entre a região do Maciço e Fortaleza, assim como a facilidade de acesso têm favorecido a comercialização de produtos hortifrutigranjeiros e a exploração do setor turístico, sobretudo nos municípios de Baturité, Guaramiranga, Pacoti, Aratuba e Mulungu.

Com relação à demografia, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2007), a população do Estado do Ceará perfaz um total de 8.185.286 habitantes, distribuídos entre os 184 municípios. Desse total, mais de 70% da população vivem na zona urbana. Fortaleza é a cidade de maior densidade populacional com 2.431.415 habitantes.

Atualmente, a região do maciço de Baturité tem um total de 219.394 habitantes distribuídos nos treze municípios. A cidade de Baturité conta com um total de 31.630 habitantes, sendo a mais populosa da região. Em seguida, estão os municípios de Aracoiaba e de Ocara com 24.439 e 23.340, respectivamente. Já o município de Guaramiranga apresenta o menor índice de densidade populacional da região, com apenas 4.346 habitantes.

A tabela abaixo detalha a quantidade de habitantes em cada um dos municípios que compõem a região.

Tabela 1 – População recenseada, por situação do domicílio e sexo, segundo os municípios - Ceará – 2007

Municípios	População recenseada								
	Total (1)	Homens	Mulheres	Urbana			Rural		
				Total (1)	Homens	Mulheres	Total (1)	Homens	Mulheres
Acarape	14.461	7.287	7.367	7.781	3.749	4.028	6.877	3.538	3.339
Aracoiaba	24.439	12.204	11.946	13.175	6.434	6.658	11.248	5.770	5.288
Aratuba	12.316	6.211	5.892	3.042	1.433	1.609	9.087	4.778	4.283
Barreira	18.770	9.191	9.262	7.227	3.509	3.718	11.226	5.682	5.544
Baturité	31.630	15.698	15.965	22.912	11.107	11.805	8.757	4.591	4.160
Capistrano	16.347	8.347	8.021	5.790	2.838	2.952	10.613	5.509	5.069
Guaramiranga	4.346	2.203	2.086	2.387	1.224	1.163	1.920	979	923
Itapiúna	17.633	8.927	8.643	8.393	4.071	4.322	9.209	4.856	4.321
Mulungu	9.032	5.581	5.392	4.077	1.970	2.107	6.898	3.611	3.285
Ocara	23.340	12.037	11.322	7.131	3.585	3.546	16.228	8.452	7.776
Pacoti	11.119	5.637	5.440	4.490	2.187	2.297	6.607	3.450	3.143
Palmácia	10.306	5.262	5.076	4.510	2.232	2.278	5.842	3.030	2.798
Redenção	25.655	12.791	12.849	14.790	7.207	7.565	10.912	5.584	5.284
Maciço de Baturité	219.394								

Fonte: IBGE, Contagem da População 2007 e Estimativas da População 2007 – adaptado.

(1) Inclusive a população estimada nos domicílios fechados.

De acordo com a tabela acima, observei que, fazendo uma média dos locais de moradia dos habitantes dos treze municípios da região, 48% dos moradores estão na zona urbana e 52% na zona rural. Baturité destaca-se com mais de 70% de sua população na zona urbana, enquanto que o município de Aratuba conta com 75% de sua população na zona rural. Em seguida, vêm os municípios de Ocara e Capistrano, com 70% e 65%, respectivamente, de seus moradores residindo na zona rural. Dos municípios restantes, apenas quatro estão com uma média de 55% de sua população residindo na zona urbana: Acarape, Aracoiaba, Guaramiranga e Redenção. Os municípios de Barreira, Itapiúna, Pacoti e Palmácia contam com uma média de 57% de seus habitantes na zona rural.

Quanto aos números apresentados para o município de Mulungu, identifiquei que há uma discrepância nos dados demonstrados no quadro acima, haja vista que consta um total de 9032 habitantes, sendo que 4077 residiriam na zona urbana e 6898 na zona rural, contudo, a soma perfaz um total de 10975. Dessa forma, há uma diferença de 1943 habitantes.

Com relação à distribuição da população por sexo, verifiquei que praticamente há uma equivalência nos dados apresentados, pois as informações demonstram que 51% dos habitantes são do sexo masculino e 49% são do sexo feminino. Ao analisar a distribuição da

população por sexo nas zonas rural e urbana, percebi que a equivalência se mantém. Na zona urbana, 48% da população são do sexo masculino e 52% são do sexo feminino. Já na zona rural, estes números são invertidos, pois, 52% da população são do sexo masculino e 48% são do sexo feminino.

Os dados do IBGE 2007 ainda mostram que 38,62% da população tem entre 0 e 19 anos; 50,84% está entre 20 e 59 anos e, as pessoas entre 60 e 70 anos ou mais, correspondem a 10,55%. Dessa forma, percebi que grande parte da população é jovem e em idade produtiva, chamando a atenção para políticas públicas que visem à capacitação profissional, à geração de emprego e renda de acordo com a realidade e as demandas locais.

1.2 A política: da ocupação a partir da disputa entre colonizadores e indígenas aos dias atuais

A ocupação da região do maciço deu-se através da disputa entre colonizadores e indígenas presentes na área, quando a partir do século XVII o Ceará passou a ter uma maior atenção por parte dos portugueses.

A partir de 13 de outubro de 1680, deu-se início à ocupação da serra de Baturité, atribuindo-se à responsabilidade a Estevão Velho de Moura, juntamente com outros seis potiguares, em terras próximas ao rio Choró, em direção à serra, com o apoio do Capitão-Mor Sebastião de Sá. A apropriação e organização territorial da atual região ocorreu pela concessão de sesmarias, em meio ao rio Choró e à serra de Baturité, entre os anos de 1718 e 1736 (LEAL, 1972).

Enfim, foram constituindo-se vilas que posteriormente, desmembraram-se de Baturité, emancipando-se, e, perfazendo, na atualidade, um total de treze municípios.

Assim sendo, percebi que a política local já era caracterizada pela formação de uma oligarquia rural que ia se constituindo à medida que os sesmeiros acabavam sendo também os donos do poder, em virtude das influências que tinham com políticos nacionais.

Posteriormente, tem-se a predominância da política do coronelismo, pois no dizer de Macedo,

o fenômeno do coronelismo esboçou-se na Colônia, tornou-se realidade no Império e consolidou-se após o advento da República. Fortalecidos e prestigiados os coronéis em suas comunas, vicejaram nelas as oligarquias municipais, caracterizando-se, notadamente, pela prática da política de dominação (MACEDO, 1992, p. 15).

Tal política é praticada durante muito tempo, não só na região do maciço, mas como uma consequência da própria política nacional e é possível perceber permanências de algumas de suas características, de forma mais sutil na atualidade, mas que não foge à ideia de dominação.

Atualmente o Maciço de Baturité caminha para a consolidação de uma política de alianças entre os municípios através da Associação dos Prefeitos do Maciço de Baturité – AMAB, como forma de se fortalecerem e reivindicarem junto aos governos estadual e federal melhorias para os municípios da região.

1.3 A sociedade: de pessoas simples a empresários diversos

A estrutura social do Maciço não difere das demais regiões do Estado do Ceará, caracterizada pela forma piramidal, marcada pelas acentuadas desigualdades sociais. Muito embora, geograficamente, a região apresente suas peculiaridades, já que é constituída de sertão e de serra e, portanto, em alguma medida os moradores da serra acabam tendo melhores condições de vida, já que não passam grandes privações no que se referem à alimentação, devido o favorecimento do clima para o cultivo de legumes e hortaliças. Por outro lado, os que se situam no sertão passam por maiores dificuldades, pois as condições econômicas fazem com que a situação de miséria seja mais visível.

A maioria das pessoas vive de pequenos salários, da aposentadoria do Instituto Nacional de Seguridade Social (INSS), da agricultura de subsistência, dos programas assistencialistas do governo federal, de pequenas atividades comerciais informais, dentre outras.

Em meio a esse cenário, identifiquei também a presença de alguns empresários que se destacam nos ramos do comércio do atacado e varejo de gêneros alimentícios, de eletrodoméstico e eletrônico, atividade de turismo, dentre outras. Esses empresários acabam explorando a mão-de-obra local, seguindo a lógica e a dinâmica do sistema capitalista.

1.4 A economia: das moageiras de café ao turismo ecológico

De acordo com dados referentes ao Produto Interno Bruto regional, em 2004, a economia do Maciço totalizou um percentual de 1,4% do PIB estadual, perfazendo uma cifra de R\$ 458.158 mil. Desse total, a agricultura correspondia a 15,1%, a indústria a 24,0% e os serviços a 60,9%. Isso demonstra a permanência de uma agricultura apenas de subsistência,

bem como o pouco desenvolvimento industrial, prevalecendo assim, a expressividade do setor de serviços.

Atualmente, a região do Maciço de Baturité, apresenta 55% da sua população sobrevivendo da exploração de atividades rurais, mas estas já não são capazes de fornecer renda suficiente para a manutenção do mínimo necessário para essas pessoas. Com isso, percebi uma acentuada migração da população das zonas rurais para a periferia dos núcleos urbanos do maciço, iniciando assim recentes processos de favelização.

O setor primário teve seus anos áureos na segunda metade do século XIX, mas atualmente, encontra-se em grande declínio. Isso se dá pela pouca capacidade de competitividade, haja vista que hoje a região conta apenas com pequenos produtores rurais, bem como pelas restrições de caráter ambiental que o Maciço, naturalmente, estabelece, por ser uma Área de Proteção Ambiental (APA)⁸. Ainda assim, a produção agrícola de pequeno porte, sobretudo a horticultura na sub-região serrana é a atividade que mais oferece trabalho na região. Já nas sub-regiões dos Vales/Sertão e de Transição tem ocorrido com maior frequência o cultivo do caju, de grãos e de cana-de-açúcar.

Já o setor secundário apresenta-se como bastante rudimentar, pois se volta apenas para o beneficiamento de produtos locais através de pequenas fábricas, engenhos, alambiques, casas de farinha e moageiras de café.

O setor terciário, por sua vez, ligado a receitas institucionais, tais como a previdência social e o emprego público, ao comércio e, nas últimas décadas com a implementação de atividades de turismo, sobretudo nas vertentes cultural, ecológica e rural, dentre outros serviços, representa a parcela mais significativa do PIB regional, com cerca de 73%.

1.5 A religiosidade: da hegemonia do Catolicismo à abertura para as novas religiões

O cearense, sobretudo, o sertanejo, tem um forte apelo religioso e isso se percebe em cada detalhe de sua vida, principalmente nos quadros pendurados nas paredes das salas ou nas imagens de santos pelos cantos das casas. Geralmente, as igrejas orientam a localização geográfica nas pequenas cidades, sendo essencial à vida dos moradores. Assim como o Estado do Ceará tem São José como seu padroeiro, cada município tem um santo protetor ou uma santa de devoção especial.

⁸ Sobre o assunto, conferir, por exemplo, CEARÁ. **Maciço de Baturité, Plano de Desenvolvimento Regional** / José Sales Costa Filho (org.). Fortaleza, 2004.

O catolicismo é a religião predominante no Estado do Ceará e foi a única reconhecida pelo governo até o ano de 1883, quando foi fundada a Igreja Presbiteriana de Fortaleza. A religiosidade cearense, especificamente, a católica guarda inúmeros elementos de origem popular e apresenta influências de crenças indígenas e africanas. Assim, uma parcela da população vai além da crença nos milagres realizados pelos santos, demonstrando suas manifestações religiosas a partir de simpatias, mandingas⁹ e macumbas.

No século XX diversas denominações religiosas se instalaram no Ceará, tanto na capital quanto no interior. Ainda assim, o Ceará encontra-se em segundo lugar no Brasil, com 84,9% da população católica, de acordo com dados do Censo de 2000. Os evangélicos representam 8,2%, os espíritas 0,4%, os membros de outras religiões 0,9%, e 3,8% da população não têm religião. Na região do Maciço de Baturité, a realidade não é diferente, percebi a predominância de católicos, muito embora haja uma expressiva presença de igrejas evangélicas, além de outras manifestações religiosas.

Os moradores dos municípios que compõem a região do Maciço de Baturité conservam uma formação religiosa, seja através da participação nas missas, festas aos padroeiros e quermesses, seja na realização de novenas, de procissões ou nas coroações de Nossa Senhora, além da também tradicional reza do terço. Com relação aos evangélicos há a participação nos cultos, nas escolas bíblicas, em louvores e nas visitas a famílias com o objetivo de propagar a Palavra de Deus. Com isso, percebi que a religiosidade está permanentemente aliada à vida social dos moradores locais, muitas vezes funcionando como opção de lazer.

As manifestações religiosas estão presentes em toda a extensão do Maciço, desde Acarape com sua estátua de São João Batista erigida sobre um morro na entrada da cidade, passando por Redenção, com a enorme escadaria que leva à Igreja de Santa Rita, à capela de São Miguel e ao Monte das Graças. O município de Barreira tem uma estátua em homenagem ao seu padroeiro, São Pedro. A cidade de Ocara tem a tradicional Festa das Almas, que se originou na década de 1920 e, atualmente, chega a receber 20.000 pessoas. Em Aracoiaba há duas estátuas, uma em homenagem à Nossa Senhora da Conceição e outra a São Francisco, padroeira e co-padroeiro da cidade, respectivamente.

Baturité é marcada pela forte presença dos padres jesuítas que vieram para catequizar os índios canindés e os genipapos¹⁰, caracterizando o predomínio do catolicismo, como fica

⁹ Termo criado para designar feitiçaria.

¹⁰ A respeito dos índios Canindé e Genipapo, consultar LEITE NETO, João. **Índios e Terras - Ceará: 1850/1880**. Recife: Universidade Federal do Pernambuco, 2006.

demonstrado através da criação do antigo Colégio dos Jesuítas. Além dos jesuítas, também estão presentes na região os salesianos com o Colégio Domingos Sávio, que foi dedicado à educação de garotos e, hoje, funciona como uma escola pública, o Instituto Nossa Senhora Auxiliadora, da ordem das irmãs salesianas, que inicialmente funcionava como escola exclusiva para garotas, mas hoje atende a um público misto. Há ainda as Igrejas de Santa Luzia e a Matriz de Nossa Senhora da Palma. No alto da serra, avista-se o Cruzeiro, além de uma enorme escadaria que leva a uma estátua de Nossa Senhora de Fátima.

No município de Capistrano há um forte clima de religiosidade na festa de Nossa Senhora de Nazaré. Em Itapiúna, no centro da cidade, há duas estátuas, a de São Francisco e a do Menino Jesus de Praga, além de uma forte devoção a Nossa Senhora da Conceição, padroeira do município. No distrito de Itans está a segunda igreja mais antiga do Estado, Igreja Matriz Nossa Senhora da Conceição.

Em Guaramiranga estão o Convento dos Capuchinhos, a Igreja de Nossa Senhora de Lourdes e a de Nossa Senhora da Conceição. Pacoti tem o Santuário Nossa Senhora do Globo, a capela Nossa Senhora das Graças e também a Escadaria Nossa Senhora de Fátima, além da Igreja Matriz de Nossa Senhora da Conceição.

Mulungu tem uma escadaria no centro da cidade que leva à estátua de São Sebastião. Aratuba cujo padroeiro é São Francisco de Paula destaca-se pela realização da tradicional Coroação da Virgem Maria em 15 de agosto, que antigamente, era realizada no mês de maio, mas devido as grandes chuvas a paróquia transferiu para o dia da Assunção de Nossa Senhora. Palmácia tem como padroeiro São Francisco e os animados festejos acontecem no mês de outubro.

1.6 A cultura: dos “dramas¹¹” à consolidação dos grandes festivais

Os atrativos culturais da região do Maciço de Baturité caracterizam-se por rico artesanato em traçados de taboca¹², cipó-imbé¹³, artesanato em madeira, além do uso das fibras do tronco da bananeira que são transformadas em produtos, como caixas, chapéus, brinquedos, objetos decorativos e muitos outros. Há também uma boa produção de arranjos florais, além de bordados em ponto matiz, artesanato mineral, artesanato em madeira e barro.

O maciço também conta com diversos equipamentos culturais, tais como: bandas

¹¹ Manifestações populares de dramatização de autos, como uma espécie de jogral, cantado e falado, representando cenas do cotidiano das pessoas. Tem uma proximidade com o pastoril.

¹² Taboca é uma espécie de bambu, planta oca, vara verde.

¹³ Planta de tronco nodoso que chega até dois metros de altura.

municipais de música, grupos de teatro e de dança, além de pequenos grupos musicais. Há museus em Barreira, Baturité e Redenção. Guaramiranga dispõe de uma Central de Artesanato com venda de produtos locais.

O município de Baturité conta com o acervo da Biblioteca do Instituto Nossa Senhora Auxiliadora, que dispõe de mais de três mil livros, além dos mais de quatro mil volumes que estão disponíveis na Biblioteca Pública Senador Menezes Pimentel. As principais manifestações e tradições culturais são a Feira da Região do Maciço, em setembro e a Feirarte de Baturité, em abril.

Em Pacoti, há o Teatro Municipal Luís Pimenta, a Biblioteca Municipal Professor Franciné Batista, a Galeria Raimundo Siebra, que organiza mostras de artistas locais e de outras regiões do Estado. Um evento marcante é o “Festival Café com Chocolate e Flores”.

No município de Guaramiranga há muitos eventos culturais, como o “Festival de Jazz e Blues”, realizado no período do carnaval. Há também o “Festival Nordestino de Teatro”, além de “Mostra Cultural do Maciço de Baturité”, “Mostra de Teatro de Guaramiranga”, “Sabores”- Festival Cultura & Gastronomia, “Festival de Vinhos de Guaramiranga”.

1.7 A educação: da alfabetização nos alpendres de chão batido ao sonho do nível superior

A região do maciço de Baturité, de finais do século XIX até meados do século XX, teve seu momento áureo, destacando-se como um dos grandes pólos educacionais da educação cearense, com o Colégio Salesiano Domingos Sávio, o Seminário dos Jesuítas, o Instituto Nossa Senhora da Auxiliadora, na cidade de Baturité e a Escola Normal Ginásio Virgílio Távora, no município de Aracoiaba.

O Colégio Domingos Sávio foi inaugurado em 1870 e foi referência em educação até finais da década de 1960, recebendo alunos internos da região de Baturité, do Estado e até de outras cidades fora do Ceará. Atualmente, no antigo prédio salesiano, funciona uma escola municipal.

A Escola Apostólica dos Jesuítas foi inaugurada a 15 de agosto de 1927, a partir de esforços do Padre Antonio Pinto e do grande apoio do coronel Ananias Arruda¹⁴. Os alunos

¹⁴ Comendador Ananias Arruda, laico católico, contribuidor incansável pelas causas da Igreja Católica, recebeu do Papa Pio XII os títulos de Cavaleiro Comendador das Ordens de São Gregório e de São Silvestre, o que ressalta inclusive suas relações em nível nacional e internacional.

eram educados na tradicional pedagogia inaciana¹⁵ e participavam de apresentações teatrais, coral, reuniões literárias. Também eram chamados intelectuais para proferir palestras e conferências aos estudantes.

Segundo entrevista concedida pelo padre Antonio Barônio¹⁶,

A construção da Escola Apostólica, ou seja, Seminário Maior para Jesuítas começou em 1922. Por ocasião do primeiro centenário de independência do Brasil, resolveu-se fazer uma obra significativa e como o maior problema da igreja no nordeste é a escassez de sacerdotes, os jesuítas resolveram fazer um seminário para poder ajudar a igreja local. Junto com o trabalho educacional próprio, os jesuítas sempre tiveram um trabalho social. Então aqui chegavam meninos do Maranhão, do Piauí, do Pará, do Ceará, do Pernambuco e estudavam até se formar. Como os nossos estudos são muito puxados então criaram um ambiente que permitisse que eles não ficassem doidos, um ambiente no qual se sentissem bem. Por isso que o pé direito é alto, por uma razão prática, que o calor sobe. Então, lá em cima tem dois graus de temperatura a mais do que onde nós estamos. Segundo porque se torna um ambiente mais agradável. Terceiro porque até reproduz, em parte, o estilo da natureza. Você vê que o horizonte é infinito, o céu é amplo. Então a casa não é só colocada fisicamente no verde, mas reproduz um pouco as características da natureza e se torna mais agradável. Esta casa durante quarenta anos funcionou como escola apostólica, seminário. Depois os jesuítas fizeram uma opção de acolher não mais as crianças, mas os jovens que já tivessem passado no vestibular. Então esta casa foi destinada como é agora a um centro de espiritualidade (Pe. Baronio).

A Escola dos Jesuítas foi construída no alto da Serra e é por muitos conhecida como o “Ninho das Águias”, pois as águias, geralmente, constroem seus ninhos no cume das montanhas, num lugar seguro para o desenvolvimento dos seus filhotes que, posteriormente, alçarão seus vôos solos. Os Jesuítas buscam fazer o mesmo com seus jovens filhos, aproximando-os de Deus e preparando-os para enfrentar o mundo.

O Instituto Nossa Senhora Auxiliadora foi fundado na cidade de Baturité a 19 de março de 1932. A comunidade educativa faz parte da rede salesiana de escolas, mantida pela Congregação das Filhas de Maria Auxiliadora – as Salesianas, de Dom Bosco e de Madre Mazzarello. Ainda hoje, a escola oferece uma educação enfatizando a formação humana e religiosa aos alunos da região.

A Escola Normal Ginásio Virgílio Távora foi criada pelo professor Salomão Alves de Moura Brasil, no ano de 1958, numa antiga fábrica de algodão. Assim, narra o fundador da escola:

¹⁵ A esse respeito, consultar, SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

¹⁶ Atual reitor do Mosteiro dos Jesuítas.

Abrimos assim, o leque da educação e da cultura, sacudindo, corajosamente, o pó da ignorância e da inércia, que mantivera os aracoiabenses sob sua sombra opaca e danosa. Colocamos o Colégio para funcionar, a todo vapor, com cinema comercial e educativo, com filmes da então USIS¹⁷ e filmes de alto nível, que eram ao mesmo tempo, exibidos nacionalmente, nos melhores cinemas brasileiros. Criamos a parte de Teatro e o setor especial de Educação Física (BRASIL, 2008, p. 200).

Há cinco décadas o GVT já buscava uma educação integrada e inovadora para seus alunos, trabalhando desde as disciplinas básicas do currículo, passando pelas artes e favorecendo o acesso a cultura aos alunos aracoiabenses, além de jovens vindos de outras cidades. Ainda segundo Salomão Alves de Moura Brasil,

deduz-se que o nível cultural do município cresceu e assim foram formados naquele estabelecimento de 1º e 2º grau, centenas ou milhares, digamos melhor, de professores que vinham dos municípios vizinhos e até de distantes regiões, tais como, de todo o Maciço, de Maranguape, de Pacatuba, Guaiúba, Morada Nova, Jaguaribe, Alto Santo, Iracema (esses últimos, internos) e até de Fortaleza, para o Curso de Estudos Adicionais - 4º Normal (BRASIL, 2008, p. 204).

Certamente, a Escola Normal Ginásio Virgílio Távora, assim como a Escola Apostólica dos Jesuítas e o Colégio dos Padres Salesianos muito contribuíram para a educação, não apenas do maciço de Baturité, mas do Estado do Ceará, haja vista que receberam alunos das mais diversas cidades e até mesmo de outros estados. Porém, por motivos diversos, sobretudo, financeiro, encerraram suas atividades. Nos prédios do GVT e do Colégio dos Salesianos, atualmente, funcionam escolas públicas municipais. Os Jesuítas, atualmente, mantêm uma casa de espiritualidade. No município de Baturité, ainda em pleno funcionamento, está o Instituto Nossa Senhora Auxiliadora, das Irmãs Salesianas.

Atualmente, o Estado do Ceará conta em sua organização educacional com 20 Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação – CREDEs, cuja nomenclatura até o ano de 2007 era Centro Regional de Desenvolvimento da Educação – CREDE. Anteriormente, funcionavam no lugar das CREDEs, 15 Delegacias Regionais de Educação – DEREs.

De acordo com o artigo 4º do Decreto Nº 24.274/96, compete ao CREDE exercer, em âmbito regional, as ações de planejamento, cooperação técnica e financeira, orientação normativa, mobilização, articulação e integração institucional, objetivando a melhoria da

¹⁷ Serviço de Informações dos Estados Unidos

qualidade da educação básica.

A região do maciço de Baturité conta com a 8ª CREDE, com sede no município de Baturité, cuja primeira diretora foi Gilvone Grangeiro Pereira, tendo como sucessor José Bernardo de Araújo Torres e, atualmente, a orientadora da instituição é Maria Lucia Torres de Sousa.

Em relação à educação, dados do ano de 2007 do Governo Estadual revelam que o Ceará conta 8.773 Escolas de ensino fundamental, 793 Escolas de ensino médio, 3.814 Escolas de jovens e adultos, 45 Escolas de ensino profissional e 57 Instituições de ensino superior (CEARÁ, 2007a).

Com relação às matrículas no ano de 2007, um total de 1.624.943 alunos foram matriculados no ensino fundamental, 404.240 alunos no ensino médio e 271.993 alunos foram matriculados na educação de jovens e adultos. A taxa de escolarização no ensino fundamental chegou a 95,7%, no ano de 2007 e no ensino médio chegou a 72,1%. Dessa forma, o acesso ao ensino médio ainda precisa melhorar, haja vista que fazendo uma analogia com o ensino fundamental mais de 23% dos alunos ficaram fora da escola na última etapa da educação básica.

Em todo o Estado do Ceará, o índice de abandono do ensino fundamental foi de 4,8%, e o índice de reprovação foi de 11,4%. O índice de abandono no ensino médio triplica com relação ao ensino fundamental, chegando a 14,7%. Já o índice de reprovação no ensino médio é um pouco menor com relação ao ensino fundamental, 8,6%. Com relação ao índice de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais, chega a 19,2%. Ainda nessa mesma faixa etária, 30,7% da população são considerados analfabetos funcionais (CEARÁ, 2007b).

Com relação ao ensino médio, dados de 2007 do Governo Estadual mostram que a taxa de escolarização na região do Maciço é de 61,26%. O município de Capistrano é o que apresenta o maior índice, com 83,1%. Já Acarape apresenta o menor índice de escolarização no ensino médio, com apenas 37,4%. Quanto à taxa de distorção idade série, o percentual chega a 41,7% para o ensino médio, chamando a atenção para a necessidade de melhorar a qualidade do ensino e favorecer ao discente o sucesso na aprendizagem e na idade adequada.

De acordo com os Indicadores Educacionais do Maciço de Baturité do ano de 2008¹⁸, a região dispõe de 264 escolas municipais, sendo que destas, 86 localizam-se na zona urbana dos municípios e 178 estão na zona rural. Estas instituições de ensino contam com um total de

¹⁸ Fonte: 8ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação – CREDE 8 – Baturité.

53.417 alunos distribuídos em salas de educação infantil, ensino fundamental, escola ativa¹⁹, aceleração²⁰ e educação de jovens e adultos. Para o desenvolvimento do trabalho pedagógico dispõem de 2267 professores e 1095 profissionais em atividades de gestão escolar.

Segundo dados do ano de 2008 da 8ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação - 8ª CREDE, a região do Maciço de Baturité conta com 19 escolas estaduais.

A educação superior da região, na década de 1990, aconteceu prioritariamente via Instituto de Educação, Ciências e Tecnologia do Maciço de Baturité (IMBA), localizado em Baturité e funcionando como um campus avançado da Universidade Estadual do Ceará (UECE), coordenado pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC), com sede no município de Quixadá.

Esse campus era mantido em parceria com as prefeituras municipais, que deveriam repassar 1% (um por cento) do Fundo de Participação dos Municípios (FPM), porém algumas prefeituras não aceitavam porque não tinham estudantes no IMBA. Posteriormente, foi decidido que cada município pagaria um valor fixo por cada aluno matriculado na instituição. Infelizmente, essa medida não solucionou o problema, pois alguns gestores municipais continuaram não realizando o pagamento acordado. A consequência disso foi que a UECE não promoveu mais vestibular no município de Baturité.

É importante ressaltar que aproximadamente 240 alunos concluíram cursos de graduação em Letras e em Ciências da Natureza através do IMBA e hoje se encontram habilitados e trabalhando com suas disciplinas específicas nas escolas da região.

Atualmente, muitos dos jovens da região cursam o nível superior em seus municípios de origem, através dos cursos de graduação oferecidos pelo Instituto Dom José – IDJ, em parceria com a Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA.

O município de Aracoiaba conta desde o ano de 2008 com a Universidade Aberta do Brasil – UAB, que, através da metodologia da educação à distância, prioriza a formação de professores para a Educação Básica. Atualmente, há seis turmas em andamento, sendo duas de Letras, duas de Química, uma de Matemática e uma de Administração, com um total de 137 alunos, que serão diplomados pela Universidade Federal do Ceará – UFC. As aulas acontecem no Centro Vocacional Tecnológico de Aracoiaba – CVT e neste polo há

¹⁹ A metodologia escola ativa visa a oferecer um trabalho pedagógico em que a escola representa um caminho atraente e estimulante, oferecendo abordagens interativas e inovadoras, com dinâmicas, oficinas e vivências concretas que ampliam o universo cultural e o repertório cognitivo de nossos alunos.

²⁰ As classes de aceleração visam a eliminar a defasagem entre série e idade regular de matrícula, em alunos que frequentam o ensino fundamental I.

laboratórios de informática, biologia, química e física para as aulas presenciais.

O Sistema Universidade Aberta do Brasil, no ano de 2009 atingiu um total de 291 pólos educacionais, em pleno funcionamento, favorecendo assim, o acesso de 46 mil jovens ao ensino superior. Além da modalidade de ensino à distância, os alunos frequentam aulas mensais, nos pólos de apoio presencial, na presença do professor, e podem utilizar os laboratórios de ensino e pesquisa.

O Polo Presencial de Aracoiaba é coordenado por João Antero que afirma que os alunos têm livre acesso ao polo presencial e podem utilizar os laboratórios de informática para realizarem pesquisas ou postarem atividades. Segundo ele, a UAB inova ao descentralizar o acesso à educação superior pública, pois os cursos estavam centralizados na capital e agora os jovens do interior podem desenvolver a formação acadêmica em seu município de origem (BRASIL, s/a).

O estudante da UAB, José Clementino Neto, é professor de Educação de Jovens e Adultos da rede municipal de Aracoiaba e aos 27 anos realizou o sonho de criança, pois sempre viu os professores como heróis e desde cedo alimentou o sonho de ser docente. Afirma que não sabia ler, mas a professora de português dedicou atenção especial a ele. Os professores da região do maciço contam ainda com cursos de especialização oferecidos por instituições como a Universidade Regional do Cariri - URCA e a Faculdade Kuryos – FAK.

1.8 Aracoiaba: o lugar onde as aves cantam

*Aracoiaba, deu-te o nome
Um rio ameno e tão sereno,
A te banhar;
E docemente, canta à sombra
O passaredo, no arvoredado
A te saudar.
Salomão Alves de Moura Brasil*

O município de Aracoiaba foi criado no ano de 1890. O topônimo Aracoiaba, de origem tupi guarani, significa lugar onde as aves gorjeiam, pois, *ara* significa ave, *coi* corresponde a falar e a desinência *aba* designa o lugar onde a coisa se faz.

Os primeiros sinais de colonização provêm de uma Sesmaria localizada às margens do Riacho Aracoiaba. No ano de 1735, Domingos Simões Jordão, concedeu três léguas de terras contínuas a Pedro da Rocha Maciel, que em seguida, se estabeleceu no local e prosperou,

atraindo outros moradores para a região.

No ano de 1871 foi criado o Distrito Policial. Passados três anos, conforme Lei nº 1.607, de 21 de agosto de 1874, cria-se também o Distrito de Paz. A elevação à categoria de Município aconteceu através do Decreto Estadual nº 44, de 16 de agosto de 1890, tendo sido instalado a 7 de setembro do mesmo ano, prestando uma homenagem à proclamação da Independência.

Em consonância com a Divisão Administrativa do Brasil, realizada em 1911, soma-se ao Município o então Distrito de Vazantes, que foi criado segundo Lei Provincial de 1822. Porém, quando se chegou ao Governo do Interventor Manuel do Nascimento Fernandes Távora, suprimiu-se o Município, anexando-se o seu território à Baturité, de acordo com o Decreto Nº 193, de 20/05/1931. Segundo o Decreto-Lei nº 1.156, de 4 de dezembro de 1933, deu-se a restauração, apenas como Distrito. O título de Cidade, indicando uma total emancipação, veio por força do Decreto-Lei nº 448, de 20 de dezembro de 1938, mantendo a denominação de Aracoiaba.

Anteriormente, Aracoiaba, chamou-se Canoa. Conta-se que os índios jenipapos desceram o rio Aracoiaba, que era navegável e por ele se concretizavam transações comerciais, que iam até o município de Choró e Ideal (distrito de Aracoiaba). Para que tivessem melhor acesso à capital cearense, utilizavam uma canoa do Senhor Marcelino, carroceiro, que construiu sua barraca às margens do Rio Aracoiaba. Assim, esse caminho tornou-se importante pela frequente passagem de homens e animais. Muitas pessoas chamavam o Senhor Marcelino de “seu” Canoa, o que mais tarde caracterizaria a região como Canoa.

O município de Aracoiaba tem uma área de 880 km² e fica a setenta e cinco quilômetros de Fortaleza, capital do Ceará. Limita-se ao norte com o município de Redenção, a oeste com o município de Baturité e ao leste e ao sul com o município de Ocara. É banhado pelos rios Aracoiaba, Candeia, Pirangi e Choró.

Aracoiaba não possui muitas riquezas naturais, porém destacam-se jazidas de calcário, grafite, caulim, argila, madeiras, babaçuais, além de cajueiros e cana-de-açúcar, que são explorados em maior quantidade e impulsionam a economia local.

Os principais pontos turísticos são: a Ponte Metálica Ferroviária, a Pedra Aguda, a Capelinha do Alto Santo, o Polo de Lazer, o Açude Aracoiaba e o Observatório Moura Brasil, localizado no Ginásio Virgílio Távora.

Em pleno sertão aracoiabense, destaca-se a Pedra Aguda, um “monólito terciário, legendário”, de elevação íngreme que ocupa aproximadamente 12 km de circunferência e

altitude de 250 metros, com o formato semelhante ao do Pão de Açúcar no Rio de Janeiro. De lá surgem várias lendas e contos fabulosos, como o da princesa que está presa na pedra e muitos outros.

Inicialmente, de 1890 a 1934, Aracoiaba foi administrada por líderes comunitários, chamados de intendentos. No ano de 1935 foi realizada a primeira eleição, cujo prefeito escolhido foi Eduardo de Castro e Silva. Atualmente, a cidade é administrada por Marilene Campêlo Nogueira.

Na divisão territorial de 1991, o município de Aracoiaba foi dividido em nove distritos: Aracoiaba (Sede), Ideal, Jaguarão, Jenipapeiro, Lagoa de São João, Milton Belo, Pedra Branca, Plácido Martins e Vazantes.

Com relação à educação, no ano de 2007, os municípios que compõem a CREDE 8 tiveram um total de 76.314 matrículas. Aracoiaba teve um total de 8.704. Destas, 1.439 foram na educação infantil, 2.992 no ensino fundamental I, 2.272 no ensino fundamental II, 1.187 no ensino médio, 16 na Educação Especial e 798 na Educação de Jovens e Adultos.

Do total de alunos de Aracoiaba matriculados no ensino médio, 998 estavam na idade certa, correspondendo a um total de 84,1%, enquanto 189 ou 15,9% apresentavam distorção idade/série. A média da CREDE 8 é de 82,5% matriculados na idade certa e 17,5% apresentando distorção idade/série. Já a média estadual é de 82,7% para alunos matriculados na idade certa e 17,3% com distorção na idade/série. Dessa forma, com relação ao número de alunos matriculados na idade certa no ensino médio, Aracoiaba encontra-se acima da média apresentada pela 8ª CREDE e pelo Estado do Ceará.

Em 2007, o número de jovens entre 15 e 17 anos em Aracoiaba era de 1784. Desse total, 905 estavam matriculados no ensino médio, o que corresponde a uma taxa de escolarização líquida de 50,7%. A taxa de escolarização bruta foi de 66,5%, haja vista que 1.187 jovens encontravam-se matriculados no ensino médio. A média da CREDE 8 com relação ao ensino médio é de 49,7% de escolarização líquida e 63,4% de escolarização bruta. Os piores índices de escolarização bruta na região do Maciço de Baturité são apresentados pelos municípios de Mulungu e de Acarape com 28,4% e 30,5%, respectivamente. Os melhores índices de escolarização são apresentados pelo município de Capistrano, com 63% de escolarização líquida e 83,1% de escolarização bruta. Já as taxas de escolarização do Ensino Médio do Estado do Ceará foram de 57,3% para a líquida e 72,2% para a bruta. Dessa forma, percebe-se que os jovens do município de Aracoiaba e da CREDE 8 estão abaixo da média estadual, com exceção para os jovens do município de Capistrano.

O ensino médio na região do Maciço de Baturité acontece quase que em sua totalidade

através da rede pública de ensino, haja vista que há apenas duas escolas particulares que oferecem essa modalidade de ensino na região. No município de Aracoiaba, o ensino médio é oferecido na sede, através da EEFM Almir Pinto, com um anexo no distrito de Jaguarão. Há também a EEFM de Vazantes com um anexo no distrito de Ideal.

1.9 A Escola de Ensino Fundamental e Médio Almir Pinto

A Escola de Ensino Fundamental e Médio Almir Pinto há mais de cinquenta anos vem oferecendo uma educação gratuita à população aracoiabense. Sua fundação aconteceu no ano de 1953, mas desde finais da década de 1940, as autoridades municipais de Aracoiaba ansiavam por proporcionar um ensino formal à população carente. No entanto, não havia instituição escolar que se responsabilizasse por esse fazer pedagógico, assim, o acesso à educação escolarizada era privilégio de poucos.

Com o objetivo de solucionar esse problema, foi criada na sede do município, uma entidade pública não amparada pela legislação, denominada “Escolas Reunidas”, sob a direção de Maria Rosiclér Lopes Bezerra. A instituição era composta por 2 salas de aula e oferecia os 1º e 2º anos primários, em dois turnos. Ainda assim, não supria a carência educacional do município, haja vista que na zona rural não existia unidade escolar.

Diante dessa realidade, as lideranças políticas uniram-se em prol de conseguir uma escola que atendesse à real demanda de Aracoiaba. Naquela época, era prefeito de Aracoiaba, o senhor Raimundo de Freitas Costa, casado com Hercília de Castro Costa, irmã do ex-prefeito Aristides de Castro e Silva e de Dom Raimundo de Castro e Silva. Este que era bispo em Maranguape, onde conheceu o deputado Almir dos Santos Pinto. Assim, criou-se uma amizade entre Dom Raimundo, seus familiares e o deputado, o que ocasionou a atuação política daquele em Aracoiaba.

Logo, o deputado Almir Pinto, empenhou-se em conseguir recursos estaduais para a construção do Grupo Escolar Almir Pinto de Aracoiaba, que foi inaugurado a 12 de outubro de 1953, e passou a funcionar sob a direção de Maria Risoleta Guimarães Lopes, oferecendo algumas turmas do curso primário. O quadro docente foi composto pelas professoras das “Escolas Reunidas”. Já no ano de 1955, formou-se a primeira turma de Admissão.

No ano 1972, segundo as orientações legais, o Grupo Escolar Almir Pinto é transformado em Escola de 1º Grau Almir Pinto, com turmas autorizadas até 8ª série. Na década de 1980 houve a implantação dos cursos profissionalizantes – Administração e Normal. Já em 14/06/1985, através do decreto N° 17239, sob o reconhecimento N° 961/86,

passou a chamar-se Escola de 1º e 2º Graus Almir Pinto.

No ano de 1995 acontece a primeira mudança na contratação dos diretores, quando acaba a indicação e os interessados ao cargo passam por prova e eleição. A então diretora Maria dos Santos submete-se à avaliação escrita e de títulos, sendo aprovada e depois eleita por voto direto da comunidade escolar, permanecendo até 1997.

No ano de 1999 a Secretaria de Educação do Ceará cria novos postos, com o objetivo de atender às necessidades educacionais da escola para o novo milênio, do ponto de vista administrativo, pedagógico e financeiro, instituindo novamente a prova escrita e de títulos no processo eletivo e, principalmente, a aceitação do candidato a diretor pela comunidade escolar.

Naquele ano é eleito para um mandato de três anos, Jean Mac Cole Tavares Santos, assumindo a direção da EEFM Almir Pinto. No ano de 2001, há novo processo seletivo e Jean Mac Cole concorre e assume novamente a direção geral até o ano de 2004.

Em 2004, acontece uma nova escolha de Núcleo Gestor das Escolas Públicas do Estado do Ceará e assume a direção Ana Cláudia Lima de Assis, por um período de quatro anos.

A Escola Almir Pinto segue as orientações da SEDUC, baseando-se nos princípios democráticos e acreditando que uma gestão para atingir o sucesso na aprendizagem escolar precisa ser participativa. Por isso, incentiva a organização dos colegiados, e, na referida escola, há a constituição de Grêmio Estudantil, Conselho Escolar, Congregação de pais e líderes de sala de aula, que buscam de maneira organizada contribuir significativamente para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Tais princípios são parte de um projeto político educacional maior que se efetivam a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos²¹, mais conhecida por Conferência de Jomtien, que foi realizada em 1990, na Tailândia. A conferência contou com a participação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) com o objetivo principal de estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos mínimos fundamentais a uma vida digna. A partir disso foi elaborada a Declaração de Jomtien com um levantamento das necessidades básicas de aprendizagem e os compromissos dos Governos e demais entidades participantes para o cumprimento das metas a serem atingidas com relação à

²¹ A esse respeito, consultar: DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 2001 ou RABELO, J. J. **A pedagogia do movimento sem terra**: para onde aponta o projeto de formação de professores do MST? 2005. Tese (Doutorado em Educação Brasileira). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

educação básica.

No momento em que fui à escola para entrevistar os professores da primeira série do ensino médio, constatei que lá estavam sendo trabalhados diversos projetos relacionados à leitura, tais como: “Dia D da Leitura”, “Aluno Leitor”, “Primeiro, Aprender!”.

Verifiquei que o desenvolvimento do projeto “Primeiro, Aprender!” modificou toda a dinâmica elaborada pelos professores para as aulas do ensino médio, pois os professores interromperam os conteúdos que estavam trabalhando com os seus alunos para inserir essa nova proposta.

De acordo com dados fornecidos pela escola, no ano de 2008, havia 862 alunos matriculados nos três turnos, 31 docentes em exercício de sala de aula e 26 turmas de alunos. Do total de 862 discentes, 629 foram aprovados, 97 foram evadidos, 57 transferiram-se para outras instituições de ensino e apenas 05 alunos foram aprovados em exames de vestibular.

Em 2008, iniciou-se um novo processo de escolha dos núcleos gestores, que foi concluído no final de março de 2009, sendo a professora Meiryvan Oliveira eleita a atual diretora da instituição pesquisada.

As informações aqui apresentadas me permitiram uma maior compreensão do cenário em que os sujeitos da investigação estão inseridos. Assim, foram destacados aspectos relativos à diversidade histórica, geográfica, cultural e educacional presentes na região do Maciço de Baturité com ênfase nos aspectos ligados à educação da região e da EEFM Almir Pinto – Aracoiaba.

O próximo capítulo apresenta o percurso investigativo da dissertação tendo a praxiologia de Pierre Bourdieu como eixo teórico metodológico e a história de vida como instrumento de coletas de dados.

2 O PERCURSO INVESTIGATIVO DA DISSERTAÇÃO

*No percurso da vida, a pessoa parece-nos nascer antes pelo som
e o som articula a palavra e o seu exercício,
antes de conquistar a escrita.*
Gaston Pineau

A realização de uma pesquisa envolve várias etapas, desde a leitura do referencial teórico à pesquisa de campo e análise dos dados. Este capítulo apresenta os procedimentos teóricos e metodológicos da pesquisa tendo por base a teoria das estruturas sociais de Pierre Bourdieu e a história de vida como instrumento de coleta de dados.

Duas perguntas nortearam o desenvolvimento desse capítulo: qual a contribuição da praxiologia de Bourdieu para a análise do objeto estudado? Como a história de vida se adequa à pesquisa enquanto instrumento de coleta de dados?

A seguir, explano sobre a metodologia da pesquisa, a escolha dos sujeitos, o momento das entrevistas narrativas, o tratamento dos dados coletados e a Praxiologia de Pierre Bourdieu.

2.1 A abordagem (auto)biográfica como metodologia de pesquisa

Toda pesquisa científica necessita sumariamente de uma metodologia que venha dar conta do objeto que se quer investigar. Portanto, o mais importante é que ela tenha uma finalidade clara quanto ao que se deseja alcançar com determinado estudo, já que “nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática” (MINAYO, 1993, p.17).

A abordagem de pesquisa utilizada foi a de tipo qualitativa por buscar compreender um fenômeno específico em profundidade. Dessa forma, utilizei-me de entrevistas narrativas com os sujeitos, cujos relatos orais envolvem valores, crenças, atitudes e opiniões, com vistas a compreender as trajetórias formativas e as experiências com a leitura de quatro professores do primeiro ano do Ensino Médio da EEFM Almir Pinto, localizada em Aracoiaba / Ceará.

A pesquisa foi desenvolvida a partir da análise do referencial teórico e da pesquisa de campo. Inicialmente, fiz um levantamento bibliográfico e, em seguida, incorporei outras leituras a partir de disciplinas cursadas ao longo do mestrado e das orientações da banca no momento da qualificação.

Dentre as inúmeras possibilidades metodológicas, optei pela história de vida por tratar-se de um estudo acerca das experiências formativas de quatro professores relacionadas à leitura. Para tanto, trabalhei com entrevistas narrativas em que os sujeitos foram motivados a discorrer oralmente sobre suas histórias focalizando as experiências com a leitura, como possibilidade de compreender sua trajetória de formação, suas concepções de leitura e a sua prática com esta. Nesse sentido, Marie-Christine Josso, diz:

Os relatos de histórias de vida permitem confirmar uma constatação importante para legitimar a importância das práticas de explicitação e de desenvolvimento de projetos de formação: o caráter extremamente heterogêneo das motivações, necessidades e desejos que dinamizam o investimento de estudantes adultos e profissionais em formação contínua (JOSSO, 2006, p. 27).

Dessa forma, compreendo que, a partir da história de vida narrada pelo aprendente obtém-se a essência subjetiva da vida deste sujeito que experiencia os papéis de ator e autor de sua própria história. Assim, o sujeito através da narrativa oral transmite informações de sua vida pessoal, de acordo com suas lembranças e escolhas organizadas “numa coerência narrativa, em torno do tema da formação” (JOSSO, 2004, p. 38). Ao pesquisador não cabe confirmar a autenticidade dos fatos, pois o importante é o ponto de vista de quem está narrando.

O sujeito, portanto, produz um conhecimento de si, do seu processo formativo revelado através das singulares experiências narradas. Assim,

Falar das próprias experiências formadoras é, pois, de certa maneira, contar a si mesmo a própria história, as suas qualidades pessoais e socioculturais, o valor que se atribui ao que é “vivido” na continuidade temporal do nosso ser psicossomático. Contudo, é também um modo de dizermos que, neste *continuum* temporal, algumas vivências têm uma intensidade particular que se impõe à nossa consciência e delas extrairemos as informações úteis às nossas transações conosco próprios e/ou com o nosso ambiente humano e natural (Idem, p. 48).

Através da narrativa, o ser pode mergulhar no seu passado e mostrar-se por inteiro para si mesmo, isto é, lhe é permitido a possibilidade de rever a sua própria história de vida que perpassa experiências individuais e coletivas. Contudo, cabe ao sujeito selecionar o que lhe é realmente significativo em meio a tantas vivências socioculturais.

Tais vivências são marcadas por diferentes trocas de experiências, que cotidianamente acontecem na vida dos sujeitos, quer seja pela maneira como agem, quer seja pelo modo como

ouvem ou falam. Nesse caso, Elizeu Clementino de Souza justifica a emergência e a utilização, cada vez mais significativas, das autobiografias e das biografias educativas em pesquisas na área educacional, defendendo que,

A crescente utilização da abordagem biográfica em educação busca evidenciar e aprofundar representações sobre as experiências educativas e educacionais dos sujeitos, bem como potencializa entender diferentes mecanismos e processos históricos relativos à educação em seus diferentes tempos. As biografias educativas permitem, também, adentrar-se num campo subjetivo e concreto, através do texto narrativo, das representações de professores sobre as relações ensino-aprendizagem, sobre a identidade profissional, os ciclos de vida, buscando entender os sujeitos e os sentidos e situações do/no contexto escolar (SOUZA, 2008, p. 94-95).

Assim, fica claro o crescimento da utilização da abordagem (auto)biográfica em pesquisas que buscam desvelar as histórias de vida de professores e suas experiências educativas, assim como procuram compreender diferentes aspectos da educação a partir do que é narrado pelos sujeitos.

Fundamentando-me nessas ideias postuladas por Josso (2004, 2006), Souza (2008) é que optei por trabalhar com o uso das narrativas (auto)biográficas e, assim, compreender através dos relatos dos docentes seu envolvimento com a leitura em diversos espaços, a saber: no ambiente familiar, na escola, na universidade, para buscar entender o seu fazer pedagógico.

Para a composição do primeiro capítulo desta dissertação também utilizei-me da análise documental e da entrevista como instrumentos de coleta de informações acerca do Maciço de Baturité.

2.2 Este ou aquele? Conhecendo os sujeitos da pesquisa

Para a seleção dos sujeitos desta investigação, escolhi professores de ambos os sexos, que estivessem lecionando na primeira série do ensino médio, preferencialmente com língua portuguesa. Isso se deu porque os professores graduados em língua portuguesa são lotados na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias²². Assim, algumas vezes para completar a sua carga horária os professores são lotados em outras disciplinas além da de língua portuguesa.

²² De acordo com a Lei 9394/96, a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias contempla as disciplinas: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Educação Física, Artes e Informática.

Inicialmente, um dos critérios seria que o professor fosse servidor efetivo da Rede Estadual de Ensino, mas depois resolvi substituir este quesito por professor que tivesse pelo menos três anos de experiência no ensino médio na EEFM Almir Pinto. Um dos motivos que levou à mudança desse item foi o fato do reduzido número de professores efetivos lotados na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, devido a transferências, afastamento para estudos de mestrado ou professores lotados no ensino fundamental II ou no Centro de Multimeios²³. Encontrei na EEFM Almir Pinto três professoras efetivas e um professor com contrato temporário que atendiam às exigências por mim estabelecidas.

Conversei individualmente com os professores e agendei um primeiro encontro para a realização das entrevistas narrativas. Os quatro momentos de entrevista aconteceram na própria escola em que os sujeitos e o pesquisador trabalham²⁴, a EEFM Almir Pinto, no município de Aracoiaba, Ceará.

Os professores se mostraram muito solícitos desde o momento do convite e não puseram nenhuma dificuldade quanto à disponibilidade para o agendamento das entrevistas narrativas. Durante os encontros, os professores transmitiram verbalmente a sua história de vida e, portanto, trabalhou-se com fontes orais, pois “sempre que se tenham informantes aos quais seja possível entrevistar, aí estará uma fonte oral” (RODRIGUES, 2007, p. 72). Assim, a técnica de coleta utilizada foi a entrevista narrativa. Rodrigues propõe uma definição que esclarece o que seria essa técnica:

[...] a entrevista, ou algo muito assemelhado, como a narrativa do tipo monólogo, em que se pode converter a oitiva da “história de vida”. No registro da referida modalidade de pesquisa, o narrador conta a própria vida, assinalando suas experiências, apresentando-as conforme o seu entendimento, ou como queira que as ditas experiências sejam compreendidas, devendo o pesquisador abster-se de interferir, ou limitar tanto quanto possível suas intervenções. As limitações próprias da entrevista aplicam-se às fontes orais. O número de depoentes não pode ser muito grande, ou a pesquisa ficará muito longa e dispendiosa, pela coleta de muitos depoimentos mediante entrevistas (Idem, p. 73).

Em consonância com o proposto por Rodrigues, procedeu-se com a entrevista narrativa com os quatro sujeitos previamente selecionados.

²³ Multimeios é a nomenclatura utilizada pela Secretaria de Educação do Ceará para denominar o espaço onde estão situados a biblioteca, a sala de leitura, a videoteca, dentre outros recursos.

²⁴ Vale ressaltar que encontro-me afastado das atividades da escola, de acordo com o afastamento publicado no Diário Oficial do Estado, série 2, ano XI, Nº 065 e prorrogação do afastamento publicada no DOE, série 3 ano I, nº 038.

2.3 Eis que chega o momento de ouvir os professores e suas histórias

Primeiramente, é oportuno lembrar que trabalho na EEFM Almir Pinto desde o ano de 2004, quando assumi o cargo de professor através do Concurso para servidor efetivo da Rede Estadual de Ensino. Dessa forma, eu já mantinha uma relação amistosa com os sujeitos, embora não conhecesse nenhum dos quatro profundamente. Nossas relações aconteciam basicamente no âmbito profissional.

Embora, fazendo parte do corpo docente da escola, o afastamento para o mestrado oportunizou o distanciamento necessário para que retornasse àquele espaço não na condição de professor ou de membro daquela casa, mas como pesquisador. Restabeleci o contato com os colegas de trabalho, agora denominados de sujeitos desta pesquisa.

Conversei com cada um dos professores que hoje compõem o *corpus* das narrativas e previamente agendamos o momento das entrevistas. Para não atrapalhar muito a rotina de cada um, busquei marcar as entrevistas nos espaços que eles tinham entre as aulas, as chamadas “janelas”. Nem sempre a entrevista aconteceu quando planejado, devido a reuniões da escola ou compromissos pessoais dos docentes.

No primeiro momento da entrevista, com cada um dos professores, falei de minha pesquisa e dos meus objetivos e deixei claro o que queria com aquela entrevista narrativa. Expliquei que não faria um jogo de perguntas e respostas com eles, e pedi que narrassem a sua trajetória de vida a partir de suas experiências com a leitura na família, na escola, na formação acadêmica (inicial e continuada) e na prática docente.

Com isso, dei quatro eixos temáticos para que eles norteassem a sua narração e me pus a ouvi-los. Posso afirmar que os momentos narrativos transcorreram de maneira bastante produtiva. Houve poucas interrupções, às vezes, algumas confirmações através de gestos ou de frases curtas de estímulo à continuidade da narrativa.

Assim, os sujeitos foram convidados a partilhar sobre os aspectos formativos com relação à leitura e

sua história familiar, sua trajetória escolar e acadêmica, sua convivência com o ambiente de trabalho, sua inserção cultural no tempo e no espaço. Provocar que ele organize narrativas destas referências é fazê-lo viver um processo profundamente pedagógico, onde sua condição existencial é o ponto de partida para a construção de seu desempenho na vida e na profissão. Através da narrativa ele vai descobrindo os significados que tem atribuído aos fatos que viveu e, assim, vai reconstruindo a compreensão que tem de si mesmo (CUNHA, 1997, p. 3).

As narrativas autobiográficas revelam as inúmeras influências que o professor sofre na constituição de seu ser e a atividade de narrar sua história de vida faz com que ele reconstitua sua própria trajetória, perceba o seu desempenho pessoal e profissional e, quiçá, favoreça uma avaliação de seu fazer pedagógico.

Antes do momento de gravação das entrevistas narrativas houve uma interação com os sujeitos a fim de facilitar a condução do processo da investigação. Durante a realização das entrevistas narrativas, percebi diferenças tanto no meu comportamento como no dos sujeitos. Nesse sentido, farei aqui breves observações que serão aprofundadas nas análises das narrativas.

Vale ressaltar que não houve a necessidade de manter o anonimato dos professores visto que todos optaram por manter seus próprios nomes. Tal escolha favoreceu o tratamento dos dados, pois não houve uma preocupação em tentar substituir ou ocultar nomes.

O primeiro sujeito entrevistado foi a professora Tatiane Cruz. Sua entrevista foi agendada para o turno da noite e a realizamos na sala do núcleo gestor da EEFM Almir Pinto. A entrevista aconteceu num clima descontraído e iniciei dizendo que a professora ficasse bem à vontade e discorresse sobre suas experiências formativas com a leitura. Fiz poucas interrupções, mas necessárias no sentido de elucidar algo que não ficara claro ou completar alguma palavra em que a entrevistada teve dificuldade em pronunciar e/ou relembrar. Percebi também que houve algumas dificuldades da entrevistada em relembrar o nome de algumas obras.

A segunda entrevistada foi a professora Meiry Oliveira. Sua entrevista foi agendada para o turno da manhã e a realizamos na sala dos professores. Expliquei o objetivo da entrevista e motivei a professora para que narrasse suas trajetórias de formação e experiências com a leitura. Esta iniciou dizendo que estava muito feliz em participar daquele momento. Quase não houve interrupções durante a entrevista e, da minha parte, só houve pequenas complementações. Como a entrevista foi realizada na sala dos professores, algumas vezes estes chegavam e começavam a conversar conosco, mas quando percebiam que estava sendo gravado, pediam desculpas e/ou sorriam e o relato continuava. A professora falava muito rápido, o que me deu bastante trabalho no momento de transcrição.

A terceira entrevistada foi a professora Nice. Sua entrevista foi agendada para o turno da manhã e a realizamos na sala dos professores. Acredito que eu já estava com maior experiência no exercício do ouvir e, praticamente, não fiz nenhuma interrupção ao longo da narrativa. A professora falou muito compassadamente e a entrevista transcorreu de maneira produtiva. Foi a entrevista mais longa de todas.

A última entrevista foi realizada com o professor Agapito, no período da tarde, na sala dos professores. O professor teve muita dificuldade em começar a narrar a sua história e eu tive que fazer várias intervenções para motivar a sua fala. O professor fez várias pausas em seu discurso e ficou um pouco preso ao roteiro apresentado. Ele também salientou que tivera um problema de saúde e tem dificuldades de lembrar alguns fatos. Com isso, por várias vezes houve pausas. Das quatro entrevistas narrativas, essa foi a que teve a menor duração.

De um modo geral, todos os sujeitos afirmaram ter apreciado a experiência de narrar suas trajetórias e sentiram-se felizes em poder contribuir com o desenvolvimento de minha pesquisa.

2.4 E agora? Trabalhando com os textos oral e escrito

Para o desenvolvimento da análise qualitativa das entrevistas narrativas trabalhei com as gravações dos relatos em áudio, pois o arquivo oral “é um importante documento, capaz de revelar as contribuições, riquezas e expressividade da oralidade: entonação, ênfase, dúvidas, intervalos, pausas, rapidez ou lentidão nas reações, risos, repetições, etc” (REGO, 2003, p. 90). Também utilizei-me do material escrito, a partir das transcrições das gravações. As entrevistas foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas. Com isso, evitei “o risco de privilegiar a leitura a ponto de renunciar a escuta, pois sabe-se que toda transcrição, mesmo bem feita, é uma interpretação, uma recriação, já que é uma representação de outra natureza” (Idem, p. 90-91).

Trabalhar com os dois textos – o oral e o escrito – favoreceu, quando necessário, a comparação do material escrito com as entrevistas gravadas e ainda oportunizou algumas correções nos textos transcritos.

Num momento posterior, remeti as entrevistas narrativas – em formato de texto escrito – aos professores para que aqueles lessem, analisassem e verificassem se desejavam acrescentar ou suprimir algum episódio. Após essa etapa, fiz o que chamo de transcrição do texto, ou seja, organizei o texto de maneira a deixá-lo mais claro para o leitor. Para tanto, suprimi interjeições, repetições desnecessárias, além de ajustes na pontuação, o suficiente para não mudar o sentido do que foi dito (POIRIER, CLAPIER-VALLADON, RAYBAUT, 1995). Também selecionei as partes que seriam mais relevantes para as análises e que favorecessem a compreensão da importância da leitura na vida destes que hoje são professores e trabalham diretamente com a leitura.

Vale ressaltar que não priorizei os aspectos do discurso dos sujeitos, tais como palavras, formas gramaticais escolhidas, por outro lado, interessei-me pelo conteúdo do que foi narrado. A partir disso, para uma melhor compreensão do vasto material coletado, organizei o texto em temáticas, o que facilitou a compreensão do material específico de cada sujeito e favoreceu a comparação dos quatro relatos coletados.

Por várias vezes, todos os sujeitos deram saltos temporais em suas narrativas ou retrocederam a aspectos anteriormente narrados. Assim, organizei os relatos de acordo com os eixos relacionados às suas experiências com a leitura: a vivência familiar, a entrada na escola, a formação inicial e continuada e a prática pedagógica.

Essa penetração no material coletado a partir da audição, da transcrição, da leitura do material escrito, da transcrição favoreceu uma melhor compreensão e organização dos dados. Dessa forma, apropriei-me do discurso do outro como também da peculiaridade de suas experiências e de suas percepções acerca do valor destas (REGO, 2003).

Assim, analisei cada relato e fiz algumas observações e considerações em torno desse material. A partir disso, senti a necessidade de retomar alguns pontos que não tinham sido elucidados no momento da primeira gravação, logo, houve a necessidade de outros encontros com os sujeitos. Para responder outras lacunas que apareceram durante a análise, sobretudo com relação às origens dos sujeitos, grau de instrução dos pais e dos irmãos, elaborei uma “Ficha do Entrevistado”. Tal formulário solicitava o nome completo, um nome fictício para ser utilizado na narrativa e nas análises, local e data de nascimento, escolarização e locais em que estudaram, experiências profissionais, escolarização dos pais e irmãos e, de acordo com o caso, informações do (s) filho (s), do (a), esposo (a).

Fiz um contato telefônico com cada um dos sujeitos e remeti a ficha do entrevistado via correio eletrônico, pedi que eles lessem, preenchessem e me retornassem também por este meio. Contudo, dois dos sujeitos optaram por imprimir, preencher à mão e entregar a ficha pessoalmente.

Tal formulário forneceu dados que juntamente com os já obtidos através das entrevistas narrativas permitiram que eu elaborasse uma breve apresentação de cada sujeito no início de suas narrativas.

2.5 A Praxiologia de Pierre Bourdieu

O aporte teórico utilizado para fundamentar as questões relacionadas à constituição do *habitus* de leitura dos professores e o trabalho pedagógico por eles desenvolvido se pauta na Teoria das estruturas sociais ou Praxiologia, proposta por Pierre Bourdieu.

O sociólogo francês buscou apreender a prática dos sujeitos analisando a natureza e a condição humanas, concentrando-se em um conjunto de objetos até então desvalorizados pela ciência e considerados irrelevantes na hierarquia das temáticas desenvolvidas pela sociologia. Com isso, buscou apreender,

de forma muitas vezes microscópica e detalhada e a partir de procedimentos empíricos, não a essência da ação humana, mas a complexa relação entre os distintos espaços sociais em que se manifestam esses fenômenos e a inserção dos atores envolvidos na sua produção, vale dizer, as condições de efetivação e as modalidades de produção das diversas práticas dos agentes sociais (MARTINS, 2002, p. 166).

Assim, para a apreensão das práticas dos atores sociais, não se deve reproduzir uma concepção subjetivista, na qual as práticas são vistas de forma consciente e autônoma ou uma perspectiva objetivista, que se volta para a execução mecânica das estruturas externas.

Para isso, Bourdieu utiliza-se do conceito de *habitus*, apresentando-o como um “princípio gerador e unificador que retraduz as características intrínsecas e relacionais de uma posição em um estilo de vida unívoco, isto é, em um conjunto de escolhas de pessoas, de bens, de práticas” (BOURDIEU, 1996a, p. 20-21).

Tal conceito é responsável por mediar as perspectivas objetiva e subjetiva do mundo social, pois as práticas sociais apresentam particularidades específicas da posição social de quem as produz. Com isso, cada sujeito, de acordo com sua condição social, vivencia experiências que compõem internamente sua subjetividade, orientando suas ações em todas as situações posteriores (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004).

Nesse sentido, o *habitus* deve ser visto como um conjunto de disposições gerais e flexíveis que devem ser adaptadas pelo ser de acordo com a especificidade de cada ação. A essa dimensão flexível, Bourdieu chama relação dialética do *habitus* com a situação.

O conceito de *habitus* articula três dimensões de análise: a estrutura das posições objetivas, a subjetividade dos seres e as situações concretas de ação. A partir disso, Bourdieu pensa superar as inconveniências do objetivismo e do subjetivismo, pois

a posição de cada sujeito na estrutura das relações objetivas propiciaria um conjunto de vivências típicas que tenderiam a se consolidar na forma de um *habitus* adequado à sua posição social. Esse *habitus*, por sua vez, faria com que esse sujeito agisse nas mais diversas situações sociais, não como um indivíduo qualquer, mas como um membro típico de um grupo ou classe social que ocupa uma posição determinada nas estruturas sociais. Ao agir dessa forma, finalmente, o sujeito colaboraria, sem o saber, para reproduzir as propriedades do seu grupo social de origem e a própria estrutura das

posições sociais na qual ele foi formado” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004, p. 29).

Na compreensão de Bourdieu cada sujeito tende a agir refletindo as marcas de sua posição social, ou seja, o indivíduo age de acordo com o que aprendeu na sua socialização no interior de uma específica posição social. Tal fato confere às ações de determinado indivíduo um sentido objetivo e ultrapassa o subjetivo que é percebido e intencional.

Com efeito, o subjetivismo seria superado, pois as práticas dos sujeitos perdem o caráter de autonomia e são interpretadas como uma produção de acordo com um grupo mais ou menos estável de disposições incorporadas. Em contrapartida, o objetivismo também será superado, pois as estruturas sociais deixariam de produzir comportamentos mecânicos e fariam o sujeito incorporar um conjunto específico de disposições para a ação nas diferentes situações sociais.

Cada sujeito agiria de acordo com uma disposição incorporada, um *habitus*, que reflete as características da posição social em que este fora socializado. Assim, embora os sujeitos não sejam autoconscientes, também não agem mecanicamente.

Bourdieu argumenta ainda que o objeto da ciência social se desenvolve na mútua relação entre os sistemas de percepção, análise e ação, isto é, os *habitus*, e as diferentes estruturas que compõem o mundo social e as práticas, ou seja, os distintos campos.

Na formulação do conceito de campo, Bourdieu o define como “universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência. Esse universo é um mundo social como os outros, mas que obedece a leis sociais mais ou menos específicas” (BOURDIEU, 2004, p. 20). Assim, o campo é visto como o espaço em que se realiza a luta dos sujeitos em torno de interesses específicos que particularizam determinada área. Segundo Martins, o sociólogo francês

substitui a noção de sociedade pela de campo. Em seu entendimento, uma sociedade diferenciada não forma uma totalidade integrada por funções sistêmicas; ao contrário, é composta por um conjunto de microcosmos sociais relativamente autônomos, espaços de relações objetivas onde se desenvolvem uma lógica e necessidades específicas, bem como interesses e disputas irredutíveis ao funcionamento de outros campos. Assim, o campo é um espaço social que possui uma estrutura própria, relativamente autônoma em relação a outros campos (MARTINS, 2002, p. 176).

Com efeito, é preciso analisar o grau de autonomia de um campo com relação à sua capacidade de retraduzir o que é externo ao seu próprio funcionamento, pois embora

mantenham uma relação entre si, os distintos campos definem-se a partir de objetivos específicos com uma maneira própria de funcionamento e de estruturação. Sobre este aspecto, afirma Martins,

É característico do *campo* ter disputas e hierarquias internas, assim como princípios constitutivos que lhe são inerentes e cujos conteúdos estruturam as relações entre os atores no seu interior. A fim de demonstrar que os agentes localizados em um determinado campo procuram se ajustar à sua lógica específica, Bourdieu compara o funcionamento do *campo* com a organização de um jogo cujos princípios de orientação são compreensíveis apenas para aqueles que dele participam. (MARTINS, 2002, p. 177).

Assim, uma diversidade de campos, como por exemplo: o acadêmico, o artístico e econômico, compõem o mundo social, e constituem uma manifestação singular de uma pluralidade dos mundos. Tais campos têm sub-campos específicos e, conseqüentemente, uma pluralidade de práticas. Dessa forma, cada ator social desenvolve sua prática em um campo específico, procurando relacionar suas ideias e sua ação às particularidades daquele espaço social.

Além da compreensão dos conceitos de *habitus* e de campo é fundamental apreender o conceito de capital cultural, o que favorecerá uma análise do nível cultural global da família de origem dos quatro sujeitos desta pesquisa.

As hierarquias culturais reproduzem as hierarquias sociais favorecendo a divisão entre classe dominante e classe dominada. Com efeito, as hierarquias culturais legitimam as divisões sociais porque são utilizadas para classificar os sujeitos de acordo com o tipo de bem cultural por eles produzido, apreciado e consumido. Assim,

Os indivíduos que, de alguma forma, se envolvem com bens culturais considerados superiores ganham prestígio e poder, seja no interior de um campo específico, seja na escala da sociedade como um todo. Pode-se dizer que, por meio desses bens, eles se distinguem dos grupos socialmente inferiorizados. Para se referir a esse poder advindo da produção, da posse, da apreciação ou do consumo de bens culturais socialmente dominantes, Bourdieu utiliza, por analogia ao capital econômico, o termo *capital cultural* (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004, p. 40-41).

O sentido de capital cultural surge, inicialmente, como hipótese para compreender a desigualdade de desempenho escolar de alunos oriundos de variadas classes sociais, relacionando êxito escolar ao capital cultural.

De acordo com Bourdieu há três modalidades de capital cultural: no estado

incorporado, no estado objetivado e no estado institucionalizado. O capital cultural incorporado, diz respeito à internalização pelo indivíduo da cultura legítima, como postura corporal, gostos, crenças, habilidades linguísticas e comportamentos que estão diretamente ligados à cultura dominante, mas que foram adquiridos e assumidos pelos sujeitos. O segundo, objetivado, refere-se à propriedade de objetos culturais valorizados, tais como livros, quadros, esculturas. Por último, o institucionalizado, refere-se à posse de certificados escolares, que socialmente legitima determinada formação cultural.

O capital cultural (incorporado) pressupõe um trabalho pessoal, sistemático de incorporação por parte do sujeito, que é o investidor e ao mesmo tempo o próprio beneficiário. Com efeito,

O capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da “pessoa”, um *habitus*. Aquele que o possui “pagou com sua própria pessoa” e com aquilo que tem de mais pessoal, seu tempo. Esse capital “pessoal” não pode ser transmitido *instantaneamente* (diferentemente do dinheiro, do título de propriedade ou mesmo do título de nobreza) por doação ou transmissão hereditária, por compra ou troca. Pode ser adquirido, no essencial, de maneira totalmente dissimulada e inconsciente, e permanece marcado por suas condições primitivas de aquisição (BOURDIEU, 2007a, p. 74-75).

O capital cultural, portanto, é um trabalho que o indivíduo incorpora por si mesmo à sua vida e é objeto de uma eufemizada transmissão hereditária, o que não permite a distinção entre as propriedades herdadas e as propriedades adquiridas, acrescentadas pelo próprio sujeito.

O capital cultural objetivado se dá sob a forma de bens culturais valorizados, como coleções de livros, de obras de artes e que é transmissível em sua materialidade. Nesse sentido,

O capital cultural no estado objetivado apresenta-se com todas as aparências de um universo autônomo e coerente que, apesar de ser o produto da ação histórica, tem suas próprias leis, transcendentemente às vontades individuais, e que – como bem mostra o exemplo da língua – permanece irreduzível, por isso mesmo, àquilo que cada agente ou mesmo o conjunto dos agentes pode se apropriar (ou seja, ao capital cultural incorporado) (BOURDIEU, 2007a, p. 77-78).

Um capital cultural objetivado pressupõe a aquisição de bens materiais, portanto, dependente do capital econômico. Só surte efeito ou cumpre seu objetivo, material e simbólico, se houver interações efetivas com ele, ou seja, precisa ser utilizado, apropriado, incorporado pelos indivíduos.

O capital cultural institucionalizado está ligado à posse de diplomas, que oficialmente legitima um acúmulo de capital cultural. Assim,

Ao conferir ao capital cultural possuído por determinado agente um reconhecimento institucional, o certificado escolar permite, além disso, a comparação entre os diplomados e, até mesmo, sua “permuta” (substituindo-os uns pelos outros na *sucessão*); permite também estabelecer taxas de convertibilidade entre o capital cultural e o capital econômico, garantindo o valor em dinheiro de determinado capital escolar. Produto da conversão de capital econômico em capital cultural, ele estabelece o valor, no plano do capital cultural, do detentor de determinado diploma em relação aos outros detentores de diplomas e, inseparavelmente, o valor em dinheiro pelo qual pode ser trocado no mercado de trabalho – o investimento escolar só tem sentido se um mínimo de reversibilidade da convenção que ele implica for objetivamente garantido (BOURDIEU, 2007a, p. 78-79).

O diploma funciona como uma certidão de competência cultural que confere ao indivíduo um valor reconhecido juridicamente. Por outro lado, estimula a concorrência entre os sujeitos e aumenta o desejo da busca de ascensão profissional que pode ser alcançada através de uma determinada certificação. Vale ressaltar que o valor do certificado depende de sua raridade.

Para cada campo relativamente autônomo de produção simbólica em determinada sociedade pode-se relacionar uma forma de capital. Assim, de acordo com Bourdieu as formas específicas de capital, conquanto sejam definidas e, inicialmente, válidas somente no âmbito de determinado campo, também podem ser utilizadas em outros campos. Com efeito, um sujeito com bastante capital acumulado no campo literário, por exemplo, pode buscar reutilizá-lo no campo da música ou das artes plásticas (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004).

A compreensão da hierarquia entre os bens simbólicos favorece uma importante base para a hierarquização dos indivíduos e grupos sociais, pois

Os indivíduos capazes de produzir, reconhecer, apreciar e consumir bens culturais tidos como superiores teriam maior facilidade para alcançar ou se manter nas posições mais altas da estrutura social. A ideia é a de que esses indivíduos teriam melhores condições de ser bem-sucedidos no sistema escolar, no mercado de trabalho e mesmo no mercado matrimonial, ou seja, nas principais instâncias em que se disputa e se decide a posição futura dos indivíduos (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004, p. 42).

Nesse sentido, quanto maior o nível de exposição aos bens culturais considerados superiores maior a possibilidade de se alcançar ou se manter nas mais elevadas posições da sociedade. Assim, o êxito escolar e profissional depende do capital cultural que os sujeitos

possuem.

A escola, algumas vezes de maneira velada, outras de modo explícito, cobra de todos os seus estudantes algo que somente uma parcela dos socializados na cultura dominante pode oferecer, tais como: conhecimentos, comportamentos, habilidades linguísticas.

Assim, a posse de capital cultural favorece o sucesso escolar, pois este

facilitaria a aprendizagem dos conteúdos e dos códigos (intelectuais, linguísticos, disciplinares) que a escola veicula e sanciona. Os esquemas mentais (as maneiras de pensar o mundo), a relação como o saber, as referências culturais, os conhecimentos considerados legítimos (a “cultura culta” ou a “alta cultura”) e o domínio maior ou menor da língua culta, trazidos de casa por certas crianças, facilitariam o aprendizado escolar tendo em vista que funcionariam como elementos de preparação e de rentabilização da ação pedagógica, possibilitando o desencadeamento de relações íntimas entre o mundo familiar e a cultura escolar (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004, p. 60-61).

Nesse sentido, estudantes pertencentes às classes sociais favorecidas simplesmente dariam continuidade à educação recebida no seio familiar. Em contrapartida, as crianças oriundas de classes sociais menos favorecidas, sequer compreenderiam a relação imposta e, provavelmente, achariam a cultura escolar estranha, distante de sua realidade.

Seguindo à mesma lógica da educação escolar, no mundo do trabalho, para que o indivíduo tenha acesso às posições mais elevadas é cobrado não somente o conhecimento técnico de que dispõe, mas a capacidade de se comportar de acordo com o padrão estabelecido pela cultura dominante.

O capital cultural influencia até mesmo no estabelecimento de relações sociais por parte do indivíduo, seja no campo amoroso, seja no campo das amizades. Conscientemente ou não, os sujeitos tendem a privilegiar relacionamentos com os seus pares, com sujeitos que detêm uma bagagem cultural similar à sua.

Assim, à medida que as hierarquias simbólicas legitimam as estruturas de dominação social também estão reproduzindo, dissimuladamente, as hierarquias entre as classes e frações de classe, pois segundo Bourdieu, geralmente os sujeitos não se dão conta de que a cultura reinante é a cultura das classes dominantes.

O arcabouço teórico-metodológico permitiu-me o conhecimento das trajetórias dos professores investigados e de suas experiências formativas relacionadas à leitura. Favoreceu-me ainda a análise de como esses docentes incorporaram um conjunto de disposições duráveis que perpassaram toda a sua vida nos diversos espaços de socialização.

O próximo capítulo apresenta as narrativas dos sujeitos dessa pesquisa com ênfase em suas experiências formativas com a leitura, desde o ambiente familiar, passando pela entrada na escola, pela formação inicial e continuada e chegando à sua prática pedagógica.

3 APRESENTANDO OS PROFESSORES E SUAS PRÁTICAS DE LEITURA A PARTIR DE SUAS NARRATIVAS

Meu enleio vem de que um tapete é feito de tantos fios que não posso me resignar a seguir um fio só: meu enredamento vem de que uma história é feita de muitas histórias. E nem todas posso contar.

Clarice Lispector

Dentre as possibilidades de apresentação dos relatos dos sujeitos, preferi trabalhar com as narrativas em sua totalidade. Essa escolha justifica-se por acreditar que dessa forma, o texto não ficará fragmentado e a sua compreensão pelo leitor acontecerá de maneira mais clara.

Busquei, desse modo, enfatizar as diversas experiências vivenciadas pelos sujeitos com a leitura e os contextos em que as aprendizagens individuais e coletivas aconteceram. Esse conhecimento do cotidiano ocorre através da especificidade das experiências e dos saberes do que foi vivenciado pelos sujeitos e por eles narrados em profundidade (SOUZA, 2008).

Este capítulo foi norteado pela seguinte pergunta: quais experiências de leitura dos docentes foram significativas nos espaços familiar, escolar e acadêmico? Para uma melhor compreensão das narrativas, iniciei cada uma com a apresentação do sujeito e a exposição de seus relatos na íntegra, bem como intercalei o texto dos professores com alguns comentários.

Em seguida, desvelo as quatro narrativas dos sujeitos desta investigação enfatizando suas experiências formativas com a leitura. Assim, são apresentadas as práticas leitoras dos sujeitos, desde o primeiro contato com os textos, geralmente acontecido no seio familiar, passando pelas práticas vivenciadas na escola, na formação acadêmica inicial e continuada. Por fim, os professores relatam suas experiências com a leitura no momento de sua prática pedagógica, comentando sobre as leituras de escolha pessoal, bem como sobre as que são feitas para favorecer o seu trabalho pedagógico. Além disso, comentam sobre como desenvolvem a prática leitora com os seus alunos.

A ordem das narrativas aqui apresentadas segue a sequência de realização das entrevistas. Cada narrativa recebe um título que revela a história dos sujeitos. Abaixo de cada título também foi colocada uma epígrafe a partir de um fragmento significativo retirado da narrativa de cada um deles.

3.1 Da capital ao sertão: as trajetórias de leitura de uma jovem professora

*Então eu juntava dinheiro para comprar
livros, lia muito e não gostava de estudar
Língua Portuguesa, mas amava literatura.*
Professora Tatiane Cruz

A professora Tatiane Cruz começou a estudar com quatro anos de idade, na Escola Presidente Médici, localizada próxima à sua casa, no Bairro Barra do Ceará, no extremo Oeste de Fortaleza. Ela sempre estudou em escolas particulares, porém como bolsista. É licenciada em Letras pela Universidade Estadual do Ceará – UECE e especialista em Língua Portuguesa e Arte pela Universidade Regional do Cariri – URCA. Atualmente é professora concursada da Prefeitura Municipal de Aracoiaba e da Rede Estadual de Ensino do Ceará. Seus pais concluíram o ensino fundamental II e seu irmão tem o ensino médio completo com diversos cursos na área de manutenção elétrica industrial.

Suas primeiras lembranças com relação à leitura acontecem no ambiente familiar, a partir dos estímulos de sua mãe:

A minha mãe é costureira, mas tinha o sonho de ver os filhos formados. Ela teve um excelente professor de língua portuguesa que foi o Carneiro Portela, um ótimo formador de leitores, pois ela gosta muito de ler e o meu primeiro presente, livro mesmo, foram os livros dela, *Diva*, *Cinco minutos* e *A viuvinha*, daí começou uma grande paixão por José de Alencar.

Apesar de afirmar que começou seu entusiasmo pela obra de José de Alencar devido os livros que ganhara de sua mãe, ela só os leria um pouco depois:

Até a quarta série eu não tinha lido os livros que ganhei da minha mãe, lia mais os livros escolares. Agora, na quarta série, a tia Sonia passou um livro para a gente ler, *A mochila que pesava demais* [livro de autoria de Regina Vieira], aí eu li num dia e achei legal. Ela tinha outro livro que ia passar para a quinta série, que era a história de uma menina que se comunicava com um ser do mar, uma sereia, através de uma concha [...]. Eu fiquei extasiada com o livro porque *A mochila que pesava demais* é um livro infantil, acho que umas dez, doze páginas, bem fininho, leitura rápida, muita figura e palavras, letras grandes. Já esse outro não, era um livro que hoje eu reconheço como literatura infanto-juvenil e eu me apaixonei por esse livro e a partir dessa leitura eu quis ler os livros que a minha mãe tinha me dado que eram *Diva*, *Cinco minutos* e *A viuvinha*, aí eu gostei tanto que comecei a ler José de Alencar.

Nesse relato fica evidente o desejo da pequena aluna pela leitura, pela vontade de devorar as diversas histórias encontradas no mágico mundo dos livros, o que a transformaria

mais tarde numa “colecionadora” de leituras. Isso fica bem claro no trecho abaixo:

No primeiro ano do ensino médio eu descobri que tinha lido todos os perfis de mulher de José de Alencar e fui lendo os outros por curiosidade e comecei a catalogar os livros que eu lia porque achava legal era dizer a quantidade de livros lidos durante o ano. Até hoje eu tenho esse caderno de todos os livros que eu li, de quando comecei e quanto tempo eu demorei pra ler cada livro.

A jovem leitora não conseguia guardar suas leituras somente para si e passou a estimular a sua mãe a voltar a ler:

Sempre era uma atividade meio que pessoal e ao mesmo tempo coletiva porque quando eu lia o livro ia contar a história para minha mãe e acabava fazendo com que ela lesse muitos livros. Ela acabou lendo por minha causa, porque ela gostava das histórias que eu contava e ia ler os livros. Foi muito engraçado como ela acabou se tornando uma leitora, voltou a ser uma leitora por minha causa.

Assim, a professora Tatiane Cruz continua relatando suas experiências com a leitura, agora no Ensino Médio:

No ensino médio eu estudei na Escola Nossa Senhora Aparecida, uma escola só para moças, que fica no centro de Fortaleza e lá eu tinha o dinheiro do ônibus e da merenda, aí eu deixava de merendar para juntar dinheiro pra comprar uma coleção do Machado de Assis que saiu e outra de grandes escritores, da capa azul, capa dura. Ah, livro de capa dura é o máximo! E meu, comprado com o meu dinheiro, em termos, que era o dinheiro da merenda.

A jovem Tatiane tinha um grande fascínio pela leitura, o que seria continuado nas aulas de Literatura no ensino médio, mas detestava a disciplina de Língua Portuguesa:

Então eu juntava dinheiro para comprar livros, lia muito e não gostava de estudar Língua Portuguesa, mas amava literatura. Na disciplina de literatura no segundo ano eu fazia parte de um grupo que apresentava as poesias nas aulas. Durante as aulas o professor mandava a gente estudar e se apresentar. Com isso, eu passei a gostar um pouco mais de poesia e sempre tinha os trabalhos que eram as apresentações sobre os livros. Eu era, sem dúvida alguma, a primeira aluna na turma de literatura. Meu professor de Literatura já foi seu professor, professor Edir, eu ficava encantada com o tipo de aula que ele dava e odiava a aula de língua portuguesa.

A paixão pela leitura era tamanha que a jovem, às vezes, com pouco dinheiro para a aquisição de livros, passou a pegar exemplares emprestados em diversas bibliotecas da cidade:

Quando eu estudava no Centro [de Fortaleza] eu frequentava a Biblioteca Municipal de Fortaleza. Eu era assídua frequentadora de lá, quando não tinha aula na escola eu ia para a biblioteca pegar livros emprestados e quase nunca era para pesquisa. E na faculdade pegava também e quando eu estava de férias e não podia pegar lá que era mais longe, eu pegava no SESI²⁵ porque era próximo da minha casa. Então, ficha em biblioteca é comigo mesmo. E sempre anotando o livro que eu lia para não ler de novo, para não repetir. Era uma questão assim, quase que de matemática, de acumular, parece que eu estava juntando dinheiro, acumular histórias, hoje, às vezes, eu quero me lembrar o nome do livro e não lembro porque eram livros demais e muitas histórias.

A leitora voraz não permaneceu apenas no ensino médio e decidiu fazer um curso de nível superior:

Eu queria fazer faculdade de Direito, mas não consegui passar no vestibular por causa da concorrência, aí resolvi fazer Letras na UECE porque eu gostava de literatura e pensava em aproveitar as disciplinas para Direito. Aí entrei, sem nenhuma pretensão, na ideia de passar um semestre para não ficar desocupada, mas me apaixonei pelo curso. Fiz em quatro anos e meio, li muito, muitos livros mesmo, ainda com a mania de catalogar, mas ao longo da faculdade eu fui perdendo essa mania. Continuava frequentando a biblioteca com acesso ilimitado, só fui deixando mais por causa da monografia porque eu me foquei bem mais em Machado de Assis.

A paixão pela literatura foi superior ao desejo inicial de cursar Direito e fez com que a professora gostasse do curso de Letras e continuasse sua trajetória de leitora. Como exigência para a conclusão do curso superior foi preciso elaborar um trabalho monográfico:

Eu comecei a monografia com a ideia de um livro da Rachel de Queirós, no aspecto feminista do livro dela, eu queria ver o feminismo dentro do *Dora Doralina*, só que chegou um ponto em que eu não conseguia desenvolver a monografia, eu não conseguia vislumbrar mais nada no livro e adorava o livro *Dom Casmurro* [Machado de Assis]. Então, no desespero da monografia que não ia pra frente eu olhei para a estante e vi o *Dom Casmurro* e resolvi mudar tudo. Comecei a pesquisar sobre Machado de Assis e encontrei um livro que se chama *O pensamento machadiano*, aqueles livrinhos bem fininhos de cabeceira, aí tinha *O pensamento machadiano*, *O pensamento de Machado de Assis* ou *A psicologia de Machado de Assis*, *Enigma do olhar*, várias referências e comecei a adquirir esses livros que me serviram de base para a escrita da monografia. Eu li sete vezes *Dom Casmurro* para a monografia. Quando eu terminei, era capaz de citar trechos inteiros e dizer em que página estava tal trecho, estava viciada no livro, como até hoje é meu livro preferido e já reli depois.

Tatiane Cruz muda o foco de sua pesquisa e eis que surge uma nova paixão literária, Machado de Assis. Ela também faz questão de afirmar que a leitura sempre esteve presente

²⁵ Serviço Social da Indústria

durante o curso de graduação:

Nesse período, eu fiz muitas leituras por escolha. Eu entrei na faculdade com dezessete anos, muita nova, muito boba. Aí tinha aquele pessoal mais velho que dizia que todo universitário tem que ser petista, tem que gostar de MPB²⁶ e não pode ler Paulo Coelho e eu tinha namorado um rapaz pouco tempo antes de entrar na faculdade que me apresentou Paulo Coelho e eu achei muito legal, as histórias, fácil leitura, aquela possibilidade de se questionar. Gostei muito e lia, mas eu não contava pra ninguém porque eu tinha vergonha e também não contava que eu odiava o Belchior e que não era petista. Com o tempo eu fui superando isso, mas no começo era cheia de bobagens. Eu não lia só os livros da faculdade, sempre li mais por prazer. Na faculdade tinha um rapaz que vendia livro usado no pátio e eu comprei muito livro dele, muitos mesmo.

A paixão pela leitura teria continuidade no estágio: “a gente tinha que fazer a disciplina de prática e ela foi voltada para leitura e escrita e sempre tentei conquistar meus alunos por esse campo, incentivando a leitura, mostrando para eles que o conhecimento é algo que ninguém tira”. O estímulo à leitura aconteceu não apenas no estágio, mas prolongou-se na sua profissão de docente.

Após o estágio, o curso de Letras é concluído e, com isso, vem o desejo de continuar estudando, de entrar no mercado de trabalho como professora:

Eu terminei Letras em 2000 e em 2001 entrei para a plenificação em francês, ou seja, eu não saí da faculdade, ainda fiquei um ano e dei início a um processo para a especialização. Para tanto, tinha uma seleção que era entrevista, currículo e uma prova escrita. Na época, eu trabalhava como tesoureira numa empresa. Então, não tinha nada a ver, eu lia por prazer e não, por profissão e não para atuar como docente. Isso foi até 2003. Ainda em 2002, quando eu estava nesse processo pra entrar na especialização, lendo os livros que era *Teoria do Conto* e outros, recebi uma proposta para vir trabalhar em Aracoiaba. Então eu vim no meio do ano de 2002 e trabalhei em Aracoiaba até 2003, em abril. Logo, voltei para Fortaleza e tirei dois meses só para ler, para descansar, para não ligar pra nada.

O desejo de participar de um curso de especialização é adiado, porém a professora é aprovada num concurso para docente da Rede Municipal de Ensino de Aracoiaba:

Quando foi em julho de 2003 eu fiz um concurso, passei, para trabalhar aqui [Aracoiaba], para dar aulas, ser professora, atuar como docente. No início, ainda conseguia ler com bastante frequência, ainda conseguia manter o meu gosto, o meu prazer pela leitura sem ser algo tão profissional. Também incentivava os alunos à leitura, a querer conhecer as histórias, tentava ser contadora de histórias.

²⁶ Música Popular Brasileira

Agora, a menina que adorava os livros era uma mulher professora e trabalhava diretamente com a leitura e, inclusive, contava histórias para seus alunos, pois,

[...] em 2003 quando eu passei no concurso daqui para professora, também atuava no projeto SESI por um Brasil Alfabetizado²⁷ como supervisora do projeto. Assim, fui convidada para ser formadora dos supervisores e professores e fui para Arneiroz, para Pacoti e fui formadora em Aracoiaba também. Durante dois anos eu fui para esses lugares, ou seja, de 2003 até o final de 2004 eu trabalhei como formadora, em duas etapas, porque o projeto era de seis em seis meses. Na primeira etapa eu fui formada e, em seguida, já como formadora foi muito engraçado, pois toda aula tinha que começar com um texto reflexivo e às vezes eu começava com um texto para que eles lessem ou eu contava uma história. Óbvio que eu não me sinto uma criadora, eu tive que buscar em todos aqueles livros que eu li, aquelas histórias que eu li, condensar em um texto pequeno, oral, que eu pudesse contar.

A professora que tanto lia e contava histórias é aprovada num concurso para docente da Rede Estadual de Ensino e teve

que sair do projeto SESI, só que eu não consegui sair de imediato porque eles não aceitaram a minha renúncia do cargo, porque faltava pouco tempo, tinha que condensar as informações no final do projeto. Como eu conhecia o projeto por inteiro, desde a implantação aqui em Aracoiaba, então não deixaram, não aceitaram a minha renúncia. Aí isso sobrecarregou porque eu trabalhava de manhã no município, ou, de manhã no Estado, à tarde no município, à noite no Estado e tinha que tirar algumas noites para visitar as turmas no sertão; aí, era muito complicado, quase que eu não termino, mas deu certo.

De repente, a professora Tatiane Cruz passou a enfrentar um intenso ritmo de trabalho, chegando a trabalhar até mais de 300 horas por mês, ou seja, manhã, tarde e noite. Atualmente, está trabalhando nas redes municipal e estadual de ensino, em Aracoiaba, numa jornada de

[...] manhã, tarde e noite, em sala de aula. Para mim é muito complicado ainda achar tempo para ler por prazer, acabo lendo às vezes por obrigação e não por opção. Hoje por prazer eu leio muito pouco, eu compro livros, ainda compro livros que leio por prazer, mas é difícil. Li, agora, *O Código da Vinci*, *Anjos e Demônios*, *Impacto Profundo*. Todos são livros grandes, mas de fácil leitura, são viciantes e você não consegue parar de ler. E ainda

²⁷ O Projeto SESI – por um Brasil Alfabetizado, em parceria com o Governo Federal, por meio do Ministério de Educação e Cultura, objetiva promover ações de alfabetização contextualizada que favoreçam aos jovens, adultos e idosos analfabetos construírem competências de leitura e escrita que contribuirão para a inserção social, melhoria da qualidade de vida e a superação de desigualdades sociais, econômicas, de etnia e de gênero.

compro, faço minhas coleções, estou sempre comprando. Fui pra Fortaleza com quatro livros na bolsa, tão engraçado, isso no mês de julho, fui com quatro livros, mas não li nenhum, pois não deu tempo. Muito trabalho, muita coisa, eu trabalhei mais nas férias do que aqui na escola. Depois de que eu me tornei professora, acho que eu dupliquei ou tripliquei essa quantidade de livros, lendo e acumulando. Mas hoje eu noto que eu leio menos do que eu lia naquela época, acho que pela questão do trabalho e tempo.

A carga de trabalho fez com que a professora reduzisse o ritmo de suas leituras por fruição, porém não diminuiu o seu desejo de comprar os livros ou sua preocupação com as escolhas de seus alunos:

[...] há poucos dias eu estive numa sala e a menina tinha faltado para namorar e eu conversei com a turma que o que a gente aprende com a história que a gente leu, o conhecimento que a gente adquire, homem nenhum tira, mulher nenhuma tira, ninguém tira de você porque você pode perder sua liberdade, você pode perder sua vaidade, seu prazer pela vida, sua alegria, mas o seu conhecimento, isso não tem como ninguém lhe tirar.

A professora estimula os seus alunos a ir além, incentiva-os a descobrir o que está nos livros:

Estive no E-JOVEM²⁸ nos primeiros dias, conversando com um aluno, falei do mundo de Poliana, a história do jogo do contente e ele ficou curioso para saber o que era o jogo do contente. E eu fui explicar para ele toda a história da Poliana, o que era o jogo do contente, que existiam dois livros: *Poliana menina*, *Poliana moça* [de Eleanor H. Porter]. E ele imediatamente levantou, foi na Biblioteca pegou *Poliana moça* e voltou pra sala e disse que havia pegado o livro e ia ler. Depois ele me procurou e disse que não gostou muito da leitura. Claro, ele já é um homem feito para ler *Poliana moça*. Existem livros que você não tem maturidade para ler. Eu li *O Amante* [de Marguerite Duras], eu acho que com dez, doze anos de idade e odiei; achei o livro mais besta do mundo e quando li com dezoito eu adorei, porque naquele dia que eu reli *O amante*, olhei para trás e vi que o livro não era tão besta, que era legal, ou seja, eu não tinha maturidade para compreender o livro na idade que eu tinha lido. Certa vez eu li num livro do Paulo Coelho que era egoísmo de quem tinha livro e guardava pra si, porque era para você ler e dar seus livros para que outras pessoas tivessem acesso ao conhecimento. Eu acho que eu sou altamente egoísta porque eu tenho todos lá em casa, bem guardados e acho que eu dupliquei a quantidade de livros que eu tinha em casa [Fortaleza], aqui [Aracoiaba]. Mas hoje eu percebo que como docente eu não consigo ler tanto quanto eu lia naquela época, principalmente por causa desse ritmo de manhã, tarde e noite em sala de aula.

Tatiane Cruz comenta sobre uma experiência vivenciada no ano de 2007 na rede municipal de ensino de Aracoiaba, na Escola de Caninhas, na qual ela incentiva a leitura:

²⁸ Programa do Governo do Estado do Ceará que oferece 1000 horas de aula em informática, inglês, português, matemática e protagonismo juvenil para os egressos ou aqueles que estão cursando o ensino médio.

[...] consegui fazer um trabalho legal de incentivo à leitura. A gente montou a estante para empréstimo de livros, pois existia o local, existia o público, mas não existia o incentivo; ninguém mandava os meninos ir lá e pegar os livros emprestados, aí eu comecei a fazer isso, comecei a incentivar a leitura e quando eu ia, ia do lado do aluno e eu dava opções; se era um aluno de quinta série que não tinha maturidade para ler um livro como *Os miseráveis* [de Victor Hugo], eu não deixava, eu buscava incentivá-lo a não pegar aquele livro, buscava incentivar a leitura do livro que ele teria gosto em ler, por que de que adiantava aquele aluno levar um livro pela primeira vez, um livro muito difícil, de difícil leitura, difícil compreensão, nível de oitava série, de primeiro ano, para ele chegar no outro dia e dizer que não gostou do livro e nunca mais pegar outro. Ele nunca mais iria, não adiantava nada, ia ser um trabalho em vão, um trabalho que ia ser prejudicial, ao invés de a gente conseguir aquele intento, de fazer com que eles lessem mais. Eu acho que foi esse trabalho que fez deslanchar o empréstimo de livros na escola, que antes era inexistente.

Assim, a professora Tatiane Cruz mostra o trabalho de incentivo à leitura, desde a organização do espaço para o empréstimo de livros aos alunos. Também relata sua preocupação com a qualidade do ensino e com a boa formação dos alunos que estão no ensino fundamental:

Hoje, eu dei aula na minha quinta série de translineação²⁹, que não é mais matéria de quinta série, mas por quê? Porque eu percebo que essa dificuldade ainda existe no primeiro ano. Então, se eu percebo lá, no primeiro ano, no segundo, no terceiro, estou tentando resolver pelo menos lá na minha base, na quinta série.

A professora também relata o seu trabalho de motivação à leitura na última etapa da educação básica:

O incentivo à leitura no ensino médio é bem mais complicado, pois eu acho que se não existe um incentivo antes, no ensino médio, você fazer com que um aluno goste de ler não é tão fácil, pelo menos eu avalio assim. Você tem que conquistar um aluno que já foi conquistado pela televisão, pelo videogame, pela internet porque um aluno de quinta série, sexta série, sétima série, ele tem acesso a tudo isso, mas ele não está tão dominado ou ele não conhece tão bem aquilo pra gostar tanto e você pode introduzir mais alguma coisa. Já no ensino médio, não, pois você tem que mostrar, você tem que demonstrar o seu prazer e se você não gosta, o aluno nunca vai gostar. Se você não mostra que gosta, ele também não vai querer conhecer, é a história da comida que tem um cheiro esquisito, uma cara esquisita, se você prova e não faz uma cara boa, ninguém mais vai querer provar. Então, nos livros eu avalio dessa maneira.

Nesse sentido, a professora continua comentando sobre as dificuldades de seus alunos

²⁹ A mudança, na escrita, de uma linha para outra, ficando parte da palavra no final da linha superior e parte no início da linha inferior.

com relação à leitura e sobre o trabalho que ela desenvolve com vistas a melhorar essa realidade:

Uma questão de língua portuguesa, da nossa língua, de não conhecer as palavras, já tive momentos aqui que eu falei uma frase e o aluno olhou pra minha cara e disse assim: “- professora, a senhora está me esculhambando? Isso acontece porque os alunos não conhecem as palavras. E isso é a deficiência da leitura, é o não gostar de ler [...] Eu acho que o professor é o motivador da leitura, do gosto pela leitura.

Esse incentivo à leitura tanto deve acontecer na sala de aula como nos outros espaços da escola:

Quando eu vou ao Multimeios e tem alunos lá, com a cara para cima, olhando para estante, eu aproveito e comento sobre os livros, sobre os autores. Falo sobre os perfis de mulher de José de Alencar, pois eu acho que para as mulheres ele é um grande incentivo porque fala de mulheres à frente do seu tempo, busco sempre passar a ideia para as meninas. Eu não estou dizendo que os meninos não possam ler, mas se um menino que nunca leu na vida, ele vai ler um livro que o foco é totalmente feminino é muito provável que ele não vá gostar. Eu sei que é um pouco relativo. Eu já cheguei a emprestar para alunos que nunca tinham lido na vida, *Corsário Negro* [de Emilio Salgari], e eles adoraram porque é a história de um pirata, é aquela coisa do filme e mostrar para eles que ler um livro é aquela história da viagem. Eu acho que eu fui conquistada para o mundo da leitura a partir de um bom livro, se eu tivesse ficado só na *Mochila que pesava demais*, talvez eu não gostasse tanto de ler como eu gosto, pois foi o outro livro que mudou tudo e eu acho que se o primeiro livro não for impactante, se ele não for atrativo o suficiente, a gente vai perder um leitor, um bom leitor. Eu acho que se o primeiro livro tem uma repercussão pessoal, se ele demonstra alguma coisa, se a pessoa sente vontade de contar aquela história pra alguém, você tem um bom leitor. Claro que a minha concepção de um bom livro pode ser muito diferente da sua e da de qualquer adolescente, mas a gente tenta. Se é um livro que eu sei, não estou dizendo que o livro é ruim, estou dizendo que é um livro de difícil leitura, de difícil compreensão como é *Os miseráveis*, é um livro muito triste, muito difícil de ler. Eu jamais mandaria um aluno de ensino médio ler *Cem anos de solidão* [de Gabriel García Márquez] que foi um livro que na Universidade eu tive que ler, mais de uma vez, voltar diversas vezes e quase que eu não entendia o livro.

A professora mostra a leitura como algo imprescindível para a formação dos alunos, livre de preconceitos, incentiva-os com o intuito de formar leitores, independente dos gostos literários dos alunos:

E não tenho preconceito e não deixo meus alunos terem preconceito. Não concordo com a ideia de que livro tal é metaliteratura, é uma falsa literatura. Pra mim, ler é sempre muito bom, o incentivo à leitura deve existir sempre e os alunos devem sempre ter gosto pela leitura, ter gosto pelo conhecimento

que a leitura lhe traz. Então, não importa, para mim o livro que ele vai ler. Se ele gostou, se vai querer ler outro, para mim, está ótimo. E com o tempo, quem sabe, se ele leu um livro bem grosso como *Harry Potter*, quem sabe, com o tempo eu possa fazer com que ele leia um mais fininho do Machado de Assis, um menor ainda do José de Alencar e de outros autores. Tem autores que eu não gosto, mas que mesmo assim eu incentivo os meus alunos a lerem porque meu gosto não é o gosto deles, porque a minha visão de uma determinada história, de um determinado autor não é a mesma que os meus alunos vão ter. E, busco, sempre dentro das minhas aulas, citar trechos de livros, citar histórias, citar músicas que façam com que eles vejam o lado poético da vida, vejam o lado lúdico da vida.

Na trajetória do ser professor, os cursos de formação exercem uma grande importância. Sobre essa questão, assim relata a professora:

Em 2005, na SBPC³⁰, na UECE, eu fiz um curso de formação de contadores de histórias e foi muito bom porque tanto incentivava à leitura como a buscar, a decorar as histórias para contar para os outros. Fiz um curso de especialização e o tema da monografia era “Processo de aquisição de leitura e escrita”. Nesse período eu tive que ler muito e buscar muito do conhecimento que eu tinha da Educação de Jovens e Adultos porque era processo de aquisição de leitura e escrita de jovens e adultos. Então, busquei muito do conhecimento, li muito, apliquei testes, baseados nos livros. Eu tive realmente que ler muita coisa principalmente numa disciplina que tinha de incentivo à leitura, que de incentivo à leitura não tinha nada, que era mais uma coisa muito conteudista. Porque eu acho assim, se você quer conquistar alguém para a leitura, se você quer fazer com que as pessoas abram os livros para ler, você tem que conquistar para que isso aconteça. A especialização começou em 2005 e terminou em 2006.

As atividades com a leitura sempre fizeram parte do processo formativo da professora, seja em cursos de atualização, seja no curso de especialização. Até mesmo no local de trabalho há o desenvolvimento de projetos ligados a esta temática. A exemplo, a EEFM Almir Pinto tem um projeto de incentivo à leitura aos alunos, professores e demais funcionários. Sobre essa experiência, comenta a professora:

[...] tem aqui um projeto de leitura que é o “Dia D da Leitura”, que parte do princípio de que a escola inteira pára pra ler. Naquele dito horário, uma hora, a escola é completamente voltada para a leitura. Então, são distribuídos livros nas salas, são distribuídos livros em todos os setores da escola, até o porteiro, senta para ler alguma coisa, algum texto, algum livro naquela hora. Hoje a gente está fazendo focado para umas temáticas que eu não sou muito a favor não, eu gostava mais daquela do livro ou então que fosse uma contação de histórias, alguma coisa assim, a história do que eu comecei a dizer desde o início, que tem que ser impactante, senão não vale a pena, se não gostar, o efeito é completamente contrário daquele que é objetivado. Então a gente teve o Dia D da Leitura e teve um professor que mandou todos

³⁰ Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

os alunos lerem, obrigou os alunos a ler e foi corrigir provas. Aí uma aluna questionou: “– professor, o senhor não vai ler, não?”. “– não, eu não preciso mais ler isso aí não, só quem precisa disso aí são vocês”. Meu Deus do Céu, para que eu nasci nesse dia? Porque eu acho assim, o professor é o mentor, hoje eu estou fazendo um curso de inglês que a gente não chama o professor de professor, é mentor. O professor é o mentor, ele é o cabeça da história, se ele não for o exemplo, ninguém vai querer fazer. É a história da moda, alguém tem que começar a usar para que os outros queiram. Então, se eu chego numa sala de aula, eu faço, obrigo as pessoas a lerem o que elas não querem ler. Porque, se chegou lá, foi imposto. Elas pediram? Eu acho que elas não pediram. Então, elas têm que ser conquistadas para fazer aquilo por prazer e não por obrigação. E o primeiro que tem que levantar a bandeira da conquista é o professor. Porque do que adianta eu colocar livros ótimos na mão do aluno, querer que ele leia e o professor que ficou lá na sala, na frente da turma disse: “– não, eu não preciso disso”. Todo mundo precisa, agora essa conscientização ninguém pode enfiar cabeça a dentro, goela abaixo de ninguém, não.

Além do projeto “Dia D da Leitura” a escola desenvolveu no ano de 2008 de acordo com orientações da Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará, uma ação interventiva intitulada “Primeiro, Aprender!”, que é voltada para alunos e professores do primeiro ano do Ensino Médio e visa consolidar habilidades de leitura. Sobre este assunto, a professora começa seu relato comentando sobre uma etapa anterior à implantação do “Primeiro, Aprender!” nas salas de aulas:

Agora, no ano de 2008 teve o projeto “Primeiro, aprender”, que é um projeto totalmente voltado para o incentivo à leitura e eu participei de todas as etapas do projeto, desde a idealização, pois a gente teve a participação de uma professora da escola, a Meiryvan, e ela repassou para a gente o que o projeto vislumbrava, que era tentar resolver uma carência antiga, anterior ao primeiro ano do ensino médio, que é a dificuldade de leitura e escrita dos alunos. Na escola, antes de começar o projeto, a gente fez uma avaliação diagnóstica e eu corrigi, tive a oportunidade de corrigir quase que a totalidade dessas avaliações, só houve duas salas que eu não corrigi. Das nove salas de primeiro ano que nós temos eu corrigi todas as outras e percebi quais eram as dificuldades, que eles tinham dificuldade de interpretação de texto, era um texto simples, uma história simples e eles não conseguiram compreender a informação principal da história, eles não conseguiram compreender o foco principal da história, que era um fato que aconteceu no jornal, de uma pessoa que tinha perdido um emprego e como é que eles avaliavam aquele fato? E muitos deles não compreenderam a pergunta. Quando perguntava sobre a vida pessoal, sobre o objetivo deles, o que eles esperavam da escola, o que eles esperavam de um projeto que buscasse incentivar a leitura e escrita, percebeu-se que eles tinham enorme dificuldade em colocar no papel a ideia. A gente percebia que a ideia existia, mas infelizmente eles não conseguiam colocar isso em palavras.

Ainda sobre a avaliação diagnóstica, primeira etapa da escola para a implantação do projeto, comenta a professora Tatiane Cruz:

O projeto tem esse objetivo de incentivar a leitura e a escrita e a gente partiu desde o princípio para fazer a avaliação diagnóstica e percebemos realmente que nossos alunos estavam entre o nível crítico e muito crítico. A gente classificou em nível adequado, regular, crítico e muito crítico. O aluno nível adequado era aquele que tirou acima de sete na média da prova; alunos regulares, entre cinco e seis; alunos críticos, três e quatro; de zero até dois, alunos muito críticos. E a gente teve uma maior incidência no crítico e no muito crítico. Nós temos uma relação das palavras, dos erros mais gritantes, como “por isso” junto, como quase que a totalidade dos alunos usava “mais” ao invés de “mas”. E a gente fez essa relação, conscientizou os pais, conscientizou os alunos, trabalhamos antes do projeto chegar com dificuldades ortográficas voltadas para esses problemas, porque como eu ia corrigindo as provas, eu me sentia tão desesperada com tudo aquilo que eu estava lendo, com todos aqueles erros que eu tinha que colocar em algum papel para contar para alguém depois, como se não fosse para guardar só para mim. Aí, comecei a ver as dificuldades, tal palavra que o aluno escreveu com “SS” e não era, tal palavra que era com “SS” e ele não colocou. Fui colocando essas palavras e relacionando as dificuldades, pontuação, translineação. A gente tem esses índices por sala, pois a gente condensou esses números por sala e pela totalidade dos alunos. Então, o projeto realmente se justificava, pois quando ele chegasse na escola, ele vinha com esse objetivo. Na primeira sensibilização do projeto em que a gente teve a oportunidade de conhecer o material, eu escutei o depoimento de vários professores dizendo que o conteúdo era insuficiente, que daria para “ver em dois tempos”, que seria “moleza” de mais para os alunos, que eles teriam muita facilidade. E não foi bem assim, a disciplina que eu escutei o professor dizer isso, que ia ver o projeto em um mês e o resto ia dar o conteúdo dele mesmo, foi a disciplina que mais teve atraso para terminar o conteúdo.

A professora também faz uma avaliação acerca do conteúdo apresentado pelo projeto para a língua portuguesa:

Na disciplina de português, o conteúdo era bom, mas havia algumas atividades muito complexas, como um texto do Carlos Drummond de Andrade que nem um aluno de terceiro ano não conseguiria responder àquele questionamento porque o nível de compreensão textual era muito alto. Agora, tinham textos que realmente eram quase que uma afronta à inteligência do aluno, mas eles participaram, têm participado do projeto, tiveram uma consciência do nível em que eles estavam porque nós chamamos os pais, conscientizamos os pais do nível em que os alunos se encontravam.

Tatiane Cruz comenta sobre o desenvolvimento do Projeto “Primeiro, Aprender!” na escola:

O Primeiro Aprender foi um projeto planejado para quatro meses, sendo sessenta aulas de português, vinte e quatro aulas de inglês, doze aulas de

algumas outras matérias. Então, ele tinha hora para começar e hora para terminar. Infelizmente, ele não ficou preso aos quatro meses, pois teve a quebra das férias e, por isso, o projeto permanece. Hoje mesmo eu escutei o depoimento de uma professora que disse que o projeto deu certo para aqueles alunos que apresentavam maior dificuldade. Então, quando o projeto é levado a sério pelo professor ele surte efeito. Percebe-se que as turmas estão lendo, você vê professora de história, que eu já presenciei, chamando aluno por aluno para vir na cadeira dela para ler uma questão. Isso é o que a gente está tentando fazer. O professor evita ler as questões, sempre é o aluno que lê, é sempre o aluno que dá as respostas, o professor tem que evitar ao máximo dar as respostas para os alunos. A resposta tem que ser conquistada, ela não pode ser cedida. Então, ela é conquistada e ela é construída e esse trabalho é feito junto com o professor. Há algum tempo houve o questionamento de se daria para ocupar a aula toda naquele conteúdo que era pouco. Hoje, com a evolução do projeto, no terceiro módulo, a gente percebe que o grau de dificuldade aumentou bastante e a quantidade de exercício também aumentou muito. No começo as aulas eram preenchidas com informações extras, a partir da criatividade do professor, de buscar ao máximo, espremer o máximo possível as informações.

A professora Tatiane comenta sobre as mudanças ocorridas na escola com a implantação do projeto “Primeiro, Aprender!” e também faz uma avaliação desta intervenção, mostrando os pontos frágeis, as causas das deficiências:

Avalio que o projeto deu certo, vamos dizer assim, oitenta por cento, ele não teve êxito total em alguns alunos, mas não por culpa do projeto, não por culpa do professor, mas por culpa de alunos que não vêm, de alunos que não querem; eles não vêm, eles não cumprem as atividades [...] Eu acho que essa repercussão só vai ser realmente sentida no segundo ano, pois no primeiro ano a gente está focado no projeto, a gente percebe a melhoria, mas a melhoria é sempre dentro da limitação do projeto, eu só vou poder dizer que o projeto valeu a pena em 2009, quando o aluno chegar lá no segundo ano e tiver maior facilidade na compreensão dos textos, quando ele tiver maior capacidade de obtenção de informações, quando ele desenvolver mais as habilidades dele.

Dessa forma, o projeto contribuiria para o desenvolvimento integral do aluno, não apenas nas disciplinas de português e de matemática, pois

[...] não importa que disciplina, pode ser matemática, mas que ele leia o problema de matemática e consiga interpretar porque a gente diz assim, pois os alunos não aprendem matemática porque não entendem a pergunta. O problema não está, você pode notar que se tem fórmula é mais fácil, quando é um problema matemático a coisa muda de figura. Às vezes a questão da prova, eu pelo menos já conheci aluno que não sabia que subtração é a mesma coisa que menos.

A professora Tatiane Cruz deixa claro que a leitura é uma atividade importante e

fundamental para o bom desenvolvimento do aluno não apenas nas atividades de língua portuguesa, mas em qualquer disciplina. Tal habilidade possibilita ao discente condições de ser mais autônomo em sua aprendizagem.

Tatiane busca estimular os seus alunos à leitura dos diversos gêneros textuais e deixa claro que o desenvolvimento de atividades que favoreçam a prática leitora no ambiente escolar advém do compromisso do professor para a realização da tarefa.

3.2 Eis que de um ressequido torrão brota uma menina leitora, uma mãe professora

*A minha mãe era professora e com ela
tive minhas primeiras aulas. Então,
eu sempre tive algum contato com livros.*
Professora Meiry Oliveira

A professora Meiry Oliveira nasceu na zona rural de Aracoiaba, numa localidade chamada Encosta, que ela denomina de “meu Torrão³¹”. Filha de normalista, hoje professora aposentada e de pai analfabeto. Seus pais tiveram sete filhos e ela foi a única que concluiu o ensino superior. Dos seus irmãos, três concluíram o ensino médio e três sequer concluíram o ensino fundamental. A menina começou estudando em escola pública e no ensino fundamental II foi para uma escola filantrópica, onde estudou até o curso normal. No mesmo período também fez outro curso de ensino médio, profissionalizante, técnico em contabilidade numa escola da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade – CNEC. É licenciada em Letras pela Universidade Estadual do Ceará e estudou no campus do Instituto de Educação, Ciências e Tecnologia do Maciço de Baturité – IMBA, em Baturité. É especialista em Gestão Escolar pela Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC (2005) e em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Ceará – UECE (2006). É professora da Rede Municipal de Aracoiaba desde 1986, foi coordenadora pedagógica da EEFM Almir Pinto - Aracoiaba, de 2001 a 2004, nos anexos dos distritos de Vazantes e de Ideal. É professora concursada da Rede Estadual de Ensino do Ceará, desde 2004.

Meiry Oliveira casou muito cedo e teve sete filhos. Destes, três já concluíram o nível superior, a primeira filha cursou Licenciatura em Letras pela Universidade Estadual do Vale do Acaraú - UVA, o filho mais velho fez Licenciatura em Biologia e Química também pela UVA, a segunda filha cursou Licenciatura em Química na UECE, no campus da FECLESC,

³¹ De acordo com o Dicionário Aurélio, “torrão”, significa pedaço de terra endurecida. No caso da professora assume uma manifestação carinhosa como uma apologia à sua terra natal, ao lugar em que nasceu.

em Quixadá. O filho mais novo está cursando Licenciatura em Letras na Universidade Federal do Ceará, em Fortaleza. Duas filhas terminaram o ensino médio e uma está cursando o terceiro ano. Atualmente, seu esposo é coordenador pedagógico de uma escola pública municipal em Aracoiaba e cursa Licenciatura em História pela UVA.

A professora começou falando de que foi alfabetizada pela mãe que era professora e foi sua primeira incentivadora nas atividades de leitura:

A minha família é assim: a minha mãe é professora, hoje é aposentada e meu pai é analfabeto. Comecei morando em zona rural, nasci, como se diz, canhota. E a minha mãe era professora e com ela, tive minhas primeiras aulas. Ela que me alfabetizou e não deixou que eu fosse canhota, me ensinou a escrever com a mão direita, mas eu só sei escrever, nem apagar eu sei com a mão direita. Então, eu sempre tive algum contato com livros. Meu primeiro livro foi... eu me lembro que eu tinha o livro *Fred, Teresa e Rute* [na realidade, o nome do livro é *Nordeste*], um livro com textos bem grandes para a primeira série.

Fala também da convivência com sua avó e das experiências de leitura divididas com aquela, que era analfabeta, mas tinha um verdadeiro encantamento por literatura de cordel:

Eu aprendi a ler muito rápido e a minha vó com quem a gente morava, pois a mamãe trabalhava e a gente ficava com minha vó, que era alucinada por literatura de cordel, e comprava, ela chamava “os versos”, aqueles livrinhos, literatura de cordel. E quando eu aprendi a ler aí ela me chamava para ler para ela porque minha vó também era analfabeta. Meu avô sabia ler e minha avó só aprendeu a ler com mais de sessenta anos no MOBREAL³², naquele programa. E ela que chamava para eu ler, então, eu lia, dava aquela informação, pronto, então de repente, eu deslanchei para a leitura, essa leitura mais descompromissada, até por prazer.

Primeiramente as experiências com a leitura aconteceram em casa, com a família, no torrão natal. Em seguida, essas experiências foram ampliadas com a mudança da menina para a sede do município e o contato com os livros em uma biblioteca:

Sempre gostei muito de estudar e depois a gente veio morar aqui na rua, morava no Bairro³³ e no caminho da minha casa tinha uma biblioteca onde hoje é o Polo de Lazer, naquela casa do meio, a Prefeitura colocou a biblioteca e eu vinha da escola e sempre passava por lá, aí comecei a tirar livro para ler e o primeiro livro que eu tirei foi um livro do Machado de Assis, detestei, não entendi nada, mas nessa época, eu já gostava de ler. Eu tinha uns dez anos, dez para onze anos, fazia a quarta série ou era a quinta.

³² Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBREAL – foi criado pela Lei número 5.379, de 15 de dezembro de 1967, propondo a alfabetização funcional de jovens e adultos.

³³ Bairro São José, simplesmente chamado pelos moradores locais de “Bairro”.

E, aí eu comecei a tirar outros livros, é tanto que eu li nessa época toda aquela coleção de Monteiro Lobato, *Os doze trabalhos de Hércules*, que eram uns livrinhos bons, histórias interessantes e foi mesmo na época que também estava passando o Sítio do Pica-pau Amarelo, acho que era uma das primeiras versões, acho que no final dos anos setenta. E comecei a ler José de Alencar também, comecei a ler, sempre gostei muito de ler.

Esse contato com a biblioteca municipal despertou ainda mais o interesse da garota pela leitura, o que seria continuado na escola particular onde estudou como bolsista:

E também, quando eu passei da minha quarta série para a quinta série eu fiz um curso de férias chamado... acho que era programa de admissão e nesse mesmo curso de férias era português e matemática. Português era a gramática nua e crua, aquela gramática tradicional: lista de coletivos, lista de plural, sabe, regras de acentuação e, de matemática, era basicamente cálculo, fração, aquelas coisas básicas mesmo. Mas mesmo assim, sendo tradicional e era a dona Antonieta a nossa professora, ela ainda ficava com a história dos livros para a gente estar lendo e sempre tinha que estar lendo e olhe que foi nos anos setenta, uma época em que as pessoas não atentavam tanto para a leitura quanto hoje, até pelo tipo de ensino da época. E isso também me ajudou. Aí essa história de eu conhecer a gramática vem muito também desse programa de admissão. Como eu sou de família humilde, como eu já falei no início, a escola que eu estudava, era uma escola particular, filantrópica, mas naquele tempo quem estudava lá, pagava. Só não pagava quem tinha umas bolsas do Governo Federal e para ganhar essa bolsa tinha que fazer esse curso pra poder tirar uma nota boa e ter essa bolsa, integral ou não. E foi assim que eu fiz o meu fundamental II. Lá no Ginásio³⁴ era pago, só que como eu não podia pagar fiz o Programa de Admissão pra ser admitida. E eu ganhei essa bolsa, era do quarto para o quinto ano, isso também foi bom.

A menina, filha de mãe professora, acreditava que a profissão de educadora não valia a pena devido às dificuldades financeiras que a família enfrentara, porém lembra com muito carinho de suas professoras e do incentivo destas às atividades de leitura em sala de aula:

Lá no Ginásio, a minha professora de quarta série, quando eu vim estudar aqui na Rua, na Sede do município era a dona Lina, inclusive hoje ela é uma das escritoras não sei se é da ALMECE³⁵, eu sei que ela tem um trabalho nesse sentido na Casa de Juvenal Galeno e ela era minha professora de quarta série. Eu estudava num livro dessa altura assim [faz um gesto com as mãos para mostrar que o livro era volumoso], aquele livro costurado, com capa dura, e eram todas as disciplinas num livro só e ela era a nossa professora. Então, ela sempre incentivou muito a leitura, eram textos enormes. A matéria de história era num livro bem tradicional, mas para mim nunca foi sacrifício ler, eu sempre gostei muito.

³⁴ Escola Normal Ginásio Virgílio Távora

³⁵ Academia de Letras dos Municípios do Estado do Ceará

Meiry Oliveira relembra com carinho de outra professora que muito contribuiu no seu processo de aprendizagem da língua portuguesa:

Eu tive uma professora que passou pela minha vida, professora Antonieta Alves, ela é até falecida, ela, professora tradicional assim, mas que eu aprendi muito com ela, muito, muito mesmo. Aí as regras de gramática no instante que ela passava eu decorava, acho que aprendia, não decorava.

E assim continua relatando suas experiências escolares até a entrada no curso normal, pedagógico:

Continuei estudando, sempre nessa mesma escola que era o Ginásio Normal Virgílio Távora, depois eu fiz o pedagógico, muita nova, eu comecei com catorze anos, quinze anos e não tinha opção de nada. Então, à tarde, eu fazia o pedagógico e à noite fazia contabilidade. No pedagógico me ensinavam metodologia para o ensino. Tinha lá as aulas de Didática, tinha as aulas de Literatura, que era uma maravilha. Tive bons professores, inclusive a dona Lina que foi minha professora na quarta série foi minha professora no pedagógico. Dra. Antoinete que é irmã do Dr. Salomão³⁶, também é escritora, foi minha professora no pedagógico. Ela dava umas aulas extras de Literatura, que chamavam aula de auditório e ela só trabalhava Sonetos com a maioria da turma, porque juntava todas as turmas do pedagógico e ela dava uma aula só para estudar essa história do Soneto e muita gente não gostava, mas eu me interessava, eu gostava daquela história de ouvir o texto, pensar o que o autor dizia, mesmo sem ter esse conhecimento que eu tenho hoje, claro, eu era uma adolescente, mas aquilo me atraía e isso também contribuiu para a minha formação.

A professora relembra de suas professoras e de suas experiências com a leitura no curso normal:

Quando no pedagógico, como eu falei, tinha as aulas de literatura, a professora dona Antoinete ou doutora Antoinete que era a parte dos sonetos, ela fazia realmente, interpretação textual. A aula dela era toda, acho que na época ela já era professora de Universidade, se eu não me engano. Só sei que ela já morava em Fortaleza e ela vinha só para dar essas aulas de literatura e tinha a dona Lina que era outra professora e a dona Lina passou todos os livros, naquela época, pedagógico, a gente lia o livro, fazia o resumo, fazia apresentação teatral, estudava o autor, por equipe, em sala de aula. Então, eu tive uma experiência muito boa com leitura, as aulas de literatura, eu me lembro, primeiro ela dava um tempo para a gente ler. Eram poucos livros, tu imagina, a gente lia nas carreiras para passar para o outro. Ela trazia livro da casa dela, mas eu li José de Alencar, todos esses do Romantismo, Realismo. Aí eu comecei a simpatizar um pouquinho mais com o Machado de Assis, com a segunda etapa porque a minha primeira experiência com ele eu era

³⁶ Salomão Alves de Moura Brasil, renomado educador da região do Maciço de Baturité, criador da Escola Normal Ginásio Virgílio Távora.

muito nova e não tinha maturidade para entender Machado de Assis, para entender aquilo ali. Como é que na minha quarta série primária, quarto ano, ia entender um *Dom Casmurro* da vida? Então, aquilo para mim foi traumatizante, mas foi um trauma que depois eu superei muito bem, graças a Deus, isso aconteceu no pedagógico.

Nesse contexto, a jovem normalista começa a dar aulas, apaixonou-se pelo magistério e passa a incentivar os seus alunos ao mundo da leitura:

Aí começaram a história dos estágios, do pedagógico, porque dar aula... é mesmo que bebida, portanto, evite a primeira aula, porque vicia. Assim, na adolescência, eu comecei a dar aulas, na mesma época em que eu engravidei. Comecei a trabalhar, comecei a dar aula, mesmo não sendo professora com contrato reconhecido, não sei nem como é que a gente chama, porque naquela época os políticos vinham e davam um contrato. E é tanto que eu comecei a trabalhar com dezoito anos, com dois meses que eu estava estagiando eu já consegui um contrato porque não precisava de concurso, não precisava de nada. Uma pessoa achou que eu estava fazendo um bom trabalho e perguntou se eu queria um contrato e o que eu era de fazer? Não tinha nada para fazer no interior, então eu comecei a dar aula por isso, mas eu comecei na rede municipal, com educação infantil, passei três anos ensinando crianças, adorava, aí já tinha a história das leituras, das historinhas, parte do que eu já conhecia, porque eu já tinha uma certa vivência e também porque os alunos, mesmo, pedem para a gente essa história de inventar.

A primeira experiência da jovem como professora aconteceu na educação infantil, mas logo ela passou para o ensino fundamental e fortaleceu o trabalho com a leitura na sala de aula:

Então, depois no ensino fundamental comecei ensinar na quarta série, uma experiência maravilhosa porque a quarta série, que hoje é o quinto ano, também apela muito pra essa história da leitura. Eu sempre entendi que a leitura na sala de aula é o caminho pra aprendizagem, não tinha nem pretensão de ser assim, uma professora de língua portuguesa não, porque na quarta série você acaba ensinando tudo, na educação infantil também você tem lá, toda aquela formaçãozinha de brincadeiras e tudo, mas eu não era a professora de língua portuguesa. Aí eu fui avançando, eu fui sendo... dei uma de troglodita. Da quarta série fui convidada para ensinar no fundamental II, aí eu já comecei com língua portuguesa, acho que pela facilidade que eu tinha já de gostar de leitura, de gostar de falar, tinha um certo conhecimento das regras gramaticais.

Meiry Oliveira continua narrando sua experiência como docente com o quarto pedagógico, mas com o sonho de fazer um curso superior:

Passei muito tempo, terminei o quarto pedagógico, estudando no interior, morando no interior, casei muito cedo, não pude ir para Fortaleza, para outros cantos onde tinha as universidades. Mas eu sempre alimentei esse sonho, no dia que aparecer no interior eu faço o vestibular. E quando veio através do IMBA, ainda passei vários anos sendo professora no nível de pedagógico, aí quando apareceu o IMBA, que é um *campus* avançado da UECE, aqui, via FECLESC de Quixadá, nós fizemos, nós como professores tivemos seis meses de cursinho aos sábados, fiz o vestibular, aí tinha duas opções: Letras e Ciências. Eu sempre gostei muito de biologia e fiquei tentada a fazer Ciências, mas depois pensei em ter que deixar Literatura, deixar o Português. Aí, fiz o curso de Letras, um curso muito bom, era um curso de férias, mas como a nossa turma era basicamente professores, então a gente aproveitou o máximo desse curso, o máximo mesmo porque é diferente de uma turma de adolescentes, meninos de dezessete, dezoito anos. Não, nós já éramos quase todos professores e a gente aproveitou demais. Eu não identifico nenhuma falha do curso que eu fiz de Letras aqui no interior, diferente de um da capital. Professores maravilhosos, a gente fazia todas as atividades, muitas leituras, mais uma vez leitura, literatura, porque eu fiz Letras, português e literatura.

Cursar a graduação em Letras era um sonho há muito acalentado. A partir daí, a professora ingressou na Rede Estadual de Ensino, inicialmente, como professora temporária, mas depois fez o concurso para professora efetiva de língua portuguesa e foi aprovada:

E estou hoje como professora do Estado, parte também por causa desse curso de nível superior que eu fiz aqui no interior, em Baturité, no IMBA, Instituto de Educação, Ciências e Tecnologia do Maciço de Baturité, que era uma extensão da UECE via FECLESC, como eu já falei anteriormente e quando surgiu o concurso do Estado, eu já trabalhava, aí depois de um tempo que eu fiquei como professora do fundamental II no município fui convidada para tirar uma licença de um professor aqui nessa escola, Escola Almir Pinto, que já era Escola de primeiro e segundo graus Almir Pinto, acho que era assim, para tirar uma licença no mês de novembro de um professor de História, aí eu já ensinava português, aliás, ensinava era quase tudo no fundamental II, ainda não tinha essa organização de você ensinar pela sua área, você era professora e você tinha que dar aula em todas as disciplinas. Aí eu fui convidada para dar aula de História, para tirar uma licença no mês de novembro e eu tirei essa licença do professor, acho que era o professor Gadelha, ele já era efetivo e pediu transferência. Depois dessas aulas de história que eu vim para o Almir Pinto, eu não saí mais, estou aqui até hoje, há alguns anos... aí, no ano seguinte, eu fiquei com uma oitava série, tevê, sistema de tevê e no sistema de tevê como já eram três turmas, aí já tinha a organização três, em que um professor ficava com a disciplina de língua portuguesa e afins, o outro de matemática e o outro de história que seria as humanas, já comecei com essa organização. Aí pronto, eu já havia me identificado com a língua portuguesa e fiquei ensinando língua portuguesa.

Em seguida, a jovem Meiry ingressou no ensino médio e, definitivamente, com uma disciplina específica, no caso, a da sua habilitação, a língua portuguesa:

E depois dessa experiência com sistema de tevê, telensino³⁷, eu comecei como professora temporária no Ensino Médio, aí ensinava Português, Literatura e Produção Textual, mais uma vez a história da leitura e a gente teve algumas experiências muito boas na época em que eu ensinava aqui como professora temporária, foi uma época que surgiram alguns concursos que incentivavam a leitura, como por exemplo, “Escrevendo o Futuro”³⁸ que a gente conseguiu uma premiação aqui com os alunos da escola, a história do “Festal”³⁹, que era o Festival de Talentos, que também tinha dentro do Festal, a parte de arte e tinha a história da produção, o menino fazer história em quadrinhos, literatura de cordel, contos.

Nesse sentido, a professora continuou incentivando a leitura e, muitas vezes, recorrendo às técnicas aprendidas com suas professoras na época em que cursara o pedagógico:

Então, mais uma vez, a gente direcionava os alunos para a leitura e, também, foi a época que a Biblioteca daqui melhorou, hoje é Sala de Multimeios, conseguiram outros livros e nós começamos a trabalhar em sala, mais ou menos, a experiência que eu tive no Pedagógico, a gente tentou trazer para cá, com uma diferença, lá no Ginásio [Virgílio Távora] a gente tinha um auditório, com palco, tinha toda uma estrutura para fazer as apresentações teatrais e aqui, nem sempre, a gente conseguia, mas leitura de livros dava certo.

Todo esse seu envolvimento com a leitura gerou frutos e a professora lembrou com carinho de um aluno que não gostava de ler e hoje é graduado em Letras pela Universidade Federal do Ceará:

Tem um menino que estudou comigo que eu fico muito feliz de ter contribuído com a vida dele nesse sentido, que é o Marquinhos, ele não gostava de ler, o Marquinhos do Sr. Barreto, que hoje faz Letras na UFC, eu acho que ela já está terminando se já não terminou e ele não gostava de ler e numa experiência que tinha aquela história, tinha o conteúdo e a gente tinha que cumprir aquela proposta curricular e botava os livros como se fosse uma atividade paralela, uma das notas. E esses livros, eles iam lendo, de acordo com a série, como era terceiro ano e eles não tinham tido essa experiência no

³⁷ Proposta de ensino voltada para as séries terminais do antigo ensino de 1º grau, que acontecia a partir de emissões de aulas via televisão, complementadas por materiais impressos e pelo trabalho do orientador de aprendizagem.

³⁸ A Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro é realizada pelo Ministério da Educação, em parceria com a Fundação Itaú Social e o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) e objetiva contribuir para a melhoria da qualidade de ensino e para o aperfeiçoamento da escrita dos alunos das 4ª e 5ª séries do Ensino Fundamental (5º e 6º anos do Ensino Básico de 9 anos), das 7ª e 8ª séries (8º e 9º anos) e 2º e 3º anos do Ensino Médio.

³⁹ O Festival de Talentos da Escola Pública (FESTAL) objetivava transformar a sala de aula num espaço criativo, em que o processo de aprendizagem acontecesse por meio de atividades ligadas às vertentes esportiva, artístico-cultural e científica.

primeiro e no segundo, a gente trouxe todos os títulos de livro que a gente achava interessante, tanto do Romantismo, livros realistas, até dos modernistas e eles iam escolhendo e fazíamos roda de conversa em sala de aula. Quando a gente não tinha tempo para fazer essa história toda escrita, porque a primeira experiência tinha que ser prazerosa, então não tinha nada de escrita, mas foi uma experiência legal, a gente colocava os livros para eles, eles liam em casa, como foram vários títulos, deu para cada um ficar com um livro, no máximo dois alunos ficar com o mesmo título e fazíamos roda de conversa em sala, para ele dizer até onde ele leu, o que gostou, o que achou das personagens e eram histórias, eram aulas muito gratificantes e interessantes. E a mãe do Marquinhos me procurou preocupada porque o Marquinhos passava dia e noite dentro do quarto agora lendo, perguntou se o menino não ia ficar louco e eu disse que ninguém fica louco porque ler. E a gente pode perceber que a partir daí, o interesse dele pela leitura foi tanto que ele se inscreveu em Letras, e até hoje, acredito que continue lendo muito. E eu, na minha humilde situação de professora de língua portuguesa, me sinto também um pouco responsável por essa decisão do Marquinhos de ser professor, de ser estudante de Letras.

A professora relata a metodologia desenvolvida com os alunos no trabalho com a leitura, mas não esquece a importância da Sala de Multimeios nesta tarefa:

E aí, a gente foi levando e, hoje em dia, graças a Deus a gente tem um Multimeios bem melhor do que na nossa época, até da época que eu entrei aqui na escola, eles continuam com a experiência de leitura em sala de aula. Então, falando do fundamental, do médio, da licenciatura em Letras, a gente percebe que há uma evolução na formação como professor e como leitor.

Meiry Oliveira, já graduada, não parou de estudar e foi em busca de continuar a sua formação. Neste período, a leitura também esteve presente:

E, depois do curso de Letras, eu me inscrevi aqui em Baturité, pra fazer uma pós-graduação em Literatura e não sei por que não completou a turma de Literatura e eu fui praticamente obrigada a fazer a especialização em Língua Portuguesa, não que seja ruim, mas o meu foco é Literatura; é tanto que eu ainda vou fazer um mestrado em Literatura, se Deus quiser. Já estamos nos preparando para correr atrás disso. A pós-graduação de Língua Portuguesa ficou mais voltada para a parte da Linguística. A literatura que você vê já é menos essa literatura prazerosa, mas como não dá para haver aprendizagem sem leitura e toda pós-graduação exige leitura, nós continuamos lendo muito, vários autores, teóricos, a gente continua lendo e até dentro da própria especialização, algumas disciplinas exigem essas leituras e foi gratificante porque quando você estuda um teórico de leitura, você tem uma outra visão daquela leitura que você faz. Tem um tema lá que é a complexidade do olhar, então você pode ler um texto aqui, você como professor de ensino médio, não é menosprezando não, mas você não tem a mesma visão, você não olha esse texto do mesmo jeito que uma pessoa que fez um curso na área ou que fez uma pós-graduação na área. Não é que um seja melhor do que o outro, não tem nada a ver com isso não, mas a gente tem mais possibilidade de compreender as entrelinhas, você já leva em consideração o tipo de

linguagem que aquele autor usou, o tipo de pensamento, qual a linha que ele segue, a linha da metodologia, da Linguística mesmo, da Linguística moderna.

A professora também comenta sobre a formação continuada realizada em serviço:

Quanto aos cursos paralelos de formação, a gente fez alguns. Lá no Ginásio, ainda como professora de nível pedagógico, a gente fez um curso, era “Reciclagem de Língua Portuguesa”, dá a impressão de que a gente é lixo e vai reciclar, mas era esse o nome do curso, “Reciclagem de Língua Portuguesa” e engraçado, foi elaborado e pensado pela própria escola, não tinha nada a ver com coisa de fora, não. Era a própria escola que já trabalhava essa história via prefeitura, mas não vinha ninguém de fora. A gente mesmo, lá, começou a estudar a língua portuguesa. Como se fosse uma espécie de reciclar, reciclar aí seria, não sei se modernizar, rever a nossa prática com língua portuguesa. Aí depois a gente fez um, como eu era professora de telensino, pela SEDUC que era para orientadores de aprendizagem, mas também português e matemática e mais uma vez entrou de novo a leitura, com essa abertura dessa leitura que lhe dá prazer, dessa leitura que lhe instrui porque você aprende com ela e essa leitura é necessária para a prática de qualquer ser humano e eu desligo da língua portuguesa e passo para o professor como um todo, para o ser humano com um todo.

Percebi que na trajetória da professora Meiry, a leitura sempre esteve presente, seja em sua prática, seja nos cursos de formação:

E quando cheguei à escola e todo curso de leitura, que envolve língua portuguesa a gente está tentando fazer, está fazendo e a escola também, a escola Almir Pinto tem uma característica própria de incentivar a leitura, a formação, vários autores já estudamos aqui dentro dessa escola, dentro do planejamento, professor que consegue um livro que empresta para o outro, tem essa coisa, essa história, o próprio Celso Antunes que a gente estudou, o Augusto Cury e outros autores, o Chalita e muito mais. E a gente sempre continua estudando e lendo muito. E, atualmente, eu fico muito satisfeita porque os livros que a gente está utilizando na escola já têm essa visão, sabe, de que a leitura precisa ser incentivada na sala de aula. Essa leitura é uma necessidade geral, e, saindo das paredes da escola, isso, já é crônico esse problema que todo mundo associa à falta de conhecimento ou então, a falta de habilidade para aprender esses conhecimentos que a escola tenta passar pra esses alunos, cai na leitura e, graças a Deus, o Governo do Estado está também agora pensando assim. Pensando assim, como? Tentando solucionar o problema na raiz, que é a leitura na sala de aula e temos a partir desse ano de 2008 o projeto “Primeiro, aprender”.

Assim, a professora fala da implantação do Projeto “Primeiro, Aprender!” na EEFM Almir Pinto:

Quando o Primeiro Aprender foi lançado aqui na escola, nós utilizamos um textozinho da Revista *Mundo Jovem* de que todos somos professores de língua portuguesa, porque todas as disciplinas que estão no currículo do primeiro ano do ensino médio, que é onde esse projeto está sendo aplicado, estão voltadas para a leitura e escrita. O que acontecia? Eu sou professora de matemática, então eu escrevo lá na lousa uma questão e erro e o aluno diz: “ – professor, isso aí, não é pra ser escrito com ‘S’, ‘dois esses’, não?”. “ – Eu sou professora de matemática, não sou professora de português, pergunte para o seu professor de português”. Então o “Primeiro, Aprender!” está também conscientizando que nós somos usuários da língua portuguesa, eu não sou professor de língua portuguesa, eu sou usuário da língua portuguesa, então eu tenho que ter todo esse zelo para poder escrever e ler e compreender a leitura.

Meiry continua relatando a importância da leitura não apenas na disciplina de língua portuguesa, mas em todas as disciplinas que compõem o currículo da primeira série do ensino médio:

Então, tanto a disciplina de Biologia que é das Ciências da Natureza, de Matemática, Inglês, o pessoal das Humanas, o projeto é todo voltado para leitura e escrita. Essa leitura que sai um pouquinho da decodificação porque o aluno até decodifica, ele lê, lê bem, se o professor levar em consideração a entonação, a pronúncia das palavras, ele lê bem, mas quando você pergunta: “ – o que você entendeu?”, esse aluno já não tem palavras para responder e o Projeto “Primeiro, Aprender!” está justamente levando o aluno a isso, a refletir sobre o que lê, tentar encontrar as informações dentro do texto porque o aluno até sabe a prova de matemática, se o professor disser: “ – aqui, você tem que fazer isso”, o que falta nele, é o que? É a interpretação da leitura na própria questão e isso passa para todas as disciplinas e o Projeto, “Primeiro, Aprender!” está tentando com os módulos, aulas bem interessantes, incentivando a leitura e a compreensão leitora desses alunos e a produção textual, porque é um efeito dominó: se ele lê e compreende, então ele reproduz, ele escreve e o Projeto “Primeiro, Aprender!” veio justamente para solucionar essas dificuldades de leitura e compreensão textual desses alunos de primeiro ano. As aulas de Biologia, agora, do “Primeiro, Aprender!”, ela trabalha assim, ela coloca o tema, não coloca o nome do assunto, ela coloca um tema na aula e daquele tema o professor começa a investigar com o aluno se ele sabe mais ou menos do que vai falar e isso pode ser feito em qualquer disciplina. A história de preparar o aluno para a leitura, isso em sala de aula e em qualquer situação. Ler para que o aluno também goste de ler. O professor precisa ler. Não pode dizer assim: “faça o que eu digo, mas não faça o que eu faço”.

A professora ensaia uma avaliação acerca do projeto implantado nas primeiras séries do ensino médio:

É muito cedo para dizer se vai resolver, não sei, mas pelo menos nós estamos fazendo alguma coisa, o Governo está preocupado também com

essa história da leitura. Por quê? Porque não é só questão da Escola Almir Pinto, está nos indicadores, os índices do IDEB⁴⁰, do Brasil, tudo o que você puder imaginar de avaliação externa ou interna só vai para dificuldade da leitura e é responsabilidade nossa, enquanto professores de Língua Portuguesa, mas é responsabilidade de todos que fazem a educação. Como é que eu vou ensinar uma aula de Biologia se eu também não tiver conhecimento de como eu vou explicar, como o aluno vai entender aquela matéria. Então, todo mundo precisa disso. E o “Primeiro, Aprender!” veio pra resolver um pouquinho essa história. O “Primeiro Aprender” é um projeto completo, ele aborda, ele abrange todas as disciplinas que são do currículo do primeiro ano.

A professora também relembra de algumas experiências envolvendo a leitura e deixa algumas sugestões:

Agora eu me lembrei de uma coisa, quando nós estávamos fazendo a graduação e a professora pediu para cada aluno do curso elaborar algumas sugestões para trabalhar leitura em sala de aula e a gente tem até uma apostilazinha. Uma das sugestões que eu lembro é a de trazer a leitura para sala de aula não como uma obrigação, é como a história da redação que o menino é obrigado a fazer, não como uma obrigação. Então, tem algumas técnicas que qualquer professor, em qualquer disciplina pode fazer, aquelas técnicas de predição, fazer uma predição do texto que vai ser lido, tentar fazer o aluno pelo título imaginar sobre o que esse texto vai falar. Então, o professor precisa ler. Outra coisa que também pode ser feita em sala de aula é continuar trabalhando também os livros paradidáticos.

A professora continua relatando experiências bem sucedidas com a prática da leitura na sala de aula:

Outra coisa também que pode ser feita, além disso, nós temos também aqui na escola uma prática que inicia a aula com uma leitura reflexiva, a gente já fez, vários professores já estão quebrando este tabu de dizer que leitura é coisa de língua portuguesa e já têm seus textozinhos reflexivos, faz, troca figurinha com outro professor, traz da internet, já sugere alguns textos para os meninos, livros, então, isso também pode ser feito. E dentro da sala de aula, ainda, pode, sempre, o professor acha que não vale, por que o professor que tem que ler a questão para o aluno? Uma coisinha prática, básica, do dia a dia, mande o aluno ler, pergunte a ele o que ele quer com essa pergunta, o que ele compreende dessa pergunta, por que quando ele tiver fora da escola e ele for fazer as avaliações da vida ou mesmo as avaliações externas que estão avaliando a história da situação do Brasil, a questão da educação do Brasil ou os concursos da vida, não vai ter o professor lá para dizer nada para ele não, é ele e o texto, é ele e a questão e a escola também é responsável por isso. E isso pode ser feito por qualquer professor, não

⁴⁰ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, que é calculado com base na taxa de rendimento escolar (aprovação e evasão) e no desempenho dos alunos no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e na Prova Brasil.

precisa de projeto, não precisa de nada. O aluno vicia em achar que só o professor que deve ler, só o professor que deve explicar. Não, ele é, também, agente do conhecimento na sala de aula. Nós também temos algumas ações isoladas de professores que vêm no contraturno para ajudar o aluno, trazer momento de leitura e compreensão textual para aquele aluno que tem um baixo índice de desempenho em sala de aula. Na medida do possível, já aconteceu da escola elaborar projeto de reforço, no contraturno e a gente consegue algumas vitórias nessa história. Então, eu lembro agora do reforço, posso até está esquecendo outras coisas.

A professora Meiry ressalta a importância do professor como leitor e de motivador da leitura. Comenta ainda sobre o projeto “Dia D da Leitura”, que envolve todos os segmentos da escola em atividades de leitura:

O “Dia D da Leitura” é um dia em que uma aula, a cada mês, um dia por mês a escola para uma aula e toda a comunidade escolar vai ler, é o professor de matemática, de biologia, de física. Tanto a escola pode selecionar alguns temas como pode deixar a leitura livre, compete ao professor. Até aquele professor que não tem o hábito de leitura, que infelizmente ainda existe, naquele dia, aquela hora de leitura vai fazer a diferença para ele e vai fazer também a diferença para os alunos. Que já foi constatado pelo próprio Multimeios que depois que a gente começou o “Dia D da Leitura”, ou então, no dia seguinte ao “Dia D”, aumenta a procura de livros no Multimeios. Então, as pessoas gostam de ler, se elas forem apresentadas à leitura, elas vão gostar porque é um universo maravilhoso.

Ela deixa claro que o professor deve estimular o aluno à leitura e jamais obrigá-lo. Também ressalta a importância da leitura em sala de aula:

Compete a você também saber, você não pode obrigar, “... você tem que ler, tem que ler esse livro”, não, o aluno, a pessoa tem que ler o que ele gosta. Tem algumas, digamos assim, que são obrigatórias, entre aspas e outras que vai pelo prazer e o “Dia D” está tentando fazer isso. Nós já tivemos “Dia D de Leitura” trabalhando, por exemplo, a poesia no mês da poesia, nós já estamos planejando nesse mês agora, o “Dia D” vai ser só sobre Machado de Assis, pelo centenário. Então, é uma ação aparentemente isolada, que você acha que não tem muita repercussão, mas tem. Eu ouvi um depoimento de um aluno que disse que nunca tinha lido e leu a primeira vez, nunca tinha lido assim, essa leitura sem compromisso, essa leitura extra sala de aula e ele disse que a primeira experiência que ele teve foi com o “Dia D da Leitura”. Então, um dia talvez não tenha significado muito pra mim, mas para aquele menino, fez a diferença. Então, essas ações que levam a pessoa a descobrir a leitura são válidas e necessárias dentro da escola. E voltando para a sala de aula, seria os livros paradidáticos, seria leitura, essa história do “Dia D”, pode ser feito por professor de qualquer disciplina, né. Eu vejo vários professores de matemática aqui que já têm essa prática de incentivar os alunos a ler, trazer o aluno pra ler, “ah, mas a aula é de matemática”, sim, a aula é de matemática, mas vamos ver aqui, têm vários livros, vários textos sobre a própria matemática, sobre a própria disciplina.

Ainda nessa perspectiva, de projetos realizados na escola envolvendo a leitura, a professora cita o Projeto “Padaria Espiritual”:

No ano de 2006, se eu não me engano, foi 2006, nós escrevemos uns projetos para o Governo do Estado e nossa escola teve a felicidade de ter sete projetos aprovados e, dentre eles, estava o da “Padaria Espiritual”, um projeto que trazia para os alunos de ensino médio, principalmente alunos de terceiro ano, conhecimentos sobre a Literatura Cearense. A Padaria Espiritual foi um movimento literário que aconteceu no Ceará, que é da época do Simbolismo, antes mesmo do Brasil. E os nossos alunos, apesar de serem cearenses, não têm conhecimento dos grandes escritores, dos livros, dos autores da própria Padaria. E esse projeto foi super interessante porque trabalhamos com vinte alunos e fez a diferença porque esse projeto tinha também as oficinas, visitamos alguns lugares na capital que tinham a ver com a vida de Antonio Sales, o próprio Adolfo Caminha, depois desponta aí na literatura nacional, mas outros como Antonio Sales que não vêm nos nossos livros de ensino médio e vários autores, o menino vê nome de rua, nome de bairro em Fortaleza. Então, a Padaria Espiritual foi um projeto também de leitura, nós lemos vários poemas, conhecemos vários escritores, vários livros da época, que foram editados, livros maravilhosos, autores maravilhosos, inclusive a gente fez até esse paralelo da importância da Literatura Cearense no Panorama da Literatura Nacional naquela época e depois, trouxe até os nossos dias.

Meiry Oliveira também deixa transparecer sua empolgação ao falar dos projetos executados na escola, do fascínio pela leitura e da felicidade de trabalhar a leitura de autores cearenses nas salas de aula:

E a gente fica muito feliz, agora falando de Literatura Cearense, de algumas Universidades cearenses estarem trazendo para as provas de vestibular livro de escritores cearenses. Eu tiro o chapéu para quem teve essa ideia, não é nem quem teve a ideia, é quem percebeu o quanto a gente tava falho em não reconhecer os nossos grandes escritores. Por que para o aluno estudar Machado de Assis, lógico, não estou tirando o mérito do Machado de Assis, mas é que eu tenho verdadeiras joias dentro da Literatura Cearense e eu não trago nenhum para essas avaliações. Então, a gente também fica feliz por isso.

Meiry Oliveira encerra sua narrativa afirmando o compromisso de tentar fazer a diferença a partir de sua prática pedagógica em sala de aula e, assim, contribuir para uma melhoria na qualidade da educação.

A professora também comentou com muito entusiasmo sobre as experiências da escola com a questão da leitura e da importância dos professores partilharem suas experiências para o êxito das atividades propostas.

3.3 Da menina que sonhava em ser pediatra à pedagoga que se tornou professora de língua portuguesa

*Ler, ler pra mim, vem desde a infância.
Então, eu criei esse hábito desde pequena,
a não me satisfazer só com uma leitura.*
Professora Nice

A professora Nice é filha de pais evangélicos, quando criança morou em Fortaleza e sempre estudou em escola particular. Sua mãe não chegou a terminar o atual ensino fundamental II e seu pai cursou o atual ensino médio, à época segundo grau profissionalizante em técnico de contabilidade. Em Fortaleza, Nice, cursou Pedagogia na Universidade Estadual do Ceará e no município de Redenção cursou a Licenciatura Específica em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Vale do Acaraú. É Especialista em Gestão Escolar – Progestão (2005) pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e, atualmente cursa a especialização em Mídias na Educação, através da Secretaria de Educação à Distância (SEED) do Ministério da Educação (MEC). Sua irmã também é pedagoga e seu irmão administrador. Nice casou e teve dois filhos. Seu esposo é advogado, os filhos gostam muito de ler e estão cursando o ensino fundamental II (6º e 8º ano) no Instituto Nossa Senhora Auxiliadora, em Baturité. Atualmente é professora efetiva da Rede Estadual de Ensino do Ceará.

Nice começa sua narrativa falando das lembranças da leitura na época de sua infância e mostra a influência que recebera de seu pai para a prática leitora:

Ler, ler pra mim, vem desde a infância. Porque na minha casa, o meu pai sempre gostou muito de ler, nós não nascemos numa religião católica, acho que até fomos católicos, mas que eu lembre, enquanto consciência, eu me lembro da gente já evangélico. Meu pai era professor de escola dominical, ele era muito envolvido com a Igreja e quando ele ia ministrar aula de escola dominical porque ele era responsável pela sala de jovens, ele preparava com antecedência o que ia desenvolver e ele sempre pesquisou muito, tinha uma mesa, só para o meu pai. Então, quando ele ia falar, digamos assim, vinda de Jesus Cristo, o nascimento de Cristo, ele não ficava só na Bíblia, ele buscava outras fontes e nessa busca por outras fontes acabou também estimulando a mim, que era filha. Então, eu criei esse hábito desde pequena, a não me satisfazer só com uma leitura, ia ler *Chapeuzinho Vermelho* [Charles Perrault], aí, eu queria ler outras versões de *Chapeuzinho Vermelho*. E ele sempre incentivou.

A menina que muito gostava de ler tinha em seu pai o grande incentivador e lembra

dos livros recebidos como presente:

O presente que ele trazia para a gente sempre era um livrinho de história, as famosas enciclopédias, eu lembro quando eu ganhei a minha primeira enciclopédia, era aquela ouro da Ediouro e eu era uma das que mais mexia, sempre fui muito curiosa, mas daí eu achar que isso ia me levar para a área que eu estou hoje, nunca achei que eu ia ser professora de português. Então, eu acho assim que a minha infância ela tem muito do meu pai, da responsabilidade do meu pai. E até hoje, ele é grande leitor, meu pai não tem formação acadêmica, mas eu o considero como uma pessoa neste nível e eu sempre digo assim que a maior herança que a gente pode deixar para os queridos da gente é a questão da leitura, dar um presente, um livro. Hoje em dia, os meninos já não querem mais livro, ganhar livro de presente.

O pai, a partir de seu exemplo, motivava os filhos à leitura, ao passo que a mãe cobrava resultados:

Eu não tive uma mãe que contasse historinha pra mim, porque naquela época a mãe era responsável em cuidar da casa, cuidar dos filhos, então, ela não tinha muito esse lado pedagógico, mesmo ela sabendo que era importante. Sempre cobrou muito da escola, acho que ela cobrou bem mais do que meu pai, por que o meu pai dizia assim: “– eu só quero ver o boletim azul, não importa se é nove, se é dez, se é oito, eu só quero ver azul”.

Já no período escolar, a professora não lembra de ter recebido incentivos para atividades de leitura:

Aí, fui para a escola, na escola também eu não lembro de ter encontrado muito incentivo, assim, fundamental menor, fundamental maior mesmo, eu não lembro de ter, porque quando a gente chegou na quinta série, sexta, sétima, eu lembro daquela cobrança dos clássicos que a gente tem que ler da literatura, mas era simplesmente a imposição, ler pra se fazer aquela prova, então nem era tão atrativo, tanto é que hoje é que eu estou lendo, revendo, fazendo a releitura dos clássicos e, agora sim, em um outro contexto, não só uma leitura com objetivo de atividade.

Nice mostra que em algumas situações, a escola, que deveria ser a grande incentivadora do ato de ler, não o faz. Havia atividades com a leitura, mas não por prazer e, sim, por obrigação.

A professora comenta ainda das influências de seu pai em sua prática leitora e de como seus colegas de turma percebiam seu entusiasmo para com a prática leitora:

Eu acho ainda que veio do meu pai, essa questão de quando eu ia estudar pra geografia, uma prova de geografia, eu procurava outros assuntos e outras fontes para não ficar só com aqueles livros da escola. E acho que por conta

disso influencia até a leitura da gente como exemplo, porque eu me lembro desde pequenininha os alunos, os amiguinhos diziam assim: “– bota a Nice pra ler, bota a Nice pra apresentar porque parece que ela tá vivendo, vivenciando, né, ela tá dando vida ao trabalho da gente”. E era justamente esse entusiasmo e até então, eu não percebia porque eu achava que fazia parte, achava que não era algo a mais, mas que fazia parte. Eu lembro muito que pequena, a gente tinha muito aqueles passeios da Brahma, da Coca-cola e eu achava interessante porque lá tinha a hora de o aluno chegar na escola, falar, recontar porque é importante o recontar também, aquilo que você vivenciou.

Na adolescência, nos grupos da Igreja, Nice teve algumas experiências com a leitura e cultivou o hábito da escrita a partir da elaboração de diários:

E eu também fiz parte de uma Igreja, assim como meu pai ele era professor, também era cobrado dos filhos do professor. Muito diferente de uma escola, porque numa escola quando você é filho de professor, qual é a cobrança? A de que você tenha um resultado positivo, de que você dê exemplo. Eu pertencia ao grupo de adolescentes da Igreja e no grupo de adolescentes, a gente tinha também, eu não lembro muito do texto, é porque a Igreja é dividida por regiões, então, eu pertencia à região nordeste, então, eu era como se fosse, a delegada da minha Igreja, a gente sempre tinha muito acampamento, nesses acampamentos tinha a gincana e a gente elaborava assim, eu imagino que eu já era um adulto, eu já tinha aquela função de adulto na adolescência, aos catorze anos, assim, eu escrevia muita poesia; eu ainda tenho hoje os meus livros, meus caderninhos, o famoso diário, tanto é que eu digo aos alunos: “– tenham um diário, comecem a exercitar a escrita de vocês” e eu levo para o lado dos sonhos: “– de repente, se vocês escrevem, um dia vai se realizar”, para poder incentivar o aluno.

A professora relata que era muita tímida e, portanto, não participava de muitas atividades nem na escola, nem na Universidade:

Então, nem na faculdade, eu não participei de movimentos na universidade por conta do medo, aquela menina inexperiente, a minha geração é aquela geração que se dissesse fica calado, a gente já era mais submisso, diferente de hoje, que a gente vê que os adolescentes se envolvem mesmo, eles se engajam. Então, na adolescência, nos trabalhos no colégio, muito com a feira de ciências, eu sou muito aquela que me envolveu, eu lembro que a gente ganhou uma bolsa do Sigma⁴¹ lá no [Colégio] Farias Brito, a gente falou de prevenção, foi sobre o aborto e aquele medo, mas aí, a busca pelo conhecimento nos fez vencer.

A jovem, meio que por acaso, entrou no curso de Pedagogia:

Meu primeiro curso foi Pedagogia, eu acho que eu caí certo, mesmo sem saber onde eu estava porque eu não tinha noção do que era a Pedagogia, meu

⁴¹ Escola de Informática.

sonho era trabalhar com criança e eu achava que eu ia trabalhar com a área da saúde, eu achei que ia fazer Pediatria, ligado à criança e à pedagogia não, quando eu fui procurar saber, tinha uma amiga desinformada que disse assim: “– menina é pra trabalhar com criança, tu vai gostar, tem tudo a ver com criança. Fiz Pedagogia em Fortaleza, na UECE, lá no Itaperi.

Sua primeira experiência profissional acontece numa escola de educação infantil:

O meu primeiro emprego foi numa escola particular lá no Papicu, chamada Arca de Noé e a minha experiência foi com Maternal e isso era tudo o que eu não queria, mas a diretora disse que eu tinha postura, porte físico, carisma e não vai assustar os meninos. Aceitei e a experiência maior era a história do contar, do cantar, contar historinha, dramatizar historinha e inventar músicas, eu inventei muita musiquinha, pois mesmo eu não sabendo lidar com a criança, que era a minha primeira experiência, eu sabia que eles iam muito me imitar, então a criança está começando a falar e eu cantando, já ia enriquecendo o vocabulário dela com aquilo que eu falava. Eu lembro que uma vez eu estava cansada, estava com algum problema e esse dia eu resolvi não cantar, aí uma criança chegou: “ – tia, por que que tu não tá cantando hoje? Tia, tu tá triste?”. E ela ficou me cobrando aquilo, cantar. Logo em seguida, ela me colocou no Jardim II, que naquela época era o famoso já Pré-alfabetização e depois fui promovida à Alfabetização.

A professora Nice ressalta a cobrança da família e da escola pela aprendizagem das crianças, sobretudo com relação à leitura:

Em escola particular há muita cobrança da família, do aluno sair lendo e a gente utilizou se eu não me engano era Montessori, aquele do som, era a questão do som, a gente alfabetizou pelo som, a gente tinha que evidenciar muito o som das letras, porque Montessori trabalha muito com crianças deficientes. E eu lembro que eu tive um esgotamento emocional na época e também até a nível físico, chegava quarta-feira, terceiro dia da semana e eu estava sem voz, mas ao final do ano, foi gratificante, pois muitas mães vieram me agradecer pelo trabalho que eu tinha realizado. O Papicu naquela época, 1989-90, mais ou menos nessa época, era a elite, lá morava o pessoal que tinha o poder aquisitivo melhor e eu lembro de uma mãe médica que chegou para mim, até passou o ano todo sem aquele contato, porque achava que era a tiazinha da escola, a professorinha da filha dela e ela chegou me parabenizando e agradecendo por aquilo que eu tinha feito à filha dela, que ela tinha percebido que tudo que era letrado, tudo que era *outdoor* a menina estava querendo ler. Então, eu na época tive muita vaidade porque eu mesma não acreditava que ia ser possível pré-alfabetizar crianças de quatro, cinco anos de idade, achava aquilo uma cruz muito pesada para mim e deu certo.

A professora tinha um grande desafio, alfabetizar crianças de quatro, cinco anos e torná-las leitoras. Depois passou a trabalhar no ensino fundamental I:

Daí, eu fui para a segunda série, trabalhei no Casulo, lá era uma escola

construtivista, a questão do tema gerador, também muito ligada a Paulo Freire, não muito diferente daquilo que a gente já tinha visto na própria Arca de Noé, só o nível da turma que era um pouquinho mais alto e lá, a gente não tinha livros, a gente trabalhava com a própria apostila. Cada professor, junto com a coordenadora, montava sua apostila semestralmente e isso incentivava mais ainda o estudo porque a gente ficava sempre naquele cuidado para não faltar nada que tem no livro e eu acho que a gente acabou dando bem mais suporte, porque a gente se preocupava também com aquela famosa, lá da infância, vamos pesquisar mais, vamos buscar mais, vamos subsidiar o nosso aluno.

Assim, trabalhando, Nice conclui o curso de Pedagogia e começa a envolver-se com a língua portuguesa:

E daí, terminei o curso de Pedagogia e também tive muito contato com a língua. Eu sempre morri de paixão pela outra língua, já tive o prazer de cursar até o sexto semestre de italiano, na [Casa de] Cultura, lá na Reitoria [da UFC]. Aí, então, começa a minha história mais voltada para o português, pois nessa época eu fiz um estágio no SESC⁴², ali na [Avenida] Bezerra de Menezes, o qual eu classifico assim grande, eu tive muita experiência com a leitura lá.

A professora ressalta o trabalho realizado com a leitura no SESC e o seu encantamento com as atividades na Biblioteca:

Porque lá a gente tinha a biblioteca do SESC e eu só conhecia biblioteca para a gente ir tomar livro emprestado para uma pesquisa e lá era um trabalho com crianças de fundamental menor e nesse trabalho toda semana tinha uma sala no sistema de rodízio que ia para a biblioteca, os meninos ficavam naquela euforia: “ – ah, amanhã é o nosso dia, amanhã é o nosso dia” e a gente ia e lá, eu queria que você visse assim, a alegria de ir à biblioteca, parecia que a gente estava indo até o parquinho de diversões. Por quê? Porque a bibliotecária, ela era formada tanto em Biblioteconomia com ela tinha a parte da Pedagogia, o preparo para lidar com a criança e ela sempre colocava atividades diversas, como contar histórias e eu sempre participei. Eu acho que eu curti mais que as crianças porque eu não tive isso na minha infância e ela quando ia contar, toda semana a contagem de histórias era diferente, ou ela se vestia dos personagens, ou ela fazia as marionetes e após a contagem das histórias ela cobrava das crianças, ela cobrava ou produção com massinha de modelar ou mural ou uma letrinha de uma música, mas sempre tinha a questão da avaliação depois. Então, eu digo assim, que os dez meses que eu passei no SESC foram assim para a minha vida uma grande formação porque é lidar com outro público, já que lá são filhos de pessoas que trabalham no comércio, a clientela já não é tão bem sucedida quanto aquela que eu trabalhei anteriormente, mas aí, você cai em si, que todos são carentes, todos precisam, tem sempre aquele pai que dá mais assistência, tem aquele que não dá, se a gente for avaliar isso não há diferença.

⁴² Serviço Social do Comércio.

Após esse período, vem uma grande mudança na vida da professora, o casamento, a mudança para o município de Aracoiaba e uma parada temporária nas atividades docentes. Com a pausa na profissão, houve uma total dedicação à família, e, sobretudo, à maternidade. Posteriormente, a professora teve uma experiência como coordenadora de educação infantil, bem como exercendo várias atividades na Prefeitura de Aracoiaba:

Uma experiência muito boa que eu tive foi a oportunidade de trabalhar quatro anos na Prefeitura Municipal de Aracoiaba e esses quatro anos eu trabalhei na educação infantil, lembra onde é que eu comecei? Na educação infantil e quando a gente trabalha em prefeitura, não sei se é por conta de falta de recursos humanos a gente acaba acumulando outras atividades, daí, então, eu tive a oportunidade de trabalhar com o Selo Unicef, inclusive aqui em Aracoiaba eu fui a precursora do Selo Unicef. Eu fico satisfeita porque a gente vê que a ideia foi boa e que ainda está sendo aplicada, eu dei suporte ao PETI, que é um grupo que existe nos municípios, que é o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil, eu que era a pedagoga que acompanhava os monitores do PETI, a gente trabalhou diretamente com as merendeiras, que a gente chamava equipe de sustentabilidade da escola, merendeira, porteiro, zelador. Eu dei suporte também aos bolsistas, que eram os estagiários e quando a gente tem essas tarefas, a gente acaba conhecendo um pouquinho mais daquilo que a gente não conhecia.

Após quatro anos trabalhando na Prefeitura Municipal e depois de duas gestações acontece a docência no ensino superior:

Eu trabalhei com a experiência de memorial, na época eu prestei serviço ao NECAD⁴³, tive duas turmas ou três turmas, acho que foram três turmas com o NECAD, naquele curso de formação de professores, duas turmas aqui em Aracoiaba e uma turma em Ocara. E quando eu me confrontei a primeira vez com o memorial eu fiquei temerosa de corrigir porque eu sou pedagoga e eu lembro que quando eu levei a primeira remessa, porque a nossa coordenadora do município recolhia os memoriais e levava para correção na UECE, lá em Fortaleza e eu lembro que certa vez ela me chamou para ir com ela e eu imaginei que os meus memoriais haviam dado problema e, quando eu cheguei lá, se eu não me engano, foi a professora, não sei se era Benilde, não lembro direito o nome dela, mas era uma professora que era referência lá na UECE, no curso de Letras e ela me chamou e disse: “ – é difícil uma pessoa que não tem o curso de formação na língua fazer um memorial tão bem feito como você exigiu dos seus alunos”, é a questão da prática da leitura. Então, os meus memoriais voltaram com pouquíssimas observações.

O hábito de leitura favoreceu o trabalho da professora no ensino superior e, provavelmente, a encaminhou a buscar outros horizontes:

⁴³ Coordenação de Educação Continuada e a Distância - NECAD/UECE.

Eu lembro que uma vez eu fiz um concurso do Estado, do Tribunal, eu levei pau justamente em português e o que foi que eu fiz fui atrás de estudar justamente aquilo que me derrubou e quando apareceu a oportunidade do concurso do Estado, em 2003, eu escolhi língua portuguesa, não tinha formação para língua portuguesa e concorri, estudei seis meses, sozinha, em casa, com livros [das editoras] FTD, Scipione, Moderna e quando aparecia uma dúvida, eu recorria aos livros e se desse pra eu tirar, ótimo. E eu lembro que no dia da prova, foi muito boa, aí o resultado foi positivo e é aquela história, passei diferente dos demais, passei sem poder assumir, porque eu não tinha habilitação, justamente em português e eu fui cursar Português em Redenção, na UVA para poder me habilitar e me possibilitar o ingresso ao Estado.

A professora supera as dificuldades com a língua portuguesa, faz o concurso para professora efetiva da Rede Estadual de Ensino e é aprovada, porém não poderia assumir o cargo por não ter formação específica em língua portuguesa. Com isso, surge a necessidade de fazer um curso de licenciatura em Letras:

Então, nesses três anos que eu cursei, a gente se identificou muito, então aquilo que eu tinha pânico, que eu lembro quando eu tava com os alunos do NECAD, alguns deles diziam assim: “ – eu vou fazer projeto de português” e eu dizia, eu fazia de tudo, sutilmente, para ele não fazer o de português e eu dizia: “ – não, isso está tão manjado, está tão batido, vamos falar de outra coisa”, porque não era aquilo que eu queria, eu queria ir pela parte da música até a matemática. E aquilo, eu analisando hoje, estava no meu sangue e eu não queria aceitar, estava já em mim desde a infância e hoje eu leciono Linguagens e Códigos, trabalho arte, gramática, literatura, na Escola Almir Pinto, com 200 horas, estou quase saindo do probatório, ano que vem, se Deus quiser, já sou especialista, já estou me preparando para o mestrado em Linguística.

A professora Nice que sempre morou na capital precisaria estudar no interior para realizar experiências de leitura na Biblioteca Pública:

Eu lembro também uma época que eu estava cursando a UVA em Redenção e a gente fez um passeio de encerramento de curso, a gente queria ir pra qualquer lugar, mas queria passear, então a gente foi a uma Mostra no Dragão do Mar e como não deu certo aquilo que a gente tinha ajeitado, a gente acabou indo para a Biblioteca Pública. Eu lembro que eu morava em Fortaleza e eu nunca fui à Biblioteca Pública em Fortaleza. Foi preciso eu sair de Fortaleza, morar em Aracoiaba, estudar em Redenção para ter acesso à Biblioteca Pública e hoje eu sou uma das que faz muita propaganda da Biblioteca Pública. É porque nesse dia eu não pude visitar o acervo antigo porque não estava aberto ao público, então não deu para a gente visitar, aquele material, mas a gente pôde ir para a contação de história, eu achei bárbaro também a profissional que faz esse trabalho lá e a gente pôde ir para o setor de surdo e mudo, porque a biblioteca já faz um trabalho com cego, o braile, a questão do braile e a questão dos clássicos já estarem no

computador e um mudo ou um surdo, no caso, ele já pode ouvir, um mudo? que não escuta, o que não escuta, ele já pode ler porque tem a questão de leitura, mas o que não fala, ele já pode ouvir, porque ele não fala, mas ele escuta, ele já pode ouvir, o cego também quando chegar lá, ele vai ler tanto no braile como ele também pode ouvir o clássico, que está tudo lá no computador. Então, eu acho que a escola tem que fazer esse intercâmbio também. Nós temos um bocado de ferramentas, sei lá como é que pode dizer, mas do jeito que eu fiquei, assim, eu acho que eu fiquei mais encantada do que as próprias meninas que sempre moraram no interior, sempre moraram em Redenção, Antonio Diogo, porque eu venho da capital, eu que tinha à disposição, tudo isso à disposição e nunca usava a meu favor, é lamentável.

Quando cursou sua segunda graduação, a professora teve a oportunidade de visitar uma biblioteca pública e maravilhar-se com tantas oportunidades de leitura disponíveis naquele espaço.

A entrada na Rede Estadual de Ensino favoreceu muitas aprendizagens, sobretudo com relação à língua portuguesa:

Então, a minha prática sempre foi, eu trabalhei nesse intervalo do concurso do Estado, que eu não pude ser nomeada como efetiva, fiquei como reclassificável e eu fui trabalhar numa escola de ensino fundamental do Estado em Baturité, Escola Estêvão Alves da Rocha e lá, lá foi meu celeiro de aprendizagens de Linguagens e Códigos. Por quê? Porque lá eu pude ter experiência, eu pude crescer, ao mesmo tempo, errando e crescendo. Porque você trabalhar com ensino fundamental você passa mais tempo na sala de aula com o aluno. Lá eu trabalhava com sétima e oitava séries, então, eu pude aplicar muitos projetos dentro de Linguagens e Códigos. Então, a gente trabalhou muito em parceria com projetos e com o apoio e sempre incentivando a leitura, porque quando você trabalha com projetos você faz, o aluno cria, o aluno participa, ele lê, ele se engaja, ele apresenta e a gente, eu já comecei naquela época a trabalhar com os gêneros textuais na concepção atual, sem saber que estava trabalhando porque eu não tinha esse suporte teórico.

A professora Nice embora sem uma formação específica na área de língua portuguesa já trabalhava na perspectiva da leitura como interação social e questionava a tradicional tipologia textual:

Então, eu sempre me questioneei aquela história de trabalhar só narração, descrição, dissertação, porque tem uma história assim, eu sempre conto em sala de aula, quando eu estudei no Farias Brito, que lá me prepararam para o vestibular, eu lembro como se fosse hoje, eu fui fazer o vestibular da UECE, 1981, 1982 e o preparatório era dissertação, eu lembro que quando eu peguei o texto da UECE e vi “faça uma narração”, me deu um branco, a escola me preparou um ano todo para dissertação, eu sabia fazer uma dissertação, o que vai ser de mim? Aí, eu não sei se foi esperteza da minha parte ou se foi

plágio, eu só sei que deu certo. O que foi que eu fiz? Aquela época o vestibular não eram duas etapas, eram três dias, se eu não me engano, sexta, sábado e domingo e a gente tinha que fazer o perfil para poder fazer o dia seguinte. Então, o texto dado de português, foi um texto falando dos retirantes da seca, então, era uma narração, o que foi que eu fiz, eu segui o texto da prova do vestibular, eu mudei algumas situações e mudei também alguns personagens pra não ficar também tão parecido e eu lembro que quando eu fui olhar e eu creio que isso me jogou para a classificação lá em cima em pedagogia, pois eu fiquei em décimo quinto ou foi décimo quarto lugar. Por quê? Porque eu não cometi tantos erros, aí eu tirei dois pontos, eu acho que eram cinquenta pontos e eu tirei quarenta e oito pontos na época.

Com isso, a professora mostra a importância da leitura para a realização de atividades de escrita:

Então, leva a crer que escrever bem nem sempre significa escrever mais difícil, mais bonito, eu estava lá sem saber o que fazer, e, de repente, criei um belíssimo texto. Então é isso que eu quero levar para os meus alunos, que ler faz bem, que ler te ajuda não só no cognitivo, mas ajuda na relação intrapessoal, que é a relação com você mesmo, na relação com as outras pessoas, e eu acho que os gêneros textuais vêm responder isso, é aquela situação do cotidiano que o aluno vai poder interagir dentro da sociedade. Para que eu estou ensinando belíssimas narrações, belíssimas dissertações, belíssimas descrições se ele não pode intervir dentro da sociedade que ele vive, transformar a realidade.

Nice fala da possibilidade de interação social a partir da leitura, além do poder de transformação de que esta é capaz:

A leitura tem esse poder, através dela que eu posso transformar; a escola não muda, mas eu a partir do estudo, eu mudo a escola, eu mudo o mundo. Na época, lá na escola Estêvão, a gente fez uma feirinha cultural e nessa feirinha cultural o aluno tinha que elaborar o convite, ele tinha que redigir o convite, ele tinha que fazer o pedido de autorização à diretora, ele tinha que fazer ou uma carta à direção ou um requerimento. Então, dentro dessa feirinha que parecia mais uma brincadeira para eles, eles trabalharam ‘enes’ gêneros textuais, eles escreveram sem perceber que estavam escrevendo, eles produziram. Então, eu acho que o professor tem que pensar nesse sentido, o aluno produzir, o aluno achar que lê por prazer e não lê por obrigação.

Segundo a professora, o aluno precisa não apenas ler, mas também produzir algo escrito a partir dessa leitura. Fala ainda dos projetos desenvolvidos com os alunos da EEFM Almir Pinto:

Então, aqui na escola a gente tem o projeto, eu acho que é “Aluno leitor”, se eu não me engano e tem um projeto meu que em parceria com a escola a gente ainda vai aplicar, eu acho que nesse ano ou no outro, que é “Leitura e

escrita: paixão e descoberta”. Eu acho que quando o aluno descobrir... Como é que ele pode se apaixonar por algo que ele não conhece? Eu acho que a partir do momento que ele criar intimidade com a leitura, com os diversos textos que existem, ele vai amar, ele vai criar aquele gosto pela leitura. Então, eu acho que fica aí o convite, vamos ler, vamos demonstrar paixão por essa leitura pra que o nosso aluno também se apaixone e possa ser um grande leitor.

A professora passa a ser a grande incentivadora da leitura, buscando que os alunos se apaixonassem pela leitura:

Quando eu cheguei aqui no Almir Pinto em 2004, finalzinho de 2004 eu fui chamada pela equipe de Multimeios, pela Direção para ser madrinha do projeto “Aluno Leitor” e nós tivemos no ano seguinte a gente teve um grande número de alunos que participou do projeto. Grande na frente do que nós tínhamos, nós não tínhamos alunos leitores, então, se eu tenho treze, catorze, eu já acho que é grande, porque em um ano, é como eu disse, ler é um processo, e a gente teve alunos que ainda estão com a gente esse ano, terceiro ano, no caso da Márcia, a Márcia Regina, ela consegue ler em um ano treze livros, catorze livros e ela não lê por obrigação, ela lê por prazer e agora mesmo estão chegando à escola os livros daquele projeto “Alvorada” e a Márcia já procurou o Multimeios mesmo os livros estando ainda para ser catalogados, aí como a Márcia a gente tem o Romario, o Davi, temos o Fabricio, temos outros alunos e eu espero que dentro desse projeto surjam outros, porque a Márcia pode ser uma multiplicadora dentro da família dela, dentro da Igreja que ela frequenta, esse descobrir e esse olhar, ela pode levar para adiante dentro do distrito que ela mora, na zona rural.

Nice lembra de alguns alunos que destacaram-se no projeto “Aluno Leitor” e cita outras experiências significativas da escola com relação à leitura, dentre elas, o “Dia D da Leitura”:

Então, nós também temos esses projetos de incentivo, aqui na escola, inclusive a gente tem o “Dia D da Leitura”, todos os meses a gente faz o “Dia D da Leitura”, sempre voltado, todos os professores, independente de ser um professor de matemática, naquele dia ele tem que está incentivando a leitura, a gente planeja previamente e o Multimeios dá esse suporte, deu tão certo que no ano de 2008 a gente resolveu inovar o “Dia D da Leitura”, que só era para Linguagens e Códigos, a gente está fazendo uma experiência com o “Dia D da Matemática” e nas três vezes ou duas que aconteceram deu muito sucesso, assim, a receptividade dos meninos foi muito boa com o projeto e até dos professores que ficam naquela, principalmente a gente da Linguagens e Códigos, que não entende nada de matemática, mas a equipe da área de Ciências da Natureza também senta com o Multimeios, cataloga o material, faz uma reunião antes com a equipe no coletivo e a gente sugere aquilo que é melhor para aquele dia da matemática.

Além do incentivo à leitura proporcionado pelo “Dia D da Leitura”, a professora Nice lembra de outras práticas significativas na escola:

Esse ano a gente também teve algo interessante na escola, a gente começa a falar, começa a lembrar, a gente teve uma gincana de História e os meninos amaram, a gente percebeu, assim, a questão do incentivo à pesquisa, é porque não só também a leitura dos clássicos, porque eu acho que clássico é obrigação, eu acho que faz parte do conhecimento da pessoa conhecer os clássicos e nessa gincana a gente viu que o aluno estava estudando sobre determinada temática de história, algo que não é tão interessante, que o aluno acha que o professor de história é quem tem que passar para ele, mastigadinho e a gente teve assim um resultado positivo, a gente pensou que os terceiros anos iam ganhar dos segundos, dos primeiros e a gente saiu vitorioso, de repente, com uma sala de segundo ano, uma sala de primeiro ano e eu acho que é incentivar esses alunos que estão chegando ao ensino médio.

Nice continua lembrando e narrando outras práticas pedagógicas envolvendo a leitura em sala de aula:

Além do dia da gincana, eu sempre procuro em sala trabalhar com seminários literários. E o que é isso? Eu divido as salas, isso mais com os terceiros anos, já os preparando para a faculdade, o terceiro grau, a gente faz a pesquisa bibliográfica, eu os oriento, eu sempre faço orientação e depois eu faço orientação até da elaboração da própria estrutura do trabalho, eles já sabem o que é uma epígrafe, o que é uma dedicatória, um sumário, a avaliação.

A professora Nice comenta sobre a importância da prática significativa de leitura na sala de aula, preocupa-se com a base dos alunos leitores e encanta-se com o incentivo à leitura oferecido pela escola pública:

A escola pública incentiva muito o aluno a participar de grupos, de concursos. Se eu tinha uma escola particular, eu tinha um laboratório à minha disposição, tinha biblioteca, mas eu não percebia da escola esse incentivo, a usar o próprio laboratório, a questão de concurso de redação, a questão de projetos e a escola pública tem esse, essa questão. Dentro da escola a gente vê a gama de projetos que a gente participa, até fica sobrecarregado aquele professor que está em sala de aula. Então, eu acho, já imaginou se eu tivesse participado, talvez teria sido uma grande escritora. Eu lembro que um aluno chegou pra mim e disse assim: “– Aurenice, quando eu estudei contigo parece que tu tinha era um fogo dentro de ti” e eu disse: “– que história é essa, que fogo é esse?”, “– tu conseguia na sala terminar todo o livro da escola, tu conseguia trazer livros de literatura, tu conseguia trabalhar com textos extras e tu ainda fazia provas super difíceis”, e isso daí, eu sempre coloquei, eu sempre nivele meus alunos por cima, nunca gostei de nivelar por baixo e hoje se eu for olhar as minhas provas, eu me arrependo, mas eu tenho mais alegria do que arrependimento porque eu via o quanto eles rendiam naquelas provas.

A professora fala da importância de se trabalhar em sala de aula, não subestimando a capacidade dos alunos, ou seja, oferecendo o melhor a eles:

Daí, então, é esse fogo que o professor tem que levar realmente para a sala de aula. Eu sempre gostei muito de livros, sempre gostei de papel de carta, até hoje eu sou fanzona de escrever carta, né, a próprio punho, mesmo eu fazendo o meu curso de “Mídias na educação”, de ter que utilizar todos os recursos midiáticos eu ainda sou muito fã da caneta e do papel, e aí, eu cito os nossos famosos escritores, o que você se identifica. Eu lembro que quando eu fiz o estágio da Pedagogia no Instituto de Educação, o diretor de lá na época, a gente dava aula para as normalistas, ele chegou e disse assim: “– eu adoro os meus estagiários porque eles vêm acender aquele pavio que apagou do professor de muito tempo”. Então, é esse olhar, não é porque eu estou chegando agora que eu tenho que ter esse fogo, eu acho que a gente não deve deixar apagar nunca, é a questão de gostar do que faz e o aluno perceber isso e vê o diferencial, e vê o quanto tu é especial, especial porque tu gosta do que faz, porque tu gosta de levar o conhecimento para ele, então mais uma vez a gente bate na leitura, vamos ler, ler, ler.

A professora comenta acerca de uma ação interventiva do Governo do Estado com relação à leitura na primeira série do ensino médio:

Ah, nós estamos com o famoso projeto “Primeiro, Aprender!” e o “Primeiro, Aprender!” não é uma experiência muito nova, ele é uma experiência que a gente já viu, eu mesma não trabalhei, mas eu já tive, eu já tive a oportunidade de ir olhar apostilas voltadas para educação de jovens e adultos, eu acho que vai ser o meu próximo desafio, trabalhar com jovens e adultos, eu conhecia canteiro de obras só por livros, quando eu fui pela FIEC⁴⁴ fazer um trabalho e na FIEC eu consegui um material na época em que eu fazia Pedagogia, eu consegui um material pela FIEC, a Federação das Indústrias e Comércio de Fortaleza e esses livros eram sobre alfabetização em canteiro de obras, aí, então, eu acho que a experiência que falta para mim é com jovens e adultos. Aí, voltando para o “Primeiro, Aprender!”, o “Primeiro, Aprender!” vem como um projeto do Governo do Estado onde a leitura seria a alma do negócio, a leitura é que seria a condição para as outras áreas. Eu, eu não comecei com o “Primeiro, Aprender!”, desde o início, com Português, eu comecei com Artes e a gente ainda colocou algumas observações para arte. Por quê? Porque eu chamo o Almir Pinto audacioso, os professores de Linguagens e Códigos, ano passado, a gente não tinha apostila, sempre ficou muito assim, a aula de Artes sempre ficou a critério do professor e esse ano a gente sentou junto, a equipe elaborou uma apostila, a qual eu acho que ainda precisa de umas revisões, a gente ainda começou a trabalhar com essa apostila no começo do ano e eu acho que a apostila ficou muito bem feita, tanto é que quando chegou a apostila do “Primeiro, Aprender!”, os meninos mesmos questionaram em sala: “– Poxa, professora, a senhora tava pegando tão pesado com a gente e a apostila do ‘Primeiro, Aprender!’ em Artes tá tão básica, tão boa, né”.

⁴⁴ Federação das Indústrias do Estado do Ceará.

Assim, a professora Nice avalia o material oferecido pelo “Primeiro, Aprender!” e o período de implantação do projeto nas escolas:

Então, a gente fez umas colocações e já foi avaliada a primeira apostila do projeto “Primeiro, Aprender!” e a gente já percebeu uma mudança grande na segunda, a terceira, assim, está maravilhosa. A gente também questiona quando foi implementado o projeto porque o ideal teria sido no início do ano e não como foi implementado, já terminando o semestre, o primeiro bimestre. Agora, te falar de português do “Primeiro, Aprender!”, o que é que eu tenho para te falar? Eu não tinha a sala de primeiro ano de Português esse ano, estava lotada nos segundo e terceiro anos e por conta de troca de professor temporário, curso pré-vestibular, a escola, como nós tínhamos pré-vestibular e a turma desistiu, teve muita evasão, a gente acabou tendo que abrir mão do pré-vestibular aqui na escola, eu tive que ser redimensionada para outra sala e a sala que tinha um temporário era a do primeiro ano E, à tarde e eu entrei em setembro. Eu acho que eu me assustei mais do que os meninos ou então eu senti a mesma coisa que eles sentiram quando a gente teve que trocar os livros pelo projeto “Primeiro, Aprender!”, aí eu tive que elaborar prova global sem conhecer a apostila e aquela história, você trabalhar diante daquilo que você não teve participação fica muito difícil porque o “Primeiro, Aprender!” ele já veio elaborado pra gente, pras escolas.

A professora questiona o fato de não ter participado diretamente do material do projeto “Primeiro, Aprender!” e, simplesmente, ter que desenvolver os conteúdos em sala de aula:

Eu sei que teve uma equipe, mas o ideal é que a gente tivesse pelo menos conhecido o material antes, eu não sei se eles conheceram, os outros professores, ou se foi eu quem não conheceu porque não fazia parte do primeiro ano. Então, eu questionei muito quando eu comecei a me familiarizar com o “Primeiro, Aprender!”, eu entrei justamente na aula em que estava terminando a apostila dois com a questão da leitura porque eles cobram muito da leitura do aluno, mas em nenhum momento se você for ler a introdução do projeto, a apresentação na contracapa você percebe a leitura cobrada do professor e isso aí vai de encontro àquilo que eu defendo porque como é que um aluno, ele pode vivenciar, ele pode dar alma àquele texto, ele pode dar vida se ele não tem alguém como referencial, aí lá vai eu bater na tecla do “Paixão e descoberta”, o aluno tem que descobrir para se apaixonar e gostar. Então, eu critiquei muito e eu acho que eu só uma das que não faz do jeito que deveria ser feito o projeto “Primeiro, Aprender!” na sala de aula.

Nice procura sempre levar um material extra para sala de aula e complementar o que é oferecido pela apostila do “Primeiro, Aprender!”:

Eu tento sempre ou levar um texto referente ao texto que a gente está trabalhando, ao conteúdo, fazer a primeira leitura porque o aluno também vai dizer assim: “– poxa, por que o professor só cobra de mim? E ele fica sentado no birô só cobrando a minha leitura, avaliando a minha leitura?”. Eu acho que não é por aí, quando eu leio eu faço as entonações, eu respeito as

vírgulas, os pontos, a interrogação e se o aluno não tem isso do professor, de onde é que ele vai tirar? Daquele pai que não sabe ler? Daquele pai que fala o seu dialeto, que fala o seu ‘pro mode’, o ‘bonéu’, o ‘baldo’? Que a gente sabe que não está errado, ainda bem que nossos alunos de primeiro ano já têm essa concepção, mas que não é a linguagem cobrada da gente nesse mundo de concorrência. Quando eu for fazer um concurso eu vou ter que escrever o português padrão.

Acerca do “Primeiro, Aprender!”, a professora finaliza desejando que o projeto tenha um efeito positivo:

Então, eu espero aí, que o projeto “Primeiro, Aprender!” venha, né, ele já veio, ele já faz parte da vida aqui na escola e eu lembro que eu falei com umas amigas na época, de Aratuba e lá, foi interessante, os pais fizeram uma reunião contra o “Primeiro, Aprender!”, então, hoje em dia, elas dizem que os pais já não falam mais naquele mesmo discurso, já vêem o aluno diferente, já vêem o aluno produzindo, já vê o principal, a mudança em relação à leitura. Se hoje você for avaliar o aluno de primeiro ano, a primeira coisa que ele vai te dizer é: “ah tio, hoje eu tô lendo mais” e isso a gente vem agradecer ao “Primeiro, Aprender!”, aquela história, todos, os governantes sabiam que estavam errados, eu achei muito audacioso quando o governador de repente cria coragem e dá um basta, dá um não à questão de dizer que está errado e não vamos deixar continuar errado do que jeito que já está. Então, a gente espera, eu acredito que vai dar certo, eu acho que já deu certo, tem aí o módulo três, está terminando o módulo três e não sei como é que vai ficar o módulo quatro porque já está perto de terminar o ano letivo.

Nice deixa claro que em sua prática pedagógica sempre busca estimular os seus alunos à prática leitora. Além disso, mostra a importância da leitura para o êxito escolar e como uma possibilidade de sucesso acadêmico.

3.4 De músico a professor de língua portuguesa: a preocupação com a prática docente

*Eu acho que o meu gosto pela leitura surgiu do meu pai,
apesar de não ser totalmente culto, mas ele tinha, assim, uma
base da época, educacional, que era permitida à classe dele [...]
Quando eu comecei dar aula, tentei envolver música e o português
ao mesmo tempo, música para envolver os alunos,
era a única arma que eu tinha.*
Professor Agapito

O professor Agapito é filho de pais católicos. Coursou o Ensino Fundamental I em escola pública, o fundamental II em escola particular e no ensino médio retornou à escola pública. Seus pais tinham uma educação elementar, pois cursaram apenas o ensino fundamental I. Agapito cursou licenciatura plena em Letras pela Universidade Estadual do

Ceará via Instituto de Educação, Ciências e Tecnologia do Maciço de Baturité. Sua família é numerosa e tem oito irmãos. Destes, dois cursaram o nível superior, um cursou pedagogia, outro cursou engenharia civil. Quatro concluíram ensino médio e dois irmãos concluíram o ensino fundamental II. É casado com uma professora de Biologia, com Pós Graduação em Gestão Escolar e Meio-Ambiente e, com esta, tem dois filhos recém-nascidos. Atualmente, Agapito, é professor temporário de língua portuguesa, da Rede Estadual de Ensino do Ceará.

O professor começa enfocando a importância da família no processo de aquisição da leitura:

Eu acho que na família, o primeiro aspecto que eu posso colocar é a questão da religiosidade, o meu pai estudou pouco, ele fez de primeira a quarta série, mas ele sabia muito da leitura e das quatro operações. Aí, ele tentava educar a gente na Igreja, muitas vezes ele chegava e lia um pouco da Bíblia, da Palavra de Deus, lia uns livros pequenos, que era um dos primeiros passos para a catequese, ele gostava muito de ler para a gente. Eu ainda não sabia ler, mas entendia. Eu acho que o meu gosto pela leitura surgiu do meu pai, apesar de não ser totalmente culto, mas ele tinha, assim, uma base da época, educacional, que era permitida à classe dele, esse aspecto de partir da religião.

Em casa, o incentivo à leitura sempre esteve muito atrelado às questões religiosas. Em seguida, Agapito, fala da entrada na escola:

Com relação ao ingresso na escola, minha primeira professora foi a Socorro, logo eu fui alfabetizado, com cinco anos de idade. Lembro que ela me mandou escrever pelo menos uma letra do alfabeto, mas eu não sabia nem escrever o “o”. Ela ensinava com aquela cartilha do abc, que eu lembro, a gente tentava decorar e no outro dia ela tomava o ditado. Com o passar do tempo eu fui estudar no Colégio das Irmãs, em Pacoti, caminhava muito, sete quilômetros, de Guaramiranga a Pacoti, aí tinha uma freira que tinha muita compaixão da gente, chegávamos todos molhados, pois chovia muito. Essa professora ensinava português, ela tinha um cuidado tão grande com a questão da leitura que ela levava a gente para a sala de leitura, para a biblioteca, já tinha os livros todos selecionados, tinha os livros para as pessoas de primeira a quarta série, quarta a quinta, até a oitava série, aí depois tinha para o pedagógico, na época, segundo grau.

O professor fala da preocupação que as freiras tinham em adequar os livros à faixa etária dos alunos:

Cada livro era de acordo com o que a gente estava vivenciando ali, era de acordo com a nossa faixa etária, era mais ou menos isso, ela colocava os livros de acordo com a nossa faixa etária, quando a gente ia pegar outro livro: “ – não, você não lê esse livro, esse livro aqui é só quando você tiver

na quinta série”.

O professor Agapito fala ainda da importância da realização de atividades que estimulem o gosto pela leitura:

Aí, o gosto pela leitura, eu acho ainda hoje que você não pode ter o gosto pela leitura aleatoriamente, tem que ter um sistema de você assimilar aquela leitura, de você vivenciar a leitura, de um livro, por exemplo, a gente trabalhava muito lá no colégio das Irmãs, lia um livro, por exemplo, aí, tirava uma parte, fazia aquelas fichas de leitura chamadas e não só responder a ficha de leitura, pois para responder a ficha de leitura tem que ler o livro, pois a irmã Maria José, irmã de caridade que já faleceu, mandava contar a história, começava a contar, fazia uma roda de conversa, um começava a história, depois outro ia continuar, até chegar ao final da história. Eu lembro que um dos livros que ficou na minha cabeça foi *O Quinze* de Rachel de Queirós, que além de contar a história, a gente vivenciou através de uma dramatização. Dessa forma, o aluno ficava fascinado por toda aquela história de *O Quinze* de Rachel de Queirós. Assim, foi o meu ingresso na escola, formação de primeira, segunda até a oitava série, no Pacoti.

Após a conclusão do ensino fundamental surge a preocupação com o ensino médio:

O Ensino Médio já foi em Baturité. Como na época do ensino médio, eu não queria fazer o pedagógico, pois eu não queria ser professor, só me restava o científico, que era no Colégio Domingos Sávio, antiga escola, não era nem o Liceu, na época. O terceiro ano foi a época em que eu li mais livros. No científico, a gente deixa de lado toda aquela formação um pouco religiosa que a gente tinha anteriormente, de leitura de livros até da educação religiosa e passou mais para o lado técnico da coisa, você entrar no vestibular, você decorar as coisas, a gente lia muitos livros de história, de geografia, muitas coisas ficavam na cabeça da gente, mas era com o intuito, somente de passar no vestibular, o intuito era esse, que também os livros que foram lidos de primeira a oitava série serviram para formar esta base para entrar na Universidade por causa da língua portuguesa.

Na adolescência o jovem participou de grupos teatrais e fez parte de uma Banda de música e, nessas atividades, a leitura sempre esteve presente:

Na época, lá em Guaramiranga tinham dois grupos de teatro, tinha o grupo de teatro chamado Cangalha, que deu início a toda esta história do teatro em Guaramiranga, a gente lia textos, decorava e encenava. Depois, vem a parte da música, eu fiz parte da Banda de Música de Guaramiranga, a gente estudava bastante e tudo tem a ver com a leitura.

Após cursar o ensino médio e, devido à carência de ensino superior na região do Maciço de Baturité, Agapito decide continuar seus estudos na capital:

Depois que eu fiz o ensino médio em Baturité, tive que ir pra Fortaleza, não tinha família, não tinha nada, fui morar na Casa do Estudante do Ceará, na CEC, hoje é a Casa do Estudante, ali na Nogueira Acioli. Lá eu já tive muitas possibilidades, dentre elas, a de ter cursinho gratuito e de conhecer o pessoal que queria mesmo passar para Medicina, para esses cursos mais avançados, para Direito, que trocava a noite pelo dia, lendo, relendo e eu também queria entrar nesse “bonde”, para não ficar pra trás. Eu sabia que estava lá com um objetivo e o meu primeiro objetivo era o de estudar, de vencer na vida, apesar das dificuldades grandes. Lá também tinha sala de leitura, tinha um local com um ar-condicionado, umas salas individuais para leitura, você ficava lendo um livro, ninguém lhe incomodava. Porém, eu acho que na casa do estudante faltou a parte cultural, que eu vivenciei lá em Guaramiranga, em Pacoti, lendo e transmitindo através de peças de teatro. Quando eu morava na casa do estudante, eu comecei a fazer o histórico da própria casa, conversando com um, com outro morador mais antigo, com outros moradores que já tinham passado pela casa e começava a tentar relatar um pouco da história da casa, que tinha uns salões lá onde a gente se reunia para conversar a respeito da casa do estudante que era o mesmo salão que as primeiras pessoas da Padaria Espiritual da época se reuniam lá pra conversar, o mesmo auditório, eu me sentia tão bem ali e comecei a fazer aquele histórico, aí foi a época que eu tive o problema de saúde, aí parei um pouco esse trabalho, mas eu ia fazer o histórico completo da casa e hoje eu já soube que alunos da UNIFOR⁴⁵ fizeram um documentário da casa do estudante, colocando isso aí, esse lado, do local do auditório se reuniam as pessoas da Padaria Espiritual para discutir sobre a Padaria lá na casa do estudante.

O professor avalia a importância do tempo em que passou na Casa do Estudante, em Fortaleza, mas também afirma que faltou a vivência da parte cultural naquele ambiente. Em seguida, presta vestibular e é aprovado:

Depois passei no vestibular para Letras, tive que ler muito também porque você sabe que tem que ler e lá a gente pode vivenciar um pouco daquilo que foi do passado, tinha uma professora lá, mas não lembro qual era a cadeira dela; lembro que ela mandou a gente encenar *Morte e Vida Severina* e a gente pode fazer isso, no próprio ambiente da faculdade, toda a trajetória de João Cabral de Melo Neto, toda a trajetória. Eu fiz Letras em Baturité, no IMBA, fiz o vestibular, passei, mas a escolha por Letras é porque só tinha duas opções: ou Ciências ou Letras. Então, eu achava que o curso de Ciências estava um pouco fora da nossa realidade e Letras estava mais dentro do meu ego, eu sempre gostei de língua portuguesa.

A oferta de curso superior no interior era limitada e não havia muita opção de escolha. Portanto, era agarrar-se àquela oportunidade. Na trajetória de Agapito, a música sempre esteve presente:

⁴⁵ Universidade de Fortaleza.

Então, além desse curso, comecei um curso de espanhol e eu vejo que a música nunca se separou da parte dos livros literários, por exemplo, a gente musicalizava várias coisas, inclusive poemas. Tinha livros que eu escolhia mesmo pra ler, mas não eram livros, por exemplo, acadêmicos, o nosso curso foi um curso muito, como é que se diz, foi um curso de cinco anos, mas um curso de férias, mais voltado para professor, você passava a semana dando aula, final de semana assistindo aula, nas férias tinha aula. Nessa época, eu era professor de teclado, violão.

O professor comenta sobre sua formação acadêmica e o início de sua carreira como professor:

Quando eu comecei dar aula, tentei envolver música e o português ao mesmo tempo, música para envolver os alunos, era a única arma que eu tinha, porque quando eu cheguei aqui [EEFM Almir Pinto], o Jean [diretor da escola na época] disse que eu iria dar aula no primeiro e no segundo ano e eu nunca tinha dado aula de português. Eu já tinha me formado em Letras, mas eu dava aula de teclado, violão, então, vamos colocar um pouco da música nas aulas de língua portuguesa, vamos colocar um pouco de música e depois interpretar a letra. Naquela época não tinha livro didático e eu acho que o livro didático veio amarrar um pouco o professor. Eu acho que o uso do livro didático tem pontos positivos e pontos negativos e sem ele a gente podia se sentir um pouco mais livre, mais liberto para fazer o que queria, contanto que seguisse o conteúdo. Foi legal demais, logo no início a gente começava a utilizar esses recursos e um dos recursos que eu utilizei foi a música nas aulas de língua portuguesa, porque logo o aluno lia o texto, texto musical, cantava, ficava uma aula bem mais animada, eu levava violão para sala de aula, hoje eu nem posso levar o violão para a sala de aula porque já dizem que o professor tá enrolando aula com música, essas coisas aí. E isso está dentro de mim, a música dentro da prática docente. Dentro da prática docente por intermédio de um recurso disponível para utilizar a música na sala de aula, inclusive eu fazia até algumas paródias envolvendo sujeito, predicado.

O professor sempre buscou dialogar com outras artes em sua prática pedagógica na sala de aula:

A estratégia que eu utilizo ainda hoje é a parte da dramatização porque eu acho que se dramatizar vai ter sucesso para o aluno no futuro. No futuro, ele vai dizer: “– puxa, eu me lembro de tal livro. Mas por que? Em determinado momento eu dramatizei aquela peça, aquela parte do texto. A gente já fez várias dramatizações na sala de aula, pois o nosso livro didático limita um pouco por questão de conteúdo e de regras da escola de ter que seguir o livro. A minha sugestão, um dos recursos, a música e o teatro. Que não adianta você ler, ler, ler, porque cansa a mente e hoje nós temos um processo tecnológico muito avançado e se o professor não tiver cuidado, ele está muito mais atrasado em relação aos próprios alunos. Então se não tiver recursos da música, do teatro para o aluno dramatizar aquilo que ele vivenciou através da leitura, através de música, através de fantoche, tudo

isso, porque eu acho que hoje com a nova tecnologia isso ficou um pouco para trás, isso na mente dos alunos, na cabeça deles, que a gente possa tentar revigorar isso aí.

O professor Agapito também comenta sobre a realização de alguns projetos na escola e a falta de tempo para a leitura:

Eu ainda vejo a questão, eu vejo aqui, tinha um projeto aqui, que é o professor leitor, muito difícil de se conseguir o objetivo com relação a isso, porque primeiro ninguém tem tempo para isso, os livros que eu lia antes, hoje não tenho tempo, eu acho que ainda tem muito a desejar no projeto. Mas a gente tem vários projetos, tem projeto de leitura, “Dia D da Leitura”, mas eu acho que esse “Dia D” poderia ser mais apreciado pelos próprios alunos, eu acho que esse projeto tinha que ter uma iniciativa, o aluno lê uma parte do livro, tentar discutir como é que ele ia apresentar essa passagem que ele leu, através de que? Através de uma apresentação, de uma paródia, através de uma dramatização, eu acho que ficava mais. Agora, uma aula só, uma hora só, para o aluno fazer uma leitura daquilo ali e ficar por isso mesmo não tem condição. E vejo que antes de ser docente, a gente tinha mais tempo de ler. Eu acho engraçado que o pessoal diz muito que o problema está na leitura e na escrita, mas do outro lado, não vem nenhum curso de capacitação para nós, professor de língua portuguesa.

O professor comenta sobre a cobrança que é feita com relação à leitura e à escrita e reclama sobre a falta de capacitação. Comenta ainda, sobre o projeto “Primeiro, Aprender!”:

Esse projeto, projeto “Primeiro, Aprender!”, aprender pra valer, é importante? É importante, a gente recebe muito aluno que não sabe ler, não sabe escrever, mas tem muitos sem pé, sem cabeça. Eu acho que para o aluno chegar lá, uma trajetória bastante, não vai ser o “Primeiro, Aprender!”, três módulos que vão mudar este quadro não. Eu me preocupo tanto, porque quando eu vou dar aula, três aulas e a gente pega um texto totalmente pronto, uma aula totalmente preparada, às vezes, eu me preocupo, meu Deus como é que eu vou sair daí? Sair um pouco, pra transformar numa aula mais atrativa. Eu tenho uma turma que é o primeiro ano H, que veio de uma crise de escrita, de leitura muito devagar. Porque o texto é exatamente elevado aí tem que baixar um pouco, tem que começar a explicar. Eu dou mais aula no segundo ano, mas no primeiro ano que é minha experiência no “Primeiro, Aprender!”, eu acho que deu uma evolução maior. No segundo ano, a gente tem aluno que não sabe ler de maneira nenhuma, aluno que saiu do primeiro ano, estão lá, mas não sabem ler, Ave-Maria, tende piedade.

O professor Agapito avalia que o projeto “Primeiro, Aprender!” deu um suporte aos alunos, mas ainda há muito a se fazer, sobretudo com relação aos alunos que estão no ensino médio e sequer sabem ler.

O conjunto das narrativas dos sujeitos investigados mostra que na atividade de

rememorar experiências significativas com a leitura, os docentes ressignificaram alguns acontecimentos importantes em suas vidas, em que estavam incluídas vivências com parentes, professores, alunos, dentre outras pessoas. Essas vivências se deram em diversos espaços de socialização, tais como: o familiar, o escolar e o acadêmico. As narrativas demonstram ainda algumas influências destas práticas leitoras no trabalho pedagógico com alunos de ensino médio da rede pública estadual de ensino.

O próximo e último capítulo desta dissertação analisa a constituição do *habitus* de leitura dos professores, assim como verifica a articulação entre o processo formativo dos docentes pesquisados e o desenvolvimento de seu trabalho pedagógico. Por fim, caracteriza a intervenção dos professores no contexto da intervenção “Primeiro, Aprender!”.

4 DESVELANDO EXPERIÊNCIAS COM A LEITURA A PARTIR DAS NARRATIVAS DOS DOCENTES

O sentido do que somos depende das histórias que contamos e das que contamos a nós mesmos (...), em particular das construções narrativas nas quais cada um de nós é, ao mesmo tempo, o autor, o narrador e o personagem principal.

Larrosa

Na tentativa de compreender como os professores ressignificam suas experiências com a leitura, retornei à EEFM Almir Pinto - Aracoiaba/CE, na condição de pesquisador e busquei investigar a trajetória de quatro docentes da primeira série do ensino médio, com vistas a compreender o conjunto de suas experiências formativas relacionadas à leitura e como eles a desenvolvem em seu trabalho pedagógico nas salas de aulas.

Este capítulo foi construído a partir do seguinte questionamento: como as diversas experiências dos docentes com a leitura influenciaram no seu trabalho pedagógico?

Nesse capítulo foi realizada uma análise coletiva do que foi obtido em cada entrevista narrativa. Isso permitiu a compreensão de como se constituiu o *habitus* de leitura dos professores e o desenvolvimento de seu trabalho pedagógico, centrando a atenção na intervenção docente no projeto “Primeiro, Aprender!”.

4.1 Desvelando a origem familiar dos sujeitos

Cada indivíduo tende a agir refletindo as marcas de sua posição social e, para tanto, utiliza-se de um conjunto de disposições gerais e flexíveis que devem ser adaptadas pelo ser de acordo com a especificidade de cada ação, ou seja, o *habitus*.

Dessa forma, os sujeitos agem em consonância com o que aprenderam na sua socialização no interior de uma posição social singular, o que confere às suas ações um sentido objetivo e ultrapassa o subjetivo que é percebido e intencional (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004).

Para apreender a origem familiar dos sujeitos dessa pesquisa elaborei o seguinte quadro:

Quadro 1 – Perfil e origem familiar dos sujeitos pesquisados

<i>Nome / Dados biográficos</i>	<i>Tatiane Cruz</i>	<i>Meiry Oliveira</i>	<i>Nice</i>	<i>Agapito</i>
<i>Idade</i>	31 anos	44 anos	37 anos	37 anos
<i>Local de nascimento</i>	Fortaleza	Aracoiaba	Fortaleza	Baturité
<i>Origem social</i>	Classe Baixa	Classe Baixa	Classe Média	Classe Baixa
<i>Formação</i>	Licenciatura em Letras (UECE) Fortaleza (2000). Especialista em Língua Portuguesa e Arte-Educação (URCA) Redenção (2006).	Licenciatura em Letras (UECE) Baturité (2000). Especialista em Gestão Escolar (UDESC) Baturité (2005) e em Língua Portuguesa (UECE) Baturité (2006).	Graduação em Pedagogia (UECE) Fortaleza (1994) e Licenciatura em Português (UVA) Redenção (2007). Especialista em Gestão Escolar (UDESC) Baturité (2005).	Licenciatura em Letras (UECE) Baturité (2000).
<i>Atuação profissional</i>	Professora efetiva da Rede Municipal de Ensino de Aracoiaba e da Rede Estadual de Ensino do Ceará.	Professora efetiva da Rede Municipal de Ensino de Aracoiaba e da Rede Estadual de Ensino do Ceará.	Professora efetiva da Rede Estadual do Ceará.	Professor temporário da Rede Estadual do Ceará.
<i>Pai: profissão e escolarização</i>	Marceneiro – ensino fundamental II.	Agricultor aposentado – analfabeto.	Gerente de banco aposentado – Técnico em contabilidade.	Funcionário público aposentado – ensino fundamental I.
<i>Mãe: profissão e escolarização</i>	Costureira – ensino fundamental II.	Professora aposentada – pedagógico.	Vendedora – Ensino fundamental II – incompleto.	Prendas do lar – ensino fundamental I.
<i>Irmãos: posição ocupada</i>	É a mais velha de uma família de dois filhos. O irmão tem o ensino médio.	Quarta filha de um total de oito filhos. Destes, é a única com nível superior.	Segunda filha de um total de três filhos. Todos com o nível superior.	Quarto filho de um total de nove. Destes, três cursaram o nível superior.
<i>Família atual</i>	Convive com um micro-empresário com ensino superior incompleto.	Casada com um professor que cursa Licenciatura em História. Três filhos com nível superior completo e um cursando. Duas filhas com ensino médio completo e uma cursando.	Casada com um advogado. Dois filhos cursando o ensino fundamental II.	Casada com uma professora do ensino médio, graduada em biologia e especialista em gestão escolar e em meio-ambiente. Tem dois filhos bebês.

A partir da análise do quadro acima, verifiquei que os sujeitos participantes dessa pesquisa têm entre trinta e um e quarenta e quatro anos. Embora haja em suas idades a diferença de mais de uma década, estes são coetâneos em virtude de terem vivido em um mesmo período, marcado por significativas mudanças, nos campos da política nacional e da educação.

O contexto político dessa época é caracterizado pela ditadura militar (1964-1985), que restringiu as liberdades democráticas impedindo a realização de eleições diretas, censurando as manifestações contrárias ao regime, torturando os “indivíduos suspeitos”, dentre outras medidas.

No cenário da educação há significativas mudanças, como a criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 4.024 de 20/12/61), que estabelecia as normas referentes à educação nacional e da Lei nº 5.540/68 (A Lei da Reforma do Ensino Superior) que fixava as normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. É ainda importante ressaltar, no campo da educação, a implementação da segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 5.692/71, que reformula o ensino de 1º e 2º graus. Como parte integrante desse contexto havia também o predomínio da pedagogia tecnicista, convertida em pedagogia oficial, cuja finalidade era uma melhor preparação dos jovens para o trabalho. Isso se dava através dos cursos profissionalizantes em nível médio e do método de memorização do conteúdo, que não promovia no aluno a capacidade de reflexão sobre o próprio contexto histórico vigente (DAVIES, 2004).

Tais mudanças ocorreram no período da infância e da juventude dos sujeitos pesquisados e, certamente, influenciaram de maneira significativa na formação destes, pois fica claro a orientação pedagógica vivida por eles, marcada pela ausência de criticidade e pela presença de um certo autoritarismo por parte de seus professores.

Ao analisar o universo familiar de origem dos sujeitos, constatei que os níveis de escolarização e de profissionalização são bem diversificados. No tocante à educação, há uma multiplicidade: de pai analfabeto a mãe normalista, de mãe com o ensino fundamental II incompleto a pai técnico em contabilidade, pais com o ensino fundamental II completo e pais que só fizeram o ensino fundamental I. Com relação à profissionalização dos pais dos sujeitos também há uma enorme variação: agricultor, gerente de banco, marceneiro, funcionário público, costureira, vendedora, professora e dona de casa. Hoje, alguns destes encontram-se aposentados.

Dos quatro sujeitos participantes dessa pesquisa, Nice e Tatiane nasceram na capital do Estado do Ceará e receberam grande parte de sua educação formal neste contexto. Elas

sempre estudaram em escolas particulares, embora Tatiane tenha estudado como bolsista. Por outro lado, Meiry e Agapito são oriundos da região do maciço de Baturité, tendo convivido nesse ambiente quase que a totalidade de suas experiências. Ambos estudaram tanto na escola privada quanto na escola pública. Meiry também estudou em uma escola filantrópica.

Com relação à origem socioeconômica destes sujeitos não há uma grande variação, pois três consideram-se de classe social baixa e um de classe média. Porém, de acordo com Bourdieu, as classes sociais não existem. Segundo o sociólogo francês, “o que existe é um espaço social, um espaço de diferenças, no qual as classes existem de algum modo em estado virtual, pontilhadas, não como um dado, mas como *algo que se trata de fazer*” (BOURDIEU, 1996a, p. 26-27).

Com efeito, de acordo com Bourdieu, o espaço social é o lugar onde se organizam as diferenças sociais, em que os indivíduos agem de acordo com os *habitus* e as tomadas de posições. As distâncias, portanto, são relacionais, haja vista que só existem umas em relação às outras. A incorporação dos capitais, sobretudo o econômico e o cultural definem as posições desses sujeitos no espaço social.

O sociólogo francês define três grupos de estratégias de investimento escolar que seriam aceitas: pelas classes populares (que ocupam a posição mais dominada no espaço das classes sociais), pelas classes médias (que ocupam uma posição intermediária entre as classes dos dominados e as classes dos dominantes) e pelas elites (que são as classes superiores ou dominantes) (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004).

As classes populares são caracterizadas pelo pequeno volume de seu patrimônio. Os sujeitos pertencentes a essa classe são marcados por pressões sociais e escolha do extremamente necessário. Reconhecem a cultura legítima, sentem-se incompetentes diante dela e não alçam projetos audaciosos. Assim, seus envolvimento com os estudos acontecem de forma moderada porque também as chances de êxito escolar são escassas, haja vista que faltam recursos econômicos, sociais e culturais.

Os membros das classes médias ou pequena-burguesia vivem numa luta por um distanciamento das classes populares e ao mesmo tempo desejando aproximar-se das elites. Bourdieu divide essas classes médias em três: a pequena burguesia em declínio (composta por artesãos e pequenos comerciantes que detêm mais capital econômico do que capital cultural), a pequena burguesia de execução ou de promoção (composta por quadros médios dos setores público e privado, tais como professores e técnicos que detêm mais capital cultural que a fração anterior) e a nova burguesia (desta fazem partes grupos diversificados, profissões que

exigem boa aparência e certo capital cultural ou profissões ligadas a bens e serviços criados mais recentemente).

Já os membros das elites, das classes superiores, são os que possuem mais capital econômico (empresários) ou maior capital cultural (intelectuais e sujeitos de profissões ligadas à Academia, às artes).

Diante do exposto, embora a maioria dos sujeitos desta pesquisa afirmem pertencer a uma classe baixa (popular), o investimento escolar feito por seus pais me faz associá-los como pertencentes às classes médias. Considero ainda que estes localizam-se nas duas primeiras frações: a “pequena burguesia em declínio” onde estão presentes os artesãos, a esses associo os pais da professora ; e a “pequena burguesia de promoção” na qual estão os técnicos, os professores e os funcionários dos quadros administrativos, a estes relaciono os pais do Agapito, da Meiry e da Nice, respectivamente (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004).

Os sujeitos pesquisados pertencem a famílias que, numa primeira análise, parecem ter desenvolvido, através dos filhos professores, uma possível mobilidade social e cultural (BATISTA, 2007). Conquanto nem todos os sujeitos verbalizem diretamente em seus relatos os esforços de seus pais para que os filhos tivessem acesso à educação formal, tal investimento fica claro em alguns fragmentos de suas narrativas.

Com relação ao universo familiar da professora Nice, o pai fez o ensino médio profissionalizante, técnico em contabilidade, e atuou como gerente de banco. A mãe não concluiu o ensino fundamental II e durante certo tempo dedicou-se apenas a cuidar do lar, depois passou a ser vendedora. Nice tem dois irmãos e ambos cursaram o nível superior. Segundo a professora, sua mãe “... sempre cobrou muito da escola, acho que ela cobrou bem mais do que meu pai, por que o meu pai dizia assim: ‘– eu só quero ver o boletim azul, não importa se é nove, se é dez, se é oito, eu só quero ver azul’”. Ainda com relação às influências e investimentos de seus pais com relação à escolarização, assim comenta a professora,

... o meu pai sempre gostou muito de ler [...] E ele sempre incentivou. O presente que ele trazia para a gente sempre era um livrinho de história, as famosas enciclopédias, eu lembro quando eu ganhei a minha primeira enciclopédia, era aquela da Ediouro [...] mas daí eu achar que isso ia me levar para a área que eu estou hoje, nunca achei que eu ia ser professora de português. Então, eu acho assim que a minha infância ela tem muito do meu pai, da responsabilidade do meu pai. E até hoje, ele é grande leitor, meu pai não tem formação acadêmica, mas eu o considero como uma pessoa neste nível e eu sempre digo assim que a maior herança que a gente pode deixar para os queridos da gente é a questão da leitura, dar um presente, um livro (Trecho da narrativa da professora Nice).

A professora Nice, pertence à classe média, que segundo Bourdieu, tem a singularidade de ocupar uma posição de tensão entre a classe dos dominados e a dos dominantes. Os membros dessa classe possuem um certo capital cultural e também econômico. Justamente por isso as famílias deste grupo social investem maciçamente na educação e cobram resultados dos filhos, pois vêem na escolarização a possibilidade dos filhos ascenderem às elites (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004).

No caso dos pais de Tatiane, os dois têm o ensino fundamental II completo, a mãe é costureira e o pai marceneiro. Ela tem apenas um irmão que cursou o ensino médio e fez diversos cursos na área de manutenção elétrica industrial. A professora comenta sobre os sonhos e os investimentos da mãe para com a sua escolarização “A minha mãe é costureira, mas tinha o sonho de ver os filhos formados [...] e o meu primeiro presente, livro mesmo, foram os livros dela, *Diva*, *Cinco minutos* e *A viuvinha*, daí começou uma grande paixão por José de Alencar”. Os livros herdados da mãe constituem capital cultural e teriam um grande impacto na futura escolarização de Tatiane.

Os pais do professor Agapito só fizeram o ensino fundamental I, a mãe sempre cuidou do lar e o pai foi funcionário público. Ele tem oito irmãos; destes, dois cursaram o nível superior, quatro terminaram o ensino médio e dois fizeram apenas o ensino fundamental. Segundo ele, “... o meu pai estudou pouco, ele fez de primeira a quarta série, mas ele sabia muito da leitura e [...] gostava muito de ler para a gente. Eu ainda não sabia ler, mas entendia”. A leitura deste fragmento me fez verificar que embora os pais de Agapito tenham realizado uma escolarização elementar, e, portanto, possuíssem baixo capital cultural escolarmente rentável, havia uma preocupação por parte do chefe da família em estimular os filhos à leitura.

Meiry Oliveira é filha de professora normalista e o seu pai é agricultor. Ela tem sete irmãos, porém é a única a concluir o nível superior. Dos irmãos, quatro concluíram o ensino médio e três não concluíram o ensino fundamental. Meiry foi alfabetizada pela mãe e, como ela mesma afirma, “... sempre tive algum contato com livros [...] aprendi a ler muito rápido e a minha vó com quem a gente morava, pois a mamãe trabalhava [...] era alucinada por literatura de cordel, e comprava, ela chamava ‘os versos’, aqueles livrinhos, literatura de cordel”.

Meiry foi criada num espaço de tensão com relação à escolarização, pois sua mãe era normalista e seu pai analfabeto. O avô sabia ler e avó só aprendeu depois dos sessenta anos de idade, embora sempre gostasse de ouvir a leitura dos versos (literatura de cordel). Como relata a professora, “... ela [a avó] que chamava para eu ler, então, eu lia, dava aquela informação,

pronto, então de repente, eu deslanchei para a leitura, essa leitura mais descompromissada, até por prazer”. Do cenário familiar, a professora soube aproveitar os incentivos recebidos para a leitura, através das vivências com a avó, mas principalmente, a experiência escolar e profissional vividas com a mãe professora, de quem certamente herdara capital cultural.

A partir da análise do grau de escolaridade e da ocupação profissional dos integrantes da família de origem, verifiquei que houve uma elevação – dos filhos em relação aos pais – tanto nos segmentos escolares quanto nos profissionais. Com efeito, todos os sujeitos pesquisados alcançaram níveis educacionais superiores aos seus pais, haja vista que fazem parte da primeira geração que realiza uma escolarização de longa duração, com a conclusão de cursos superiores. Com relação à profissionalização, os sujeitos, em sua maioria, também alcançaram melhores postos que seus pais, visto que, três são concursados efetivos da rede estadual de ensino e um é concursado temporário da mesma rede.

Embora exerçam a função de professor, muitas vezes discriminada pela sociedade, pelas autoridades políticas e até mesmo pelo próprio profissional⁴⁶, verifiquei também que há uma ascensão dos sujeitos e de sua família atual em relação à família de origem. A maioria dos sujeitos também se destaca dos seus irmãos com relação ao conhecimento científico. Apenas um dos quatro professores pesquisados tem todos os irmãos com nível superior.

Os sujeitos pesquisados trazem uma característica comum, o fato de terem constituído uma longa escolarização e, em sua maioria, distinguem-se dos jovens oriundos de sua mesma classe, pois

Os filhos das classes populares que chegam até o ensino superior parecem pertencer a famílias que diferem da média de sua categoria, tanto por seu nível cultural global como por seu tamanho: dado que, como se viu as chances de chegar ao ensino superior são quarenta vezes mais forte para um jovem de camada superior que para um filho de operário, poder-se-ia esperar encontrar, numa população de estudantes investigada, a mesma relação (40/1) entre o número médio de indivíduos com estudos superiores nas famílias de estudantes filhos de operários e nas famílias de estudantes das camadas superiores (BOURDIEU, 2007b, p. 43-44).

Os sujeitos dessa pesquisa, em sua maioria, oriundos de famílias com baixo capital cultural escolarmente rentável, corroboram os esforços feitos no país nas últimas décadas com

⁴⁶ Sobre este aspecto, a professora Meiry comentou acerca da profissão da mãe: “Como minha mãe era professora a gente passava por muitos problemas financeiros naquela época, pois acho que minha mãe ganhava hoje o equivalente a sessenta e cinco reais [...] eu não lembro que moeda era. Eu lembro que eu dizia que não queria ser professora de jeito nenhum, porque achava que era muito sofrimento e que o dinheiro não compensava. O tipo de vida que você levava como professora naquela época, não compensava”.

vistas à democratização de acesso à educação e à cultura como possibilidade de inclusão dos sujeitos à margem dos benefícios culturais e escolares (BATISTA, 2007). Outro fator interessante para se analisar o êxito escolar dos sujeitos é

A presença no círculo familiar de pelo menos um parente que tenha feito ou esteja fazendo curso superior testemunha que essas famílias apresentam uma situação cultural original, quer tenham sido afetadas por uma mobilidade descendente ou tenham uma atitude frente à ascensão que as distingue do conjunto das famílias de sua categoria (BOURDIEU, 2007b, p. 44).

No caso específico dos docentes desta investigação, a originalidade da sua situação cultural está no fato de que a mobilidade social e cultural não se dá pela presença de parentes com nível superior, mas porque eles foram os primeiros a imprimir essa marca em suas famílias de origem.

É interessante observar que no caso específico de Meiry Oliveira, que tem filhos adultos e adolescentes, estes estão seguindo a trajetória da mãe, haja vista que três são professores graduados, um está cursando o nível superior, duas terminaram o ensino médio e uma está na última série da educação básica. Verifiquei que os filhos com relação à educação formal estão bem encaminhados. Isso se deu pela transmissão doméstica do capital cultural, o que demandou um investimento em tempo e em difusão cultural, garantindo um bom retorno em resultados escolares. Tal fato retoma a polêmica de Bourdieu com os economistas que atribuem os resultados escolares ao volume de investimentos financeiros feitos, ao passo que o sociólogo afirma que o mais importante para garantir o êxito escolar é o capital cultural (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004).

As famílias de origem dos sujeitos pesquisados apresentam uma interessante realidade: as professoras Tatiane Cruz e Nice, que nasceram na capital do Estado têm, respectivamente, um e dois irmãos. Em contrapartida, Meiry Oliveira e Agapito, que nasceram no interior do Ceará têm, respectivamente, sete e oito irmãos. Sobre este assunto, afirma Christine Jacquet:

Até 1980, a população rural aumentou, devido ao crescimento natural elevado. Aliás, a partir dos anos 60, este se tornou maior: o Ceará iniciou uma transição demográfica que se expressou na redução da mortalidade. O declínio da mortalidade antecedeu em 20 anos a diminuição da fecundidade, que continuou progredindo até 1980. Em outras palavras, entre 1960 e 1980, o efeito combinado do decréscimo da mortalidade e do acréscimo da natalidade contribuiu para manter em um nível elevado o crescimento natural da população rural (JACQUET, 2000, p.8).

A autora revela algo que ainda é percebido nos dias atuais, as famílias residentes em

áreas urbanas, com maior acesso ao conhecimento formal, algumas vezes com melhores condições financeiras tendem a ter menos filhos. Por outro lado, as famílias de origem mais humilde, sobretudo as do interior ou as das periferias dos centros urbanos têm mais filhos.

Inspirados na teoria do sociólogo francês, Nogueira & Nogueira (2004), também comentam sobre a taxa de fecundidade,

As famílias das classes médias, por uma estratégia inconsciente de concentração dos investimentos, tenderiam, mais do que as das classes populares e menos do que as das elites, a reduzir o número de filhos, já que se vêem obrigadas a conter os gastos de modo a investir em cada filho o máximo possível de recursos, para que eles possam realizar o futuro que se almeja para eles (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004, p. 77-78).

Assim, as estratégias utilizadas pelas famílias no controle da natalidade estão interligadas ao investimento escolar que é feito nos filhos, pois o controle do tamanho da família permite que mais recursos financeiros sejam destinados à escolarização destes e esse fator também assegura oportunidades de uma vida escolar de maior duração.

Atualmente, os sujeitos encontram-se casados com pessoas de escolaridade alta, com nível superior ou cursando. A professora Tatiane não tem filhos, o professor Agapito tem dois bebês, a professora Nice tem dois garotos que cursam o ensino fundamental II e a professora Meiry tem sete filhos, três são professores e tem nível superior, um cursa licenciatura em letras, duas terminaram o ensino médio e uma está cursando a terceira série do ensino médio.

Os sujeitos pesquisados tiveram uma relevante mobilidade social e cultural em relação aos seus pais, o que é indicado pela distância entre o nível escolar desses professores e o de sua família de origem. Tendo por cenário o grupo familiar originário, esses sujeitos constituem a primeira geração a realizar uma escolarização longa. Tomando por base a família atual, analiso que os docentes da pesquisa firmaram relacionamentos com pessoas que detêm uma bagagem cultural similar à sua, haja vista que convivem ou estão casados com sujeitos que também tiveram acesso a uma formação de nível superior. Os professores também estão realizando investimentos significativos na educação de seus filhos.

4.2 Do seio familiar à escola: experiências com a leitura

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais é imperioso o papel da educação no desenvolvimento das pessoas e das sociedades, sinalizando para a urgência de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos. Nesse sentido é fundamental uma revisão

dos currículos que orientam o fazer pedagógico dos professores brasileiros, pois a escola atual enfrenta o grande desafio de fazer com que os educandos leiam, compreendam e produzam adequadamente um texto. A leitura e a escrita são condições indispensáveis à aquisição da cidadania (BRASIL, 1998).

A leitura exige um conjunto de habilidades e conhecimentos específicos, pois “ler é um processo de relacionamento entre símbolos escritos e unidades sonoras, e é também um processo de construção da interpretação de textos escritos” (SOARES, 1995, p. 8-9).

Dessa forma, o ato de ler propicia o desenvolvimento da capacidade criativa dos alunos e um melhor desempenho nas diversas disciplinas escolares e na vida, haja vista que o aluno leitor tem mais bagagem acumulada, o raciocínio lógico mais desenvolvido, além da capacidade de argumentação, do conhecimento de sua cultura e da de outros povos.

A leitura constitui uma atividade fundamental para o desenvolvimento e formação de qualquer indivíduo. Dessa forma, o ato de ler ultrapassa os muros escolares, incorpora-se à vida cotidiana e é praticado a todo o momento. Nesse contexto, a leitura possibilita a compreensão do mundo e esta contribui efetivamente para uma leitura crítica,

[...] uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na descodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura desta, daí que a posterior leitura desta possa prescindir daquele (FREIRE, 2001, p. 11-12).

Com efeito, o desenvolvimento de interesses e *habitus* de leitura é um processo contínuo, que se inicia no seio familiar, desenvolve-se na escola e continua pela vida afora, através das influências das diversas práticas culturais (BAMBERGER, 2002).

Um fato comum nos sujeitos dessa investigação é o interesse que eles manifestam pela leitura, uma prática presente em seu cotidiano. O *habitus* de leitura não aconteceu devido à profissão escolhida. Tais disposições foram cultivadas desde a infância a partir das influências e estímulos recebidos no ambiente familiar. Meiry Oliveira e Tatiane Cruz foram influenciadas à prática leitora por suas mães, ao passo que Nice e Agapito receberam influências paternas. De acordo com a explicação sociológica de Bourdieu,

Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob os dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar

e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito (BOURDIEU, 2007b, p. 41-42).

Os docentes investigados são oriundos de famílias, em sua maioria, simples, mas que buscaram investir na educação formal de seus filhos. Assim, a ação dessas famílias sobre o sucesso escolar dos sujeitos, se deu basicamente através do capital cultural.

Os sujeitos entraram cedo na escola e a maioria comenta pouco sobre suas experiências com a leitura nesse período. Assim, a escola é percebida como um espaço que propicia aos alunos as condições necessárias ao desenvolvimento das habilidades leitoras, pois,

[...] seria difícil conceber uma escola onde o ato de ler não estivesse presente - isto ocorre porque o patrimônio histórico, cultural científico da humanidade se encontra fixado em diferentes tipos de livros. Assim, o acesso aos bens culturais, proporcionado por uma educação democrática, muitas vezes significa o acesso aos veículos onde esses bens se encontram registrados – entre eles, o livro (SILVA, 2005, p. 31-32).

Dessa forma, a leitura nas escolas pode ser compreendida não apenas como possibilidade de desenvolvimento cognitivo dos educandos, mas também como formação cultural, histórica e científica disseminada principalmente nos meios escritos.

Sobre tais aspectos, observei que a professora Tatiane começou a estudar cedo e seu despertar para a leitura aconteceu no último ano do ensino fundamental I, pois, segundo ela: “até a quarta série eu não tinha lido os livros que ganhei da minha mãe, lia mais os livros escolares. Agora, na quarta série, a tia Sonia passou um livro para a gente ler, *A mochila que pesava demais*, aí eu li num dia e achei legal”. A partir disso, segundo Tatiane, surgiu uma paixão pela leitura e ela quis ler os livros que havia recebido de sua mãe.

Nesse caso, a escola proporcionou uma experiência significativa com a leitura. Esse fato demonstra a importância da prática de leitura na sala de aula. Nesse sentido, comenta Richard Bamberger:

Nunca será demais repetir que os hábitos só se formam através da atividade regular. Mais importante que toda a atividade baseada em livros, mais importante que a melhor discussão, é a própria leitura. É preciso se tornar um princípio o pensamento de que é melhor ler por quinze minutos todos os dias do que meia hora um dia e outro não. É melhor ler meia hora um dia e outro não do que ler uma hora por semana, e assim por diante. A prática regular é a condição para a formação do hábito (BAMBERGER, 2002, p. 29-30).

De acordo com o autor, a prática leitora em sala de aula não deve acontecer uma única vez, mas sim dia a dia, embora que por poucos minutos. Não adianta dedicar metade de uma aula para tal atividade e só fazer isso novamente no mês seguinte, pois além de cansativo e enfadonho, não criará no aluno o hábito da leitura.

Tatiane descobriu a magia do ato de ler e passou a reservar momentos para essa prática não apenas na escola, mas também fora dela. Segundo a professora, “no primeiro ano do ensino médio eu descobri que tinha lido todos os perfis de mulher de José de Alencar e fui lendo os outros por curiosidade e comecei a catalogar os livros que eu lia porque achava legal era dizer a quantidade de livros lidos durante o ano”.

A professora foi enriquecendo sua bagagem cultural através da leitura de livros consagrados e, muitas vezes, adquiria os exemplares com bastante esforço. Isso fica evidente nesse fragmento de sua narrativa: “eu tinha o dinheiro do ônibus e da merenda, aí eu deixava de merendar para juntar dinheiro pra comprar uma coleção do Machado de Assis que saiu e outra de grandes escritores, da capa azul, capa dura”. Tatiane também se utilizava de um equipamento cultural, a biblioteca, para satisfazer o seu desejo de ler, “quando não tinha aula na escola eu ia para a biblioteca pegar livros emprestados e quase nunca era para pesquisa”.

Essas leituras eram realizadas por prazer, pois, segundo Tatiane, lia muito e não gostava de estudar Língua Portuguesa, mas amava literatura. Com efeito, de acordo com um excerto da narrativa da professora, a leitura era,

[...] uma atividade meio que pessoal e ao mesmo tempo coletiva porque quando eu lia o livro ia contar a história para minha mãe e acabava fazendo com que ela lesse muitos livros. Ela acabou lendo por minha causa, porque ela gostava das histórias que eu contava e ia ler os livros. Foi muito engraçado como ela acabou se tornando uma leitora, voltou a ser uma leitora por minha causa (trecho da narrativa da professora Tatiane).

As experiências com a leitura fizeram com que Tatiane e sua mãe invertessem os papéis, pois quando pequena, Tatiane recebeu os livros que eram de sua mãe e, na adolescência, reconduziu a mãe à leitura, a partir de seu exemplo.

Meiry Oliveira quando entrou na escola já sabia ler, pois, segundo ela, “... minha mãe era professora e com ela tive minhas primeiras aulas. Ela que me alfabetizou”. Desse período também comenta que “eu sempre tive algum contato com livros. Meu primeiro livro foi... eu me lembro que eu tinha o livro *Fred, Teresa e Rute*, um livro com textos bem grandes para a primeira série”. Assim, fica claro que a mãe professora, desde cedo, estimulou a pequena Meiry à prática leitora. Sua mãe transmitiu um certo capital cultural que seria decisivo para

garantir o êxito escolar e render bons resultados acadêmicos.

Assim, a leitura é um fator determinante do êxito ou do fracasso escolar, pois ao mesmo tempo em que é uma disciplina, é também o meio para se chegar ao conhecimento nas diversas áreas do saber. Com efeito,

[...] a eficiência na leitura se relaciona de forma íntima com o êxito escolar. O leitor rápido e preciso possui um instrumento precioso para penetrar no amplo mundo do conhecimento que jaz sob as capas dos livros. O leitor deficiente lê de maneira tão lenta que não pode processar diretamente o significado. Deve então, depender em grande parte do que aprende por meio de escuta, motivo pelo qual tende a fracassar nas disciplinas que necessitam de leitura (ALLIENDE; CONDEMARÍN, 2005, p. 13).

Nesse sentido, o domínio da leitura ou a posse de capital cultural são condições necessárias para o desenvolvimento das habilidades dos educandos e a aquisição de novos conhecimentos. A professora Meiry foi ampliando o seu repertório de leituras a partir do acesso a equipamentos culturais, como a biblioteca. Sobre essa experiência, ela relata em sua narrativa,

[...] no caminho da minha casa tinha uma biblioteca [...] e eu vinha da escola e sempre passava por lá, aí comecei a tirar livro para ler e o primeiro livro que eu tirei foi um livro do Machado de Assis, detestei, não entendi nada, mas nessa época, eu já gostava de ler. Eu tinha uns dez anos, dez para onze anos, fazia a quarta série ou era a quinta. E, aí eu comecei a tirar outros livros, é tanto que eu li nessa época toda aquela coleção de Monteiro Lobato, *Os doze trabalhos de Hércules* [...] E comecei a ler José de Alencar também, comecei a ler, sempre gostei muito de ler [...] para mim, nunca foi sacrifício ler, eu sempre gostei muito (trecho da narrativa da professora Meiry).

Meiry teve uma significativa experiência com a leitura de textos diversos, o que favoreceu a incorporação de um capital cultural, pois o texto possibilita a troca de experiências, a reflexão, a liberdade criativa e a tentativa de comunicação.

O ato de ler envolve diretamente autor e destinatário e permite a vivência da obra de arte ou de pensamento que oferece como objeto de deleite ou de análise. O leitor participa ativamente do texto que funciona como uma possibilidade de reflexão e experiência que o destinatário vivencia e pode transformar-se na medida em que acrescenta o novo ao seu mundo. Para que isso ocorra, o leitor tende a se assumir como co-autor da obra lida e desenvolve a sua capacidade de construir sentido para os textos da mesma forma que o faz com outros eventos de sua vida.

A professora Meiry também comentou sobre sua experiência com a Literatura no

curso pedagógico. Segundo ela, a professora Dra. Antoinete

[...] dava umas aulas extras de Literatura, que chamavam aula de auditório e ela só trabalhava Sonetos com a maioria da turma, porque juntava todas as turmas do pedagógico e ela dava uma aula só para estudar essa história do Soneto e muita gente não gostava, mas eu me interessava, eu gostava daquela história de ouvir o texto, pensar o que o autor dizia, mesmo sem ter esse conhecimento que eu tenho hoje, claro, eu era uma adolescente, mas aquilo me atraía e isso também contribuiu para a minha formação [...] ela ainda ficava com a história dos livros para a gente estar lendo e sempre tinha que estar lendo e olhe que foi nos anos setenta, uma época em que as pessoas não atentavam tanto para a leitura quanto hoje, até pelo tipo de ensino da época. E isso também me ajudou (trecho da narrativa da professora Meiry).

A prática da professora de Meiry antecipa em mais de duas décadas a orientação dos PCNs, que preconiza que o ensino de literatura deve pautar-se na formação de leitores. Nesse sentido, é preferível que a última etapa da educação básica volte sua atenção à formação de leitores, propiciando momentos de leituras de obras ao invés de apenas reforçar a tradição de abordar todas as características das escolas literárias, com seus respectivos autores e estilos (BRASIL, 2002).

Desse modo, Bourdieu, aborda entre as inúmeras formas de capital, o que acontece no campo da literatura, pois “o conhecimento sobre autores, estilos e obras e, sobretudo, a capacidade de produzir obras reconhecidas como de alta qualidade constituem uma forma de capital (capital literário) que propicia, a quem o detém, um poder de influência sobre o campo em questão” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004, p. 41). Assim, o acesso a obras literárias permite a incorporação de um capital cultural.

O professor Agapito relembra os fatos vivenciados com relação à sua entrada na escola com significativos detalhes, inclusive dos métodos de ensino:

Minha primeira professora foi a Socorro, logo eu fui alfabetizado, com cinco anos de idade. Lembro que ela me mandou escrever pelo menos uma letra do alfabeto, mas eu não sabia nem escrever o ‘o’. Ela ensinava com aquela cartilha do abc, que eu lembre, a gente tentava decorar e no outro dia ela tomava o ditado (trecho da narrativa do professor Agapito).

Fica claro que a professora utilizava o método sintético, predominante no ensino desde meados do século XIX. Sobre esta metodologia, Ferreiro e Teberosky (1985) comentam:

O método sintético insiste, fundamentalmente, na correspondência entre o oral e o escrito, entre o som e a grafia. Outro ponto chave para esse método é estabelecer a correspondência a partir dos elementos mínimos, num processo

que consiste em ir das partes para o todo. Os elementos mínimos da escrita são as letras. Durante muito tempo se ensinou a pronunciar as letras, estabelecendo-se as regras de sonorização da escrita no seu idioma correspondente. Os métodos alfabéticos mais tradicionais abonam tal postura (FERREIRO & TEBEROSKY, 1985, p.19).

Assim, é evidente que a professora de Agapito utilizava um modelo tradicional no qual se partia da letra para chegar a sílabas, palavras e sentenças. Já a escrita era tratada como habilidade motora que demandava prática. Vale ressaltar que tal prática aconteceu na década de 1970 e desde a década anterior começavam a surgir significativas mudanças com relação à compreensão dos processos de aquisição da língua oral.

Agapito afirma que quando mudou de escola teve maior incentivo em relação à prática leitora. Sobre esta experiência, assim fala o professor:

[...] eu acho ainda hoje que você não pode ter o gosto pela leitura aleatoriamente, tem que ter um sistema de você assimilar aquela leitura, de você vivenciar a leitura, de um livro, por exemplo, a gente trabalhava muito lá no colégio das irmãs, lia um livro, por exemplo, aí, tirava uma parte, fazia aquelas fichas de leitura chamadas e não só responder a ficha de leitura, pois para responder a ficha de leitura tem que ler o livro, pois a irmã [...] mandava contar a história, começava a contar, fazia uma roda de conversa, um começava a história, depois outro ia continuar, até chegar ao final da história [...] Eu lembro que um dos livros que ficou na minha cabeça foi *O Quinze* de Rachel de Queirós, que além de contar a história, a gente vivenciou através de uma dramatização. Dessa forma, o aluno ficava fascinado por toda aquela história de *O Quinze* de Rachel de Queirós (trecho da narrativa do professor Agapito).

Neste relato, o professor Agapito, mostra o incentivo recebido através de sua professora para o desenvolvimento da prática leitora. Com efeito, considerando que a juventude hoje dispõe de inúmeros atrativos, e que nesta fase o que é obrigatório não é bem aceito, compreende-se a importância de que o professor possa estimular os alunos à prática da leitura a partir do seu próprio exemplo. O aluno que não tem acesso à leitura e às discussões, muito provavelmente terá dificuldades com a escrita. Dessa forma, há

[...] a necessidade de se construir teorias fertilizadoras da práxis dos professores no sentido da transformação das persistentes condições de ensino e aprendizagem seletivas e excludentes; da gestação de práticas pedagógicas capazes de criar, nos âmbitos escolares, as condições de emancipação e desenvolvimento social, cultural e humano dos alunos pertencentes aos segmentos desfavorecidos da sociedade e que, por isso, sofrem o processo de marginalização nas nossas escolas (PIMENTA, 2006, p. 24).

A educação precisa ser vista e tratada como um processo que vise à inclusão dos alunos, além de proporcionar a estes uma real inserção na sociedade. Um dos fatores que podem contribuir para tal transformação está na mudança da práxis do educador, ou seja, numa contínua reflexão de sua prática docente com o objetivo de uma conscientização que vise a um aprimoramento de seu trabalho pedagógico.

Sobre sua experiência com a prática leitora na escola, assim fala Nice, “eu me lembro desde pequenininha os alunos, os amiguinhos diziam assim: ‘– bota a Nice pra ler, bota a Nice pra apresentar porque parece que ela tá vivendo, vivenciando, né, ela tá dando vida ao trabalho da gente’”. Porém, a professora afirma que após esse período, não encontrou muito incentivo para a prática leitora.

Dessa época, o que ela relembra como significativo não está diretamente relacionado com a leitura. Isso fica explícito neste fragmento de sua narrativa: “a gente tinha muito aqueles passeios da Brahma, da Coca-cola e eu achava interessante porque lá tinha a hora de o aluno chegar na escola, falar, recontar porque é importante o recontar também, aquilo que você vivenciou”. Assim, percebi que embora não houvesse incentivo na escola para a leitura prazerosa, havia atividades em que as crianças interagiam entre si e contavam oralmente histórias a partir de experiências vivenciadas em aulas de campo.

A experiência de Nice com a leitura também está baseada no método sintético, pois nas séries finais priorizava-se o trabalho com os livros clássicos para que os alunos escrevessem utilizando a norma culta da língua e conhecessem a partir de suas leituras os autores consagrados. Tal prática vivenciada pela professora difere das experiências dos outros colegas que mostraram o encantamento entre alunos e professoras nas aulas de leitura. Esse diferencial pode refletir a filosofia e a visão capitalista presente em escolas de grande porte da capital cearense, como a que Nice frequentou.

Diante do exposto, verifiquei que a grande maioria dos sujeitos afirma que a prática de leitura continuou no ambiente escolar e foram influenciados por suas professoras. É tanto que Tatiane, Meiry e Agapito falam de como gostavam da prática de leitura nas escolas e relembram inclusive dos nomes de suas professoras. Segundo Tatiane, “a tia Sonia passou um livro para a gente ler... aí eu li num dia e achei legal”. Meiry mostra que embora sua professora fosse tradicional sempre esteve preocupada com a questão da leitura, pois “a dona Antoinete, a nossa professora, ela ainda ficava com a história dos livros para a gente estar lendo”. Agapito lembra das atividades realizadas pela professora Irmã Maria José, que “tinha um cuidado tão grande com a questão da leitura que ela levava a gente para a sala de leitura, para a biblioteca, já tinha todos os livros selecionados”. Por outro lado, Nice, lembra das

atividades com a leitura na escola de uma forma contrária às apresentadas pelos outros sujeitos, pois acontecia simplesmente uma “cobrança dos clássicos que a gente tem que ler da literatura, mas era simplesmente a imposição, ler pra se fazer aquela prova”.

As leituras desenvolvidas pela maior parte dos sujeitos dessa pesquisa no período de sua escolarização se configuram como aquisição de capital cultural, pois através da leitura de obras literárias, o aluno

[...] domina, por exemplo, o padrão culto da língua – aquele reconhecido como legítimo (correto) pelas instâncias às quais foi socialmente atribuído o direito e o dever de avaliar e classificar as formas de linguagem (sobretudo, a escola e os especialistas das áreas de linguagem) – beneficia-se de uma série de vantagens sociais. O domínio da língua culta funciona como uma moeda (um capital) que propicia a quem o possui uma série de recompensas, seja no sistema escolar, seja no mercado de trabalho, seja até mesmo no mercado matrimonial (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004, p. 41).

Os sujeitos, assim, são classificados pelas hierarquias culturais de acordo com os bens culturais a que têm acesso. O acesso à leitura e o trabalho de persistência empreendido pelos participantes dessa pesquisa fizeram com que eles se destacassem nos grupos sociais em que vivem.

4.3 Formação inicial e continuada dos sujeitos

Com relação à formação inicial, verifiquei que a professora Nice foi a primeira a concluir um curso de nível superior, Pedagogia, no ano de 1994 e, posteriormente, cursou Licenciatura Específica em Língua Portuguesa, concluindo no ano de 2007. Os demais concluíram Licenciatura em Letras no ano de 2000. Meiry Oliveira cursou duas especializações, uma em gestão escolar e outra em língua portuguesa. Nice também cursou a especialização em gestão escolar e, atualmente cursa a especialização de mídias na educação. Tatiane Cruz cursou especialização em Língua Portuguesa e Arte-Educação. Já o professor Agapito cursou apenas a graduação em Letras.

Desse contexto, apreendi que as tomadas de decisão dos sujeitos, principalmente, com relação à escola e ao futuro oferecido pelos estudos expressam – implícita ou explicitamente – o sistema de valores que fazem parte de sua classe social. Com efeito, “se os membros das classes populares e médias tomam a realidade por seus desejos, é que, nesse terreno como em outros, as aspirações e as exigências são definidas, em sua forma e conteúdo, pelas condições objetivas, que excluem a possibilidade de desejar o impossível” (BOURDIEU, 2007b, p. 47).

Por inúmeras razões – conscientes ou inconscientes – os sujeitos são levados a fazer escolhas de acordo com as possibilidades. Tal aspecto fica evidente na fala de todos os sujeitos quando comentam sobre suas “escolhas” com relação ao curso de nível superior:

Eu fiz Letras em Baturité, no IMBA, fiz o vestibular, passei, mas a escolha por Letras é porque só tinha duas opções: Ciências ou Letras. Então, eu achava que o curso de Ciências estava um pouco fora da nossa realidade e Letras estava mais dentro do meu ego, eu sempre gostei de língua portuguesa (Trecho da narrativa do professor Agapito).

[...] meu primeiro curso foi Pedagogia, eu acho que eu caí certo, mesmo sem saber onde eu estava porque eu não tinha noção do que era a Pedagogia, meu sonho era trabalhar com criança e eu achava que eu ia trabalhar com a área da saúde, eu achei que ia fazer Pediatria, ligado à criança e à pedagogia não, quando eu fui procurar saber, tinha uma amiga desinformada que disse assim: ‘– menina é pra trabalhar com criança, tu vai gostar, tem tudo a ver com criança’ (Trecho da narrativa da professora Nice).

[...] eu sempre alimentei esse sonho, no dia que aparecer no interior eu faço o vestibular. E quando veio através do IMBA [...] fiz o vestibular, aí tinha duas opções: Letras e Ciências. Eu sempre gostei muito de Biologia e fiquei tentada a fazer Ciências, mas depois pensei em ter que deixar Literatura, deixar o Português. Aí, fiz o curso de Letras (Trecho da narrativa da professora Meiry).

Eu queria fazer faculdade de Direito, mas não consegui passar no vestibular por causa da concorrência, aí resolvi fazer Letras na UECE porque eu gostava de literatura e pensava em aproveitar as disciplinas para Direito. Aí entrei, sem nenhuma pretensão, na ideia de passar um semestre para não ficar desocupada, mas me apaixonei pelo curso (Trecho da narrativa da professora Tatiane).

Os fragmentos retirados das narrativas dos professores mostram que muitas das escolhas acontecem pela falta de opção, por desconhecimento ou até mesmo por uma passagem temporária até o ingresso em outro curso de maior prestígio. Algumas vezes as escolhas se deram de maneira precoce, outras vezes, a realização do sonho de cursar um nível superior sublimava o desejo da preferência do curso. Isso mostra que as escolhas acontecem sempre em relação às forças que as determinam, pois,

Até mesmo quando suas escolhas lhes parecem obedecer à inspiração irreduzível do gosto ou da vocação, elas traem a ação transfigurada das condições objetivas. Em outros termos, a estrutura das oportunidades objetivas de ascensão social e, mais precisamente, das oportunidades de ascensão pela escola condicionam as atitudes frente à escola e à ascensão pela escola – atitudes que contribuem, por uma parte determinante, para definir as oportunidades de se chegar à escola, de aderir a seus valores ou a

suas normas e de nela ter êxito; de realizar, portanto, uma ascensão social – e isso por intermédio de esperanças subjetivas (partilhadas por todos os indivíduos definidos pelo mesmo futuro objetivo e reforçadas pelos apelos à ordem do grupo), que não são senão as oportunidades objetivas intuitivamente apreendidas e progressivamente interiorizadas (BOURDIEU, 2007b, p. 49).

Diante do exposto, fica evidente que entre um desejo específico de ascensão social e uma realidade objetiva de ascensão pela escola, os sujeitos tendem a assegurar o que lhe é possível e muitas vezes não conseguem perceber que a partir daí suas condutas e atitudes são dominadas.

Com relação às leituras realizadas no período do curso de graduação, os sujeitos comentam muito pouco. Sobre as vivências com a leitura, comenta o professor Agapito, de uma experiência em que após a leitura do livro teve que “... encenar *Morte e Vida Severina* e a gente pode fazer isso, no próprio ambiente da faculdade, toda a trajetória de João Cabral de Melo Neto [...] Tinha livros que eu escolhia mesmo pra ler, mas não eram livros, por exemplo, acadêmicos”.

Meiry que foi colega de turma de Agapito comenta apenas que durante este período teve que realizar “muitas leituras, mais uma vez leitura, literatura, porque eu fiz Letras, português e literatura”. A professora também comentou sobre o seu desejo de fazer uma pós-graduação em Literatura, mas como não completou a turma de Literatura, ela foi “praticamente obrigada a fazer a especialização em Língua Portuguesa, não que seja ruim, mas o meu foco é Literatura; é tanto que eu ainda vou fazer um mestrado em Literatura, se Deus quiser”. Com relação às experiências de leitura nesse período, ela afirma que

não dá para haver aprendizagem sem leitura e toda pós-graduação exige leitura [...] e foi gratificante porque quando você estuda um teórico de leitura, você tem uma outra visão daquela leitura que você faz. Tem um tema lá que é a complexidade do olhar, então você pode ler um texto aqui, você como professor de ensino médio, não é menosprezando não, mas você não tem a mesma visão, você não olha esse texto do mesmo jeito que uma pessoa que fez um curso na área ou que fez uma pós-graduação na área. Não é que um seja melhor do que o outro, não tem nada a ver com isso não, mas a gente tem mais possibilidade de compreender as entrelinhas, você já leva em consideração o tipo de linguagem que aquele autor usou, o tipo de pensamento, qual a linha que ele segue, a linha da metodologia, da Linguística mesmo, da Linguística moderna [...] Então, falando do fundamental, do médio, da licenciatura em Letras, a gente percebe que há uma evolução na formação como professor e como leitor (Trecho da narrativa da professora Meiry).

Verifiquei que Meiry percebe a importância de que o professor estude, atualize-se para

melhorar o seu desempenho em sala de aula. Assim, quando o professor busca o conhecimento e faz uma reflexão de sua prática, desenvolve a sua formação continuada. O espaço do seu fazer pedagógico é o campo por excelência para realizar sua humanização e a dos seus educandos. Há, portanto, a necessidade de uma interligação entre teoria e prática, visando uma melhor atuação do educador em seu fazer pedagógico, permeado pelo diálogo com os seus alunos e, não, pelo distanciamento da realidade em que estão inseridos (TARDIFF, 2002).

A professora Meiry comenta acerca da participação em alguns cursos de formação nas escolas em que trabalhou. Assim, cita a “Reciclagem de Língua Portuguesa”, que foi elaborada pela própria escola. Sobre este curso fala a professora: “A gente mesmo, lá, começou a estudar a língua portuguesa. Como se fosse uma espécie de reciclar, reciclar aí seria, não sei se modernizar, rever a nossa prática com língua portuguesa”. Também citou outro curso, específico para orientadores de aprendizagem do telensino. A professora afirma que quando há algum curso na área de língua portuguesa, ela procura fazer.

Meiry também ressalta que a escola Almir Pinto tem uma característica própria de incentivar a leitura e a formação. Segundo ela,

[...] vários autores já estudamos aqui dentro dessa escola, dentro do planejamento, professor que consegue um livro que empresta para o outro, tem essa coisa, essa história, o próprio Celso Antunes que a gente estudou, o Augusto Cury e outros autores, o Chalita e muito mais. E a gente sempre continua estudando e lendo muito. E, atualmente, eu fico muito satisfeita porque os livros que a gente está utilizando na escola já têm essa visão, sabe, de que a leitura precisa ser incentivada na sala de aula (Trecho da narrativa da professora Meiry).

Dessa forma, Meiry deixa transparecer que, no seu processo de formação, o docente incorpora diversos saberes, desde os da área de conhecimento específico – no caso dela, a língua portuguesa – até os pedagógicos, didáticos, de sua própria experiência profissional. Enfim, esses saberes, continuamente, entram em comunhão na prática pedagógica. Nesse sentido, torna-se importante pesquisar

[...] sobre o ensino na formação de professores. São as demandas da prática que vão dar a configuração desses saberes. Como o ensino ocorre em contextos sociais específicos, tais como as aulas, as escolas, os sistemas de ensino, as culturas, é preciso conhecer essa prática (daí a importância da pesquisa da prática e da realidade nos processos formativos), para estabelecer os nexos e as relações entre esses contextos, interpretá-los à luz das teorias da educação e do ensino e propor novas formas, maneiras e

modos de ensinar (LIMA & SALES, 2003, p. 71-72).

Com efeito, a necessidade da pesquisa sobre formação de professores é apontada como algo fundamental, pois em seu fazer pedagógico o professor utiliza inúmeros saberes. Tais saberes não são estáticos, mas sim passíveis de serem revistos, redirecionados e transformados.

Nice não comentou sobre suas experiências com a leitura durante o curso de Pedagogia, nem quando fez o Curso de Licenciatura em Língua Portuguesa. Em seus relatos, ela deixa claro que, quando trabalhou em escolas particulares em Fortaleza realizou muitas leituras e estudos de teóricos da educação, como Montessori e Paulo Freire. Também comentou que sempre gostou de estudar língua estrangeira e cursou até o sexto semestre de italiano, na Casa de Cultura, da UFC.

Tatiane, em seu relato, afirma que “li muito, muitos livros mesmo [...] Eu não lia só os livros da faculdade, sempre li mais por prazer”. De acordo com a narrativa de Tatiane, no período da graduação, ela leu de Rachel de Queirós a Paulo Coelho, porém, leu bastante Machado de Assis e críticos literários por causa da monografia.

Quando terminou a graduação em Letras, a professora Tatiane entrou para a plenificação em francês. Dentre outros cursos, participou de uma formação de contadores de histórias e fez um curso de especialização em Língua Portuguesa e Arte, cujo tema da monografia foi “Processo de aquisição de leitura e escrita”. Segundo ela, nesse período, “li muito, apliquei testes, baseados nos livros. Eu tive realmente que ler muita coisa principalmente numa disciplina que tinha de incentivo à leitura, que de incentivo à leitura não tinha nada, que era mais uma coisa muito conteudista”.

Assim, são muitas as habilidades que o profissional de Letras precisa para desenvolver uma boa prática em sala de aula. De acordo com as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras, o profissional de Letras deve ser capaz de lidar criticamente com as linguagens e ser consciente de sua inserção na sociedade e das relações com o outro (BRASIL, 2001). De acordo com Bourdieu,

É necessário ter em mente que os estudantes de letras são o produto de uma série contínua de seleções segundo o próprio critério de aptidão para o manejo da língua, e que a super-seleção dos estudantes oriundos dos meios menos favorecidos vem compensar a desvantagem inicial que devem à atmosfera cultural de seu meio. Com efeito, o êxito nos estudos literários está muito estreitamente ligado à aptidão para o manejo da língua escolar, que só é uma língua materna para as crianças oriundas das classes cultas. De todos os obstáculos culturais, aqueles que se relacionam com a língua falada

no meio familiar, são, sem dúvida, os mais graves e os mais insidiosos, sobretudo nos primeiros anos da escolaridade, quando a compreensão e o manejo da língua constituem o ponto de atenção principal na avaliação dos mestres (BOURDIEU, 2007b, p. 46).

Assim, os estudantes de Letras passam por uma seleção criteriosa que exige deles não apenas o domínio da língua da cultura legítima, mas a reflexão sobre as questões sociolinguísticas.

4.4 O outro lado das Letras: o retorno à escola como professor

Embora haja uma proximidade com relação ao término da graduação, a entrada dos sujeitos pesquisados como profissionais da educação acontece em períodos distintos, perfazendo três décadas: as duas últimas do século XX e a primeira do século XXI.

Meiry Oliveira começou sua vida profissional trabalhando como professora de educação infantil no ano de 1986, passando pelos diversos níveis de ensino até chegar à última etapa da educação básica. Atualmente é professora efetiva da rede municipal de ensino de Aracoiaba, onde atua como tutora do Programa de Incentivo ao Desenvolvimento da Educação de Aracoiaba - PROIDEA⁴⁷. Também é professora efetiva da rede estadual de ensino e em finais de março de 2009 foi eleita diretora da EEFM Almir Pinto – Aracoiaba.

Nice ingressou como profissional da educação no ano de 1991, como professora de educação infantil em uma escola particular de Fortaleza e depois passou a lecionar no ensino fundamental. Em Aracoiaba vivenciou as experiências da docência no ensino médio e no ensino superior. Atualmente é professora efetiva da rede estadual de ensino.

Agapito começou a lecionar no ensino médio no ano de 2000 na EEFM Almir Pinto de Aracoiaba. Depois teve uma experiência como docente de ensino fundamental II numa escola particular em Baturité. Atualmente é professor temporário da rede estadual de ensino.

Tatiane Cruz começou a trabalhar como professora no ano de 2003 no ensino

⁴⁷ Tendo em vista os baixos índices de aproveitamento dos alunos da rede pública municipal nas avaliações externas e, considerando que um dos fatores que contribui para esse quadro é a ausência de professores habilitados para o ensino em áreas específicas, principalmente, em língua portuguesa e matemática, é que a Secretaria de Educação do município de Aracoiaba desenvolveu o Programa de Incentivo ao Desenvolvimento da Educação de Aracoiaba. O PROIDEA tem o intuito de melhorar a qualidade do ensino da rede pública municipal de Aracoiaba através do acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem e da formação permanente dos professores do ensino fundamental I e II, nas áreas específicas de Língua Portuguesa e Matemática, com o intuito de elevar o aproveitamento dos alunos nos sistemas de avaliações externas de larga escala, nos níveis estadual e federal.

fundamental II. Atualmente é professora efetiva da rede municipal de ensino de Aracoiaba e da rede estadual de ensino.

Percebi que os sujeitos iniciaram suas experiências profissionais como docentes em períodos distintos, passando pelos diversos níveis de ensino e, hoje, têm em comum o fato de atuarem como professores de língua portuguesa do ensino médio em uma escola pública. Assim, todos atuam diretamente com a leitura na sua prática pedagógica.

O professor Agapito relata que começou sua experiência como docente de língua portuguesa no ensino médio somente após a conclusão do curso de Letras. Em suas aulas buscava relacionar o ensino de língua portuguesa com a música. Segundo ele, “... música para envolver os alunos, era a única arma que eu tinha, porque quando eu cheguei aqui [EEFM Almir Pinto], o Jean [diretor da escola na época] disse que eu iria dar aula no primeiro e no segundo ano e eu nunca tinha dado aula de português”.

O professor Agapito já era graduado em Letras, mas até então, só dava aula de teclado e de violão. Assim, resolveu “colocar um pouco da música nas aulas de língua portuguesa, vamos colocar um pouco de música e depois interpretar a letra [...] o aluno lia o texto, texto musical, cantava, ficava uma aula bem mais animada, eu levava violão para sala de aula”. Quando começou a ensinar não havia livros didáticos para o aluno e, segundo o professor, “[...] o uso do livro didático tem pontos positivos e pontos negativos e sem ele a gente podia se sentir um pouco mais livre, mais liberto para fazer o que queria, contanto que seguisse o conteúdo”.

A fala do professor revela uma realidade bastante comum, ou seja, muitos alunos terminam um curso de licenciatura, mas não se sentem instrumentalizados para a prática em sala de aula. Com efeito, segundo as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras,

De forma integrada aos conteúdos caracterizadores básicos do curso de Letras, devem estar os conteúdos caracterizadores de formação profissional em Letras. Estes devem ser entendidos como toda e qualquer atividade acadêmica que constitua o processo de aquisição de competências e habilidades necessárias ao exercício da profissão, e incluem os estudos linguísticos e literários, práticas profissionalizantes, estudos complementares, estágios, seminários, congressos, projetos de pesquisa, de extensão e de docência, cursos sequenciais, de acordo com as diferentes propostas dos colegiados das IES e cursadas pelos estudantes. No caso das licenciaturas deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam (BRASIL, 2001, p. 31).

O descompasso entre a teoria e a prática pode ser a razão da insegurança dos professores ao iniciarem na profissão. Isso pode ser percebido na necessidade do profissional

de Letras dominar não apenas os conteúdos básicos do ensino fundamental e médio, bem como, os métodos pedagógicos que favorecem o processo de ensino-aprendizagem para os diferentes níveis de ensino.

Com efeito, o professor pode trabalhar com o texto de maneira que os alunos sintam-se aprisionados ou livres. Se eleger priorizar o relacionamento impessoal e reproduzir o autoritarismo da sociedade e da escola, terá escolhido a primeira opção. Logo, suas aulas serão expositivas e seguirão fielmente o livro didático em detrimento da participação e do incentivo à criatividade do aluno. Porém, se o professor escolhe uma metodologia que favoreça o diálogo, o questionamento, a multiplicidade de interpretações e a troca de saberes, estará apoiando a segunda opção.

Para tanto, é fundamental que não apenas as pesquisas sobre teoria didática, mas a própria prática pedagógica do professor na sala de aula deva pautar-se visando a uma prática de ensino libertadora que favoreça a democratização social e cultural da educação nas escolas. Desta forma, livres, os educandos podem externar suas opiniões, dúvidas e anseios, desenvolvendo uma educação crítica e consciente, pautada pela responsabilidade social e política e que respeite o contexto em que eles estão inseridos (FREIRE, 2006).

Ainda segundo Agapito, com relação à prática leitora, a estratégia mais utilizada por ele é a dramatização. De acordo com o professor, “se dramatizar vai ter sucesso para o aluno no futuro [...] a gente já fez várias dramatizações na sala de aula, pois o nosso livro didático limita um pouco por questão de conteúdo e de regras da escola de ter que seguir o livro”. O professor acredita que uma boa estratégia para uma leitura eficiente é que se possam utilizar outros recursos, como a música e o teatro para que a aula não fique enfadonha.

No caso da EEFM Almir Pinto são desenvolvidos projetos voltados para a leitura, tais como o “Dia D da Leitura” e o “Professor Leitor”, que na visão do professor Agapito,

poderia ser mais apreciado pelos próprios alunos, eu acho que esse projeto tinha que ter uma iniciativa, o aluno lê uma parte do livro, tentar discutir como é que ele ia apresentar essa passagem que ele leu, através de que? Através de uma apresentação, de uma paródia, através de uma dramatização [...] Agora, uma aula só, uma hora só, para o aluno fazer uma leitura daquilo ali e ficar por isso mesmo não tem condição [...] Eu ainda vejo a questão, eu vejo aqui, tinha um projeto aqui, que é o “professor leitor”, muito difícil de se conseguir o objetivo com relação a isso, porque primeiro ninguém tem tempo para isso, os livros que eu lia antes, hoje não tenho tempo, eu acho que ainda tem muito a desejar no projeto [...] E vejo que antes ser docente, a gente tinha mais tempo de ler. Eu acho engraçado que o pessoal diz muito que o problema está na leitura e na escrita, mas do outro lado, não vem nenhum curso de capacitação para nós, professor de língua portuguesa (Trecho da narrativa do professor Agapito).

Agapito comenta sobre a dificuldade de se executar projetos de leitura na escola. Isso acontece, segundo ele, pelo pouco tempo destinado à prática leitora em sala de aula, o que impossibilita a realização de atividades diferenciadas que favoreceriam uma melhor compreensão da leitura. Outro aspecto levantado pelo professor diz respeito ao pouco tempo que os docentes dispõem para conciliar a sua prática profissional com suas leituras.

A professora Nice começou a exercer sua prática em sala de aula durante o período em que cursava Pedagogia. Ela trabalhou em várias escolas em Fortaleza, tanto no pré-escolar quanto no ensino fundamental I. Porém, para essa pesquisa utilizarei apenas os dados referentes à sua prática com a leitura no ensino médio.

Nice procura estimular os alunos à prática leitora, e, segundo ela, em suas aulas, busca

[...] levar para os meus alunos que ler faz bem, que ler te ajuda não só no cognitivo, mas ajuda na relação intrapessoal, que é a relação com você mesmo, na relação com as outras pessoas, e eu acho que os gêneros textuais vêm responder isso, é aquela situação do cotidiano que o aluno vai poder interagir dentro da sociedade. Para que eu estou ensinando belíssimas narrações, belíssimas dissertações, belíssimas descrições se ele não pode intervir dentro da sociedade que ele vive, transformar a realidade? A leitura tem esse poder, através dela que eu posso transformar; a escola não muda, mas eu a partir do estudo, eu mudo a escola, eu mudo o mundo [...] Então, eu acho que o professor tem que pensar nesse sentido, o aluno produzir, o aluno achar que lê por prazer e não lê por obrigação (Trecho da narrativa da professora Nice).

A professora procura mostrar para seus alunos a importância da leitura como um enriquecimento cultural que favorece a vida em sociedade. Além disso, tornar-se um leitor eficiente é condição necessária para a aprendizagem, isso porque

o domínio da leitura não só leva a ler bem, significa também a aquisição de um instrumento vinculado à totalidade da vida cultural do leitor. Depois dos primeiros anos de educação fundamental, grande parte da atividade escolar se baseia na leitura como meio de estudo; a formação escolar fica mediada pela leitura. Por outro lado, fora da escola, o leitor adulto tem na leitura um importante meio de informação, trabalho, instrução prática e entretenimento (ALLIENDE; CONDEMARÍN, 2005, p. 151).

Assim, a leitura está presente quase que na totalidade da rotina escolar, bem como nos outros espaços que o jovem frequenta. A leitura, portanto, comporta várias funções: divertimento, instrução, informação, acesso a cultura, dentre outras.

A professora Nice comenta acerca da importância de se trabalhar com projetos de

leitura na sala de aula. Dentre outros, cita o projeto “Leitura e escrita: paixão e descoberta”, pois segundo ela é preciso que o aluno seja exposto à leitura. Nesse sentido comenta

Como é que ele pode se apaixonar por algo que ele não conhece? Eu acho que a partir do momento que ele criar intimidade com a leitura, com os diversos textos que existem, ele vai amar, ele vai criar aquele gosto pela leitura. Então, eu acho que fica aí o convite, vamos ler, vamos demonstrar paixão por essa leitura pra que o nosso aluno também se apaixone e possa ser um grande leitor (Trecho da narrativa da professora Nice).

A professora demonstra a necessidade de conquistar o aluno pela leitura. Tarefa essa que pode e deve ser feita pelo professor a partir de seu exemplo. Nice também comentou sobre a participação no projeto “Aluno Leitor”, que teve uma grande adesão por parte dos alunos, como exemplo, cita a aluna Márcia Regina que leu mais de catorze títulos por ano. Afirma a professora que a aluna “não lê por obrigação, ela lê por prazer [...] a Márcia pode ser uma multiplicadora dentro da família dela, dentro da Igreja que ela frequenta. Esse descobrir e esse olhar, ela pode levar para adiante dentro do distrito que ela mora, na zona rural”.

Nice fala com entusiasmo de uma de suas alunas que tem prazer em ler. Comenta ainda sobre outro projeto desenvolvido na escola, o “Dia D da Leitura”. Segundo a professora, “[...] todos os meses a gente faz o “Dia D da Leitura”, sempre voltado, todos os professores, independente de ser um professor de matemática, naquele dia ele tem que está incentivando a leitura, a gente planeja previamente e o Multimeios dá esse suporte”.

Além desta atividade mensal, em que toda a escola vivencia a prática leitora, a professora comenta que uma de suas estratégias com a leitura em sala de aula é a utilização de seminários literários. A professora reflete ainda sobre a importância do docente preparar uma atividade que possa envolver todos os alunos de acordo com as suas habilidades específicas.

A professora Meiry começou a dar aulas muito cedo e depois de mais de uma década em sala de aula que teve a oportunidade de cursar Letras. Ela sempre trabalhou em Aracoíaba, inicialmente na rede municipal de ensino e, atualmente, na rede municipal e na rede estadual.

Na rede estadual começou trabalhando como professora polivalente, ou seja, lecionava todas as disciplinas, mas depois teve a oportunidade de no ensino médio trabalhar com Português, Literatura e Produção Textual. Segundo Meiry a leitura sempre esteve presente em sua prática docente. A professora aponta algumas experiências significativas com a leitura, como a participação e a premiação de alunos em concursos, como Escrevendo o Futuro, Festival de Talentos - Festal, dentre outros. Nesses concursos os discentes eram estimulados a ler e a produzir textos, tais como: história em quadrinhos, literatura de cordel, contos, dentre outros.

A professora comenta que nessa época a biblioteca escolar foi equipada com novos livros e que estimulava os alunos para a leitura. Sobre esta experiência comenta:

[...] nós começamos a trabalhar em sala, mais ou menos, a experiência que eu tive no Pedagógico [...] [e a] leitura de livros dava certo [...] tinha aquela história, tinha o conteúdo e a gente tinha que cumprir aquela proposta curricular e botava os livros como se fosse uma atividade paralela, uma das notas. E esses livros, eles iam lendo, de acordo com a série, como era terceiro ano e eles não tinham tido essa experiência no primeiro e no segundo, a gente trouxe todos os títulos de livro que a gente achava interessante, tanto do Romantismo, livros realistas, até dos modernistas e eles iam escolhendo e fazíamos roda de conversa em sala de aula. Quando a gente não tinha tempo para fazer essa história toda escrita, porque a primeira experiência tinha que ser prazerosa, então não tinha nada de escrita, mas foi uma experiência legal, a gente colocava os livros para eles, eles liam em casa, como foram vários títulos, deu para cada um ficar com um livro, no máximo dois alunos ficar com o mesmo título e fazíamos roda de conversa em sala, para ele dizer até onde ele leu, o que gostou, o que achou das personagens e eram histórias, eram aulas muito gratificantes e interessantes (Trecho da narrativa da professora Meiry).

Meiry em sua prática pedagógica resgatou uma estratégia que havia sido desenvolvida quando ela era aluna do curso normal e fala com empolgação de como a atividade rendeu bons frutos, pois inclusive um dos seus alunos que não gostava de ler, a partir desse incentivo, passou a ler com maior frequência e depois foi cursar Letras.

A professora comenta que a escola tem uma preocupação com a questão da prática leitora e promove o projeto “Dia D da Leitura”. Segundo Meiry,

O “Dia D da Leitura” é um dia em que uma aula, a cada mês, um dia por mês a escola pára uma aula e toda a comunidade escolar vai ler, é o professor de matemática, de biologia, de física. Tanto a escola pode selecionar alguns temas como pode deixar a leitura livre, compete ao professor. Até aquele professor que não tem o hábito de leitura, que infelizmente ainda existe, naquele dia, aquela hora de leitura vai fazer a diferença para ele e vai fazer também a diferença para os alunos. Que já foi constatado pelo próprio Multimeios que depois que a gente começou o “Dia D da Leitura”, ou então, no dia seguinte ao “Dia D”, aumenta a procura de livros no Multimeios. Então, as pessoas gostam de ler, se elas forem apresentadas à leitura, elas vão gostar porque é um universo maravilhoso (Trecho da narrativa da professora Meiry).

A professora avalia que o projeto tem resultados satisfatórios, o que justifica a sua continuidade. Como comprovação, cita o exemplo de um aluno, “eu ouvi um depoimento de um aluno que disse que nunca tinha lido e leu a primeira vez, nunca tinha lido assim, essa leitura sem compromisso, essa leitura extra-sala de aula e ele disse que a primeira experiência que ele teve foi com o “Dia D da Leitura”. Assim, segundo a professora são essas ações que

motivam a pessoa a descobrir a leitura.

Portanto, uma das funções importantes da leitura, dentre outras, é intermediar a aprendizagem. É a partir do conhecimento da língua, da compreensão desta através da leitura que o educando pode compreender as mais diversas disciplinas, haja vista que no Ensino Médio, espera-se que o aluno já detenha as capacidades de compreender, de abstrair os conceitos, enfim que seja mais autônomo em relação ao seu processo de aprendizagem e de formação. Desse modo,

[...] a leitura é um dos recursos mais importantes na escola para a consecução de novas aprendizagens. Isto não significa que não se considere mais necessário insistir em seu ensino; de fato, durante toda a etapa do Ensino Fundamental e às vezes também no Médio, continua-se reservando um tempo para a leitura, geralmente na matéria “Linguagem”. Por outro lado, à medida que se avança na escolaridade, aumenta a exigência de uma leitura independente por parte dos alunos, que costuma ser controlada pelos professores mediante questionários, fichas etc (SOLÉ, 1998, p. 36).

As habilidades de leitura ensinadas pelos professores permitem que os alunos as utilizem não só como meio de trabalho, mas também como meio de informação e de entretenimento. Nesse sentido, a professora citou o projeto “Padaria Espiritual”, que tinha por objetivo apresentar aos alunos, sobretudo os de terceiro ano, conhecimentos sobre a Literatura Cearense. Com entusiasmo, fala a professora sobre o Projeto:

[...] os nossos alunos, apesar de serem cearenses, não têm conhecimento dos grandes escritores, dos livros, dos autores da própria Padaria [...] Então, a Padaria Espiritual foi um projeto também de leitura, nós lemos vários poemas, conhecemos vários escritores, vários livros da época, que foram editados, livros maravilhosos, autores maravilhosos, inclusive a gente fez até esse paralelo da importância da Literatura Cearense no Panorama da Literatura Nacional naquela época e depois, trouxe até os nossos dias (Trecho da narrativa da professora Meiry).

Com esse projeto de leitura, a EEFM Almir Pinto fez um resgate da vida e das obras de autores cearenses e também fez um paralelo com o exame do vestibular, pois as Universidades, sobretudo a Universidade Federal do Ceará - UFC têm resgatado a leitura dessas obras a partir da cobrança em seus exames.

A professora relembra uma atividade de quando fazia a graduação e enumera algumas sugestões para trabalhar leitura em sala de aula:

[...] trazer a leitura para sala de aula não como uma obrigação [...] fazer uma predição do texto que vai ser lido, tentar fazer o aluno pelo título imaginar

sobre o que esse texto vai falar. Ler para que o aluno também goste de ler. O professor precisa ler [...] continuar trabalhando também os livros paradidáticos [...] por que o professor que tem que ler a questão para o aluno? Uma coisinha prática, básica, do dia a dia, mande o aluno ler, pergunte a ele o que ele quer com essa pergunta, o que ele compreende dessa pergunta, por que quando ele tiver fora da escola e ele for fazer as avaliações [...] ou os concursos da vida, não vai ter o professor lá para dizer nada para ele não, é ele e o texto, é ele e a questão e a escola também é responsável por isso. E isso pode ser feito por qualquer professor, não precisa de projeto, não precisa de nada. O aluno vicia em achar que só o professor que deve ler, só o professor que deve explicar. Não, ele é, também, agente do conhecimento na sala de aula (Trecho da narrativa da professora Meiry).

A professora cita algumas sugestões que podem ser desenvolvidas na sala de aula com relação à prática leitora. Isso deixa claro que o ensino de leitura é perpassado pelas concepções que se atribui a essa atividade. Quando se acredita que a leitura é um ato mecânico, envereda-se por um modelo baseado na decodificação. Se, por outro lado, como cita a professora Meiry, a leitura é concebida como um ato de interação tem-se uma série de implicações que nortearão o ensino, como por exemplo, o envolvimento dos sujeitos com o texto.

Na concepção leitora fundamentada na interação, os elementos, autor, texto e leitor se inter-relacionam e a leitura é concebida como uma atividade construída a partir da interação. De acordo com esta perspectiva,

o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos e não algo que preexista a essa interação. A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (KOCH e ELIAS, 2006, p. 11).

O ensino de leitura baseado na interação dos sujeitos envolvidos com o texto favorece a construção de sentidos. Dessa forma, não se concebe essa atividade como uma possibilidade de extração, como se o sentido estivesse pronto no texto. Também não é um simples ato de atribuir sentido, pois um texto pode ser compreendido de diferentes formas dependendo do capital cultural que cada leitor possui.

Assim, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais ser leitor, no sentido pleno da palavra, pressupõe uma série de domínios: do código (verbal ou não) e de suas convenções; dos mecanismos de articulação que constituem o todo significativo; do contexto em que se insere esse todo. Nesse sentido, a leitura é vista como uma atividade complexa, que envolve não só conhecimentos linguísticos, mas também o contexto, as relações que um texto

estabelece entre suas partes e outros textos, além do capital cultural do sujeito que entrará em contato com o texto (BRASIL, 1999).

A professora Tatiane concluiu a graduação em Letras no ano de 2000, mas só iniciou sua prática pedagógica no ano de 2003, quando passou em um concurso na rede municipal de ensino de Aracoiaba. No ano seguinte, ela foi aprovada no concurso da rede estadual de ensino. Segundo a docente, no início de sua trajetória profissional, “ainda conseguia ler com bastante frequência, ainda conseguia manter o meu gosto, o meu prazer pela leitura sem ser algo tão profissional”. Tal prática fica difícil de ser mantida na atualidade trabalhando 300h/a, pois segundo a professora “é muito complicado ainda achar tempo para ler por prazer, acabo lendo às vezes por obrigação e não por opção. Hoje por prazer eu leio muito pouco, eu compro livros, ainda compro livros que leio por prazer, mas é difícil”.

A professora mostra que embora tenha vontade de realizar leituras por fruição, falta-lhe tempo para tal atividade. Segundo ela,

Li, agora, *O Código da Vinci, Anjos e Demônios, Impacto Profundo...* todos são livros grandes, mas de fácil leitura, são viciantes e você não consegue parar de ler. E ainda compro, faço minhas coleções, estou sempre comprando. Fui pra Fortaleza com quatro livros na bolsa, tão engraçado, isso no mês de julho, fui com quatro livros, mas não li nenhum, pois não deu tempo. Muito trabalho, muita coisa, eu trabalhei mais nas férias do que aqui na escola. Depois de que eu me tornei professora, acho que eu dupliquei ou tripliquei essa quantidade de livros, lendo e acumulando. Mas hoje eu noto que eu leio menos do que eu lia naquela época, acho que pela questão do trabalho e tempo (Trecho da narrativa da professora Tatiane).

É comum os professores comentarem do escasso tempo para a leitura ou relembrar de como tinham tempo para a realização desta prática antes da docência. Sobre esse assunto, comenta Batista:

A ampliação, porém, dos títulos lidos tende a ser restrita: por um lado, porque as demais ações ou obrigações realizadas extraclasse – mas, sobretudo a leitura, dado seu aparente alheamento e ausência de atividade – são vistas, pelas professoras e pela família, como tempo ‘roubado’ do convívio familiar; por outro lado, porque, diante do volume de atividades profissionais a serem conciliadas com as atividades domésticas, lê-se com mais frequência aquilo que se converteria em tarefa escolar: um livro a ser indicado (daí, em listagens feitas de livros lidos, nos questionários, por professores, se constatar uma forte presença de obras de literatura infanto-juvenil), dos títulos, no caso dos professores do ensino médio – indicados pelos exames vestibulares, ou por fim, e não sem frequência, de obras já lidas no próprio curso de formação de professor e que, ao serem indicadas para os alunos são rapidamente relidas ou apenas rememoradas (BATISTA, 2007, p. 98-99).

Desse modo, os professores, salvo raríssimas exceções, acabam reproduzindo a cultura da leitura como tarefa escolar, como uma atividade e não como fruição, prazer. Bourdieu comenta que a distinção entre a prática leitora e as outras práticas culturais está justamente no fato de a leitura ser mais ensinada pela instituição escolar (BOURDIEU, 1996b).

A professora Tatiane comenta que algumas vezes o leitor busca um livro, faz a leitura, mas não gosta ou não compreende. Segundo ela, isso se dá porque muitas vezes ou a pessoa não tem maturidade para a leitura ou esta não condiz com o perfil do leitor. Ela comenta uma experiência em que estava falando sobre o “jogo do contente” proposto no livro *Poliana* e um aluno

[...] imediatamente levantou, foi na Biblioteca pegou *Poliana moça* e voltou pra sala e disse que havia pegado o livro e ia ler. Depois ele me procurou e disse que não gostou muito da leitura. Claro, ele já é um homem feito para ler *Poliana moça*. Existem livros que você não tem maturidade para ler. Eu li *O Amante*, eu acho que com dez, doze anos de idade e odiei; achei o livro mais besta do mundo e quando li com dezoito eu adorei, porque naquele dia que eu reli *O amante*, olhei para trás e vi que o livro não era tão besta, que era legal, ou seja, eu não tinha maturidade para compreender o livro na idade que eu tinha lido (Trecho da narrativa da professora Tatiane).

A literatura é uma arte e muitas vezes não se consegue decifrá-la porque esta se utiliza de uma linguagem especial. Melhor que buscar caracterizações é o que o leitor consegue guardar das muitas possibilidades de significados que o texto literário lhe oferece. Assim, há a necessidade de uma abertura para a leitura por puro deleite. Sobre isto, comenta Bourdieu,

Há um texto que é decodificado, logo trata-se de extrair o código para torná-lo inteligível. E essa metáfora nos conduz a um erro de tipo intelectualista. Pensamos que ler um texto é compreendê-lo, isto é, descobrir-lhe a chave. Quando de fato nem todos os textos são feitos para serem lidos nesse sentido. Além da crítica dos documentos que os historiadores sabem fazer muito bem, há que fazer, segundo parece, uma crítica do estatuto social do documento: para que uso esse texto foi feito? Para ser lido como o lemos, ou então, por exemplo, como uma instrução, isto é, um escrito destinado a comunicar uma maneira de fazer uma maneira de agir? Há toda espécie de texto que pode passar diretamente ao estado da prática, sem que haja necessariamente mediação de uma decifração no sentido em que a entendemos (BOURDIEU, 1996b, p. 234).

Há textos que o leitor não consegue decifrar os seus mistérios. Isso pode acontecer

pelo fato de existirem leituras que são mais densas e, portanto, exigem uma leitura mais apurada ou que favorece uma linguagem plurissignificativa, característica própria dos textos literários.

A leitura por si só traz uma diversidade de significados, pois é um termo polissêmico (ORLANDI, 1993). De acordo com essa polissemia, a leitura pode ser entendida, em uma acepção mais ampla, como atribuição de sentidos, como uma concepção, como leitura de mundo. Tal entendimento, por sua vez, depende também da concepção que se tem de sujeito, de língua, de texto e de sentido (KOCH & ELIAS, 2006).

A professora Tatiane comenta sobre a dificuldade de incentivar a leitura no ensino médio, pois segundo ela,

é bem mais complicado, pois eu acho que se não existe um incentivo antes; no ensino médio, você fazer com que um aluno goste de ler não é tão fácil, pelo menos eu avalio assim. Você tem que conquistar um aluno que já foi conquistado pela televisão, pelo videogame, pela internet porque um aluno de quinta série, sexta série, sétima série, ele tem acesso a tudo isso, mas ele não está tão dominado ou ele não conhece tão bem aquilo pra gostar tanto. Você pode introduzir mais alguma coisa, no ensino médio, não. Você tem que mostrar, você tem que demonstrar o seu prazer, se você não gosta, o aluno nunca vai gostar.

A professora mostra a importância de ser o professor o incentivador da leitura na sala de aula. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, “formar um leitor competente, supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos” (BRASIL, 1999, p. 69).

Nesse sentido, o professor deve estimular o aluno para a consciência de que a um só texto podem ser atribuídos vários sentidos, que é preciso compreender o que se leu, como também é interessante remeter uma leitura a outras já feitas anteriormente.

Tatiane, em sua prática pedagógica, costuma indicar livros aos seus alunos, pois acredita que foi “conquistada para o mundo da leitura a partir de um bom livro, se eu tivesse ficado só na *Mochila que pesava demais* [...] se o primeiro livro não for impactante, se ele não for atrativo o suficiente, a gente vai perder um leitor, um bom leitor”.

A fala dessa professora evidencia a realidade de muitos dos alunos oriundos das classes populares, estudantes da escola pública, na qual muitas vezes o contato com o livro só acontece na escola. Segundo Bourdieu, “quando o sistema escolar representa o papel que representa em nossas sociedades, isto é, quando se torna a via principal ou exclusiva do

acesso à leitura torna-se acessível praticamente a todo mundo, penso que ele produz um efeito inesperado” (BOURDIEU, 1996b, p.240).

É interessante que a escola – representada legalmente pelo professor – possa estimular o aluno à leitura, possa oferecer diversas possibilidades de textos. A professora Tatiane afirma que

o incentivo à leitura deve existir sempre e os alunos devem sempre ter gosto pela leitura, ter gosto pelo conhecimento que a leitura lhe traz. Então, não importa, para mim o livro que ele vai ler; se ele gostou, se vai querer ler outro, para mim, está ótimo. E com o tempo, quem sabe, se ele leu um livro bem grosso como *Harry Potter*, quem sabe, com o tempo eu possa fazer com que ele leia um mais fininho do Machado de Assis, um menor ainda do José de Alencar e de outros autores. Tem autores que eu não gosto, mas que mesmo assim eu incentivo os meus alunos a ler porque meu gosto não é o gosto deles, porque a minha visão de uma determinada história, de um determinado autor não é a mesma que os meus alunos vão ter. E, busco, sempre dentro das minhas aulas, citar trechos de livros, citar histórias, citar músicas que façam com que eles vejam o lado poético da vida, vejam o lado lúdico da vida (Trecho da narrativa da professora Tatiane).

O professor tem a chave em suas mãos para o estímulo à leitura, porém precisa oferecer inúmeras opções para que os seus alunos tenham o desejo de descobrir o mágico que se revela nas páginas dos livros.

Sobre os projetos de incentivo à prática leitora desenvolvidos na escola, a professora cita o “Dia D da Leitura”, que em um determinado dia do mês “a escola é completamente voltada para leitura. Então, são distribuídos livros nas salas, são distribuídos livros em todos os setores da escola, até o porteiro, senta para ler alguma coisa, algum texto, algum livro naquela hora”.

Essa é uma das estratégias buscadas para estimular os diversos segmentos da escola à leitura, porém, se todos os participantes não tiverem consciência da importância dessa atividade, o resultado pode ser o inverso do objetivado. Segundo a professora Tatiane, “teve um professor que mandou todos os alunos lerem, obrigou os alunos a ler e foi corrigir provas. Aí uma aluna questionou: ‘- professor, o senhor não vai ler, não’. ‘- não, eu não preciso mais ler isso aí não, só quem precisa disso aí é vocês”.

Quando se fala em leitura é preciso analisar os objetivos para os quais se realiza essa atividade. Se o professor não incorporar a razão de determinada leitura, provavelmente sua atividade não será produtiva. Dentre as inúmeras razões para a ineficiência do ensino de leitura estão as atividades realizadas sem interesse, como tarefa puramente escolar, o que não suscita a compreensão das múltiplas funções sociais da leitura (ANTUNES, 2003).

As experiências leitoras dos sujeitos pesquisados permeiam o seu trabalho docente. Isso reflete a constituição de um *habitus* de leitura que se inicia na infância, perpassa a educação básica e a formação inicial e contínua.

4.5 A intervenção do professor no contexto da ação “Primeiro, Aprender!”

No ano de 2008, a Secretaria de Educação do Estado do Ceará propôs uma ação interventiva intitulada “Primeiro, Aprender!”, que foi voltada para alunos e professores do primeiro ano do Ensino Médio e visou consolidar habilidades de leitura. Tal ação interferiu diretamente na prática pedagógica do professor, pois o planejamento anual foi interrompido para que durante doze semanas o “Primeiro, Aprender!” fosse desenvolvido.

De acordo com a professora Meiry todo docente deve preocupar-se com as questões de leitura e escrita. Segundo ela, um dos objetivos do Projeto “Primeiro, Aprender!” é conscientizar que “nós somos usuários da língua portuguesa, eu não sou professor de língua portuguesa, eu sou usuário da língua portuguesa, então eu tenho que ter todo esse zelo para poder escrever e ler e compreender a leitura”. Nesse sentido, o projeto foi voltado para a leitura e a escrita nas diversas disciplinas que compõem o currículo do primeiro ano do ensino médio. Assim, de acordo com Meiry o projeto buscou

a leitura que sai um pouquinho da decodificação porque o aluno até decodifica, ele lê, lê bem, se o professor levar em consideração a entonação, a pronúncia das palavras, ele lê bem, mas quando você pergunta: “– o que você entendeu?”, esse aluno já não tem palavras para responder e o Projeto “Primeiro, Aprender!” está justamente levando o aluno a isso, a refletir sobre o que lê, tentar encontrar as informações dentro do texto porque o aluno até sabe a prova de matemática, se o professor disser: “– aqui, você tem que fazer isso”, o que falta nele, é o que? É a interpretação da leitura na própria questão e isso passa para todas as disciplinas e o Projeto “Primeiro, Aprender!” está tentando com os módulos, aulas bem interessantes, incentivando a leitura e a compreensão leitora desses alunos e a produção textual, porque é um efeito dominó: se ele lê e compreende, então ele reproduz, ele escreve e o Projeto “Primeiro, Aprender!” veio justamente para solucionar essas dificuldades de leitura e compreensão textual desses alunos de primeiro ano (Trecho da narrativa da professora Meiry).

A professora Meiry mostra que um dos fatores positivos proporcionados pelo Projeto “Primeiro, Aprender!” foi o de levar o aluno a refletir sobre o que ele lê. Ler eficientemente significa perceber as informações explícitas no texto e, principalmente, as implícitas. Assim, o aluno precisa relacionar o que está presente no texto com informações do contexto sócio-histórico e cultural e as possíveis intenções do autor.

A professora afirma que a partir das orientações do “Primeiro, Aprender!” o professor “não coloca o nome do assunto, ele coloca um tema na aula e daquele tema o professor começa a investigar com o aluno se ele sabe mais ou menos do que vai falar e isso pode ser feito em qualquer disciplina”. Tal prática mostra uma atividade de predição, que visa a preparar o aluno para a leitura.

Acerca de uma avaliação do “Primeiro, Aprender!”, de acordo, com Meiry,

É muito cedo para dizer se vai resolver, não sei, mas pelo menos nós estamos fazendo alguma coisa, o Governo está preocupado também com essa história da leitura. Por quê? Porque não é só questão da Escola Almir Pinto, está nos indicadores, os índices do IDEB, do Brasil, tudo o que você puder imaginar de avaliação externa ou interna só vai para dificuldade da leitura e é responsabilidade nossa, enquanto professores de Língua Portuguesa, mas é responsabilidade de todos que fazem a educação. Como é que eu vou ensinar uma aula de Biologia se eu também não tiver conhecimento de como eu vou explicar, como o aluno vai entender aquela matéria. Então, todo mundo precisa disso [...] O “Primeiro, Aprender!” é um projeto completo, ele aborda, ele abrange todas as disciplinas que são do currículo do primeiro ano [...] e veio justamente para solucionar essas dificuldades de leitura e compreensão textual (Trecho da narrativa da professora Meiry).

Meiry avalia como positivo o fato do Governo do Estado está preocupado com os resultados de leitura e escrita que os alunos obtêm nas avaliações de larga escala. Segundo ela, a preocupação com a leitura é responsabilidade de todos os segmentos da educação. Avalia o “Primeiro, Aprender!” como um projeto completo para solucionar as dificuldades de leitura, compreensão e produção textual dos alunos do primeiro ano do ensino médio.

A professora Tatiane Cruz afirma que o projeto “Primeiro, Aprender!” é voltado para o incentivo à leitura e, segundo ela, surgiu para “tentar resolver uma carência antiga, anterior ao primeiro ano do ensino médio, que é a dificuldade de leitura e escrita dos alunos”.

Tatiane afirma que, antes do início do projeto na escola, foi realizada uma avaliação diagnóstica com os alunos em que ficou evidente a dificuldade destes com a interpretação de texto, pois “era um texto simples, uma história simples e eles não conseguiram compreender a informação principal da história, eles não conseguiram compreender o foco principal da história”. Quando motivados à escrita, os alunos também demonstraram muita dificuldade. Segundo a professora, “a gente percebia que a ideia existia, mas infelizmente eles não conseguiam colocar isso palavras”. Isso me leva a observar que os alunos ainda não dominam “as habilidades de conhecimentos de escrita [que] estendem-se desde a habilidade de simplesmente transcrever sons até a capacidade de comunicar-se adequadamente com um

leitor potencial” (SOARES, 1995, p. 8-9).

Esse entendimento é apoiado pela visão social da escrita, a qual concebe a prática na sala de aula como processo e não como produto. Isto pode ser melhor compreendido quando se considera que o

[...] nosso cotidiano está permeado pela escrita nas mais diversas situações de uso, por isso as atividades de escrita na sala de aula devem levar em consideração o propósito comunicativo e audiência dos textos. Se forem criadas situações para que o aluno escreva o mais próximo possível da vida real, seguramente o aluno sentirá que a escrita tem funções diversificadas (ALMEIDA E ZAVAM, 2004, p. 102-103).

Essa perspectiva de escrita como processo também é ressaltada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que percebem no ensino de Língua Portuguesa a possibilidade de melhoria na qualidade do ensino brasileiro. Essa discussão assinala ainda que o pouco domínio da leitura e da escrita é o principal responsável pelo fracasso escolar (BRASIL, 1998).

De acordo com Tatiane, os conteúdos propostos pelo projeto eram bons, havia atividades bem diversificadas, algumas muito simples e outras bastante complexas. Segundo a professora os alunos participaram bem do projeto porque foi feita uma seleção dos principais erros cometidos por eles com relação à escrita e “a gente fez essa relação, conscientizou os pais, conscientizou os alunos”.

Essa atividade de refletir com os alunos e os seus pais as dificuldades dos discentes contribui para que o professor veja que

o trabalho com a leitura e a escritura deve ser organizado, reflexivo, crítico para se instanciar das mais variadas maneiras. É preciso levar o aluno a usar efetivamente a leitura e a escritura, a refletir continuamente sobre esse uso e a criticar esse processo no contexto sócio-histórico nas suas dominações e diversidades. Faz-se, então, necessário que o professor trabalhe com o aluno uma prática reflexivo-crítica em que haja a inter-relação leitura-escritura. Só assim o sujeito terá condições de ser um leitor crítico e ter acesso à escrita com autonomia e criticidade. É nessa busca pedagógica que está o interesse da atuação do professor crítico-reflexivo, a partir de um suporte teórico e de uma prática emancipatória e democrática na construção do cidadão-leitor, do cidadão-escriptor numa sociedade voltada à construção do humano (BORGES, 2002, p. 205).

Refletir com os alunos sobre as suas dificuldades e estimulá-los a ultrapassá-las configura-se com uma atividade produtiva que visa à formação do discente enquanto cidadão crítico.

Segundo a professora Tatiane Cruz, quando o professor tem consciência das dificuldades dos alunos e assume parte da responsabilidade, as mudanças acontecem. Tatiane afirma que escutou o

depoimento de uma professora que disse que o projeto deu certo para aqueles alunos que apresentavam maior dificuldade. Então, quando o projeto é levado a sério pelo professor ele surte efeito. Percebe-se que as turmas estão lendo, você vê professora de história, que eu já presenciei, chamando aluno por aluno para vir na cadeira dela para ler uma questão. Isso é o que a gente está tentando fazer. O professor evita ler as questões, sempre é o aluno que lê, é sempre o aluno que dá as respostas, o professor tem que evitar ao máximo dar as respostas para os alunos. A resposta tem que ser conquistada, ela não pode ser cedida. Então, ela é conquistada e ela é construída e esse trabalho é feito junto com o professor (Trecho da narrativa da professora Tatiane).

Quando o professor ressignifica o que foi recebido como uma instrução a ser desenvolvida, os resultados aparecem. O professor que simplesmente “repassa” os conteúdos que estão no material recebido para a execução do projeto, muito provavelmente, não obtém resultados satisfatórios.

De acordo com Tatiane, durante o desenvolvimento do terceiro módulo, o grau de dificuldade e a quantidade de exercícios aumentaram significativamente. Segundo ela, “no começo as aulas eram preenchidas com informações extras, a partir da criatividade do professor, de buscar ao máximo, espremer o máximo possível as informações”. Já com o terceiro módulo foi preciso acelerar um pouco o ritmo das aulas.

Tatiane Cruz afirma que “o projeto deu certo, vamos dizer assim, oitenta por cento, ele não teve êxito total em alguns alunos, mas não por culpa do projeto, não por culpa do professor, mas por culpa de alunos que não vêm, de alunos que não querem, que não cumprem as atividades”. A professora comenta que os alunos faltosos são os que menos realizam as atividades propostas. Ainda sobre a avaliação do projeto, falou a professora: “eu só vou poder dizer que o projeto valeu a pena em 2009, quando o aluno chegar lá no segundo ano e tiver maior facilidade na compreensão dos textos, quando ele tiver maior capacidade de obtenção de informações, quando ele desenvolver mais as habilidades dele”.

Assim sendo, uma real avaliação acerca das mudanças conseguidas a partir da implementação do projeto “Primeiro, Aprender!” só serão percebidas nas segundas e terceiras séries do ensino do médio.

O professor Agapito avalia que o projeto “Primeiro, Aprender!” é importante, pois, segundo ele, “a gente recebe muito aluno que não sabe ler, não sabe escrever”. Agapito afirma

ainda que não acredita que o projeto mude a realidade com relação à leitura e à escrita, pois, segundo ele, “para o aluno chegar lá, uma trajetória bastante, não vai ser o “Primeiro, Aprender!”, três módulos que vão mudar este quadro não. Eu me preocupo tanto, porque quando eu vou dar aula [...] uma aula totalmente preparada [...] como é que eu vou sair daí?”.

Agapito mostra em seu relato que se sente preso com toda a preparação recebida para as aulas do projeto. Por outro lado, afirma que apesar de ter mais turmas de segundo ano, “no primeiro ano que é minha experiência no “Primeiro, Aprender!”, eu acho que deu uma evolução maior, pois no segundo ano, a gente tem aluno que não sabe ler de maneira nenhuma”. Assim, segundo o docente, o projeto proporcionou uma sensível melhoria na aprendizagem dos alunos, mas ainda há muito a se fazer, sobretudo com relação aos alunos que estão no ensino médio e sequer sabem ler.

A professora Nice afirma que o primeiro módulo do projeto “Primeiro, Aprender!” era muito elementar e que inclusive os alunos ficavam comentando sobre esse aspecto. Porém, segundo a professora, “a gente fez umas colocações e já foi avaliada a primeira apostila do projeto ‘Primeiro, Aprender!’ e a gente já percebeu uma mudança grande na segunda; a terceira, assim, está maravilhosa”. A professora também comenta “quando foi implementado o projeto porque o ideal teria sido no início do ano e não como foi implementado, já terminando o semestre, o primeiro bimestre”.

Nice questiona o fato de o projeto ter sido implantado depois do início do ano letivo, quando os professores já haviam feito um planejamento anterior para o desenvolvimento de suas aulas.

A professora Nice também questiona o fato de o material do “Primeiro, Aprender!” já ter vindo totalmente elaborado para que os professores simplesmente o executassem em suas aulas, ela afirma que uma equipe não representa todos os professores. Segundo ela, o projeto exige

muito da leitura do aluno, mas em nenhum momento, se você for ler a introdução do projeto, a apresentação na contracapa você percebe a leitura cobrada do professor e isso aí vai de encontro àquilo que eu defendo porque como é que um aluno, ele pode vivenciar, ele pode dar alma àquele texto, ele pode dar vida se ele não tem alguém como referencial, aí lá vai eu bater na tecla do “Paixão e descoberta”, o aluno tem que descobrir para se apaixonar e gostar (Trecho da narrativa da professora Nice).

Segundo a professora o projeto exige uma cobrança significativa sobre o aluno, o que não é percebido para o professor. Ainda, segundo Nice,

eu critiquei muito e eu acho que eu só uma das que não faz do jeito que deveria ser feito o projeto “Primeiro, Aprender!” na sala de aula. Eu tento sempre ou levar um texto referente ao texto que a gente está trabalhando, ao conteúdo, fazer a primeira leitura porque o aluno também vai dizer assim: “–poxa, por que o professor só cobra de mim? E ele fica sentado no birô só cobrando a minha leitura, avaliando a minha leitura?”. Eu acho que não é por aí, quando eu leio eu faço as entonações, eu respeito as vírgulas, os pontos, a interrogação e se o aluno não tem isso do professor, de onde é que ele vai tirar? (Trecho da narrativa da professora Nice).

Na realidade, a professora busca ressignificar o que é proposto pelo projeto. Aponta para o fato de que o professor é o modelo, é o padrão que o aluno tende a seguir, pois muitas vezes em sua casa ele não encontra esse apoio.

Acerca de uma avaliação sobre o projeto “Primeiro, Aprender!”, a professora Nice afirma que

Se hoje você for avaliar o aluno de primeiro ano, a primeira coisa que ele vai te dizer é: “ah tio, hoje eu tô lendo mais” e isso a gente vem agradecer ao “Primeiro, Aprender!”, aquela história, todos, os governantes sabiam que estavam errados, eu achei muito audacioso quando o governador de repente cria coragem e dá um basta, dá um não à questão de dizer que está errado e não vamos deixar continuar errado do que jeito que já está. Então, a gente espera, eu acredito que vai dar certo, eu acho que já deu certo, tem aí o módulo três, está terminando o módulo três e não sei como é que vai ficar o módulo quatro porque já está perto de terminar o ano letivo (Trecho da narrativa da professora Nice).

Nice fez algumas críticas com relação à maneira como o “Primeiro, Aprender!” chegou à escola, uma proposta para ser executada quando o ano letivo já havia iniciado, mas avalia que o projeto melhorou o índice de leitura dos alunos.

As falas dos sujeitos favoreceram uma compreensão de que a experiência do projeto “Primeiro, Aprender!” apresenta fragilidades devido não ter sido construída diretamente com os professores que atuam em sala. Assim, mostra que não há apenas a necessidade das políticas públicas elaborarem projetos para serem executados em sala de aula. Antes, é importante que se escute o professor para que o material que vai ser trabalhado com os alunos seja elaborado. Nesse sentido,

[...] cada vez mais se torna necessário perceber a função do professor e, principalmente, na função de intelectual crítico. Para tanto, torna-se necessário, repensar a questão da formação de professores. É importante repensar a formação inicial e contínua, pois o trabalho do professor enquanto mediador do conhecimento e do desenvolvimento da cidadania

dos alunos está num processo gradativo para a superação do fracasso e das desigualdades sociais. (BORGES, 2002, p. 205).

Portanto, o professor conhece o contexto específico da sala de aula e precisa ser visto não apenas como um simples realizador de ações, mas como ser pensante, profissional crítico e reflexivo.

As análises aqui feitas me permitiram uma maior compreensão de como o *habitus* de leitura dos professores foi se desenvolvendo ao longo de suas trajetórias. Com efeito, a constituição do *habitus* não aconteceu devido à profissão escolhida. Tais disposições fazem parte de um processo contínuo e foram cultivadas desde a infância a partir das influências e estímulos recebidos no ambiente familiar, foram desenvolvidas na escola e continuadas pela vida afora, através das influências das diversas práticas culturais.

Tal qual sua experiência enquanto leitora, Tatiane explora esse aspecto em sua prática pedagógica, quando incentiva seus alunos a lerem por prazer, independente dos títulos escolhidos. As vivências de Meiry com a leitura tornaram-na uma leitora crítica e ela resgata algumas experiências do curso pedagógico ressignificando-as em seu fazer docente. Agapito utiliza-se das habilidades artísticas recebidas na adolescência e na formação acadêmica e as desenvolve com os seus alunos. Nice supre o que considerava uma lacuna em sua formação leitora, resgatando a leitura dos clássicos literários. Assim, pressupõe que para despertar o desejo dos alunos pela leitura é preciso que o professor também demonstre o seu interesse.

Os sujeitos pesquisados trazem algumas características comuns, como o fato de terem constituído uma longa escolarização, de serem professores de língua portuguesa e trabalharem cotidianamente com a leitura. Percebi ainda que os docentes incorporaram à sua prática pedagógica algumas experiências vivenciadas com a leitura ao longo de sua trajetória como leitor.

CONSIDERAÇÕES

Esta pesquisa se propôs a investigar a trajetória de docentes da primeira série do Ensino Médio da EEFM Almir Pinto - Aracoiaba/CE, buscando compreender o conjunto de suas experiências formativas relacionadas à leitura e como eles a ressignificam em seu trabalho pedagógico. Para a realização deste estudo utilizei-me de um arcabouço teórico e de uma metodologia que favoreceram a compreensão do processo de constituição do *habitus* de leitura dos professores e o desenvolvimento de seu trabalho pedagógico.

A investigação foi realizada no Maciço de Baturité, que atualmente encontra-se dividido em treze municípios e apresenta uma configuração geográfica que permite subdividi-lo em três partes: sub-região serrana, sub-região dos vales-sertão e sub-região de transição ou sertão/litoral. Cada sub-região dessas apresenta algumas realidades específicas, com diferenças climáticas, maior ou menor proximidade da capital, maior ou menor acesso aos bens culturais. Porém, as políticas públicas para a educação do maciço são pensadas de maneira macro via 8ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação – CREDE 8, que é subordinada à Secretaria de Educação do Estado do Ceará. Assim, muitas vezes as especificidades dos municípios e de suas escolas não são pensadas de maneira individualizada. Por outro lado, os índices de aprendizagem dos alunos da região, no SPAECE 2006, mostram que estes apresentam médias semelhantes.

O conjunto das narrativas constitui um panorama das trajetórias dos sujeitos, pois desvelam vivências com a leitura nos espaços familiar, escolar e acadêmico, sinalizando algumas influências destas práticas leitoras no trabalho pedagógico com alunos de ensino médio da rede pública estadual de ensino. Nesta tarefa de rememorar experiências significativas com a leitura, os sujeitos ressignificaram alguns acontecimentos importantes em suas vidas, em que estavam incluídas vivências com parentes, professores, alunos, dentre outras pessoas.

Percebi que uma parcela dos atuais professores do ensino médio da região realizou seus estudos de nível superior no Instituto de Educação, Ciências e Tecnologia do Maciço de Baturité (IMBA), localizado em Baturité. Atualmente, o IMBA não está funcionando e os professores que desejam uma formação inicial procuram os cursos em universidades públicas em Fortaleza ou Quixadá ou então pagam e realizam a sua formação no seu município de origem através dos Institutos que mantêm parceria com a Universidade Estadual Vale do Acaraú.

A análise do grau de escolaridade e da ocupação profissional dos integrantes da família de origem dos sujeitos mostrou que houve uma ascensão dos filhos em relação aos pais nos referidos segmentos. Assim, os sujeitos desta investigação tiveram uma relevante mobilidade social e cultural em relação aos seus pais, o que é indicado pela distância entre o nível escolar dos professores e o de sua família de origem. Tendo por cenário o grupo familiar originário, esses sujeitos constituem a primeira geração a realizar uma escolarização longa. Porém, tomando por base a família atual, analiso que os docentes da pesquisa firmaram relacionamentos com pessoas que detêm uma bagagem cultural similar à sua, haja vista que convivem ou estão casados com sujeitos que tiveram acesso a uma formação de nível superior. Os professores também estão realizando investimentos significativos na educação de seus filhos.

Os sujeitos pesquisados têm em comum o interesse pela leitura, algo presente em seu cotidiano. O *habitus* de leitura não se constituiu devido à profissão escolhida, mas foi cultivado desde a infância a partir das influências e dos estímulos recebidos no ambiente familiar. Isso indica que embora os pais dos sujeitos, em sua maioria, não tenham alcançado elevada educação escolarizada, procuraram desenvolver o gosto pela leitura em seus filhos.

Nesse sentido, o investimento cultural e escolar das famílias de origem favoreceu o desenvolvimento de disposições para a leitura e para o estudo. Assim, a socialização familiar permitiu aos sujeitos a vivência de valores e o acesso a bens culturais que contribuíram para a sua formação como cidadãos e profissionais.

Os sujeitos deixaram transparecer em suas narrativas que a prática de leitura continuou no ambiente escolar e foram influenciados por suas professoras. Somente um dos professores relatou uma prática leitora que consistia na obrigação de leitura dos clássicos literários. Tal diferencial pode refletir a filosofia e a visão capitalista presente em escolas de grande porte da capital cearense, como a que a professora frequentou.

As leituras desenvolvidas pela maior parte dos sujeitos desta investigação no período de sua escolarização se configuram como aquisição de capital cultural, pois através da leitura de obras literárias, o aluno passa a dominar a norma padrão da língua, que é reconhecida como a legítima na educação escolarizada. Assim, a instituição escolar contribuiu para a adaptação contínua do *habitus* adquirido na socialização familiar.

As experiências com a leitura foram continuadas nos cursos de graduação a que os sujeitos tiveram acesso. Fica claro também que a escolha do curso superior aconteceu não apenas pela afinidade ou interesse principal, mas por falta de opção, por desconhecimento ou por ter uma imagem do curso como um ritual de passagem até o ingresso em outro de maior

prestígio. Algumas destas escolhas se deram de maneira precoce, outras vezes, a realização do sonho de cursar um nível superior sublimava o desejo da escolha do curso. Isso evidencia que as escolhas acontecem sempre em relação às forças que as determinam, inclusive quando estas opções parecem ser inspiradas pelo desejo ou pela vocação. Assim, a estrutura das oportunidades objetivas condiciona a atitude dos sujeitos de acordo com a possibilidade de ascensão através da escola.

Diante do exposto fica evidente que entre um desejo específico de ascensão social e uma realidade objetiva de ascensão pela escola, os sujeitos tendem a assegurar o que lhe é possível e muitas vezes não conseguem perceber que a partir daí suas condutas e atitudes são dominadas. Assim, as determinações sociais agiram sobre os sujeitos nos diversos espaços em que transitaram – familiar, social, cultural – ajustando suas escolhas a uma determinada demanda social.

Com relação à prática leitora no período do curso de graduação, os sujeitos comentam muito pouco. Lembram das leituras feitas com o objetivo de realizar atividades e de algumas obras escolhidas por deleite. Após a conclusão da graduação, a maioria dos sujeitos continuou seus estudos realizando cursos de especialização. Percebi que neste período os professores também desenvolveram leituras diversas, porém a maioria, voltada para a realização de atividades do curso.

Os sujeitos investigados apresentam uma proximidade com relação ao término do curso de graduação, porém a entrada como profissionais da educação acontece em períodos distintos. Os docentes passaram pelos diversos níveis de ensino e, hoje, têm em comum o fato de atuarem como professores de língua portuguesa do ensino médio em uma escola pública.

O desenvolvimento da formação inicial e da socialização dos sujeitos com os seus pares favoreceu a adaptação do *habitus* de leitura dos professores, haja vista que este se configura com um sistema de disposição aberto que é constantemente afetado pelas experiências, valores e maneiras de pensar e de agir dos diversos grupos sociais, inclusive o profissional.

De uma maneira geral, os professores comentam do escasso tempo para a leitura ou relembram de como tinham tempo para a realização desta prática antes da docência. Assim, ao passo que o sujeito tem mais capital econômico para a aquisição de livros, o seu tempo é reduzido devido às obrigações profissionais que algumas vezes também são levadas para casa.

Com relação ao incentivo à prática leitora, verifiquei que essa é uma prática frequente na EEFM Almir Pinto, que desenvolve vários projetos, tais como: “Dia D da Leitura”, “Professor Leitor”, “Aluno Leitor”, além de outras ações realizadas pelas professoras regentes

do Multimeios. Percebi que essas intervenções fomentam a prática leitora, porém se o professor não incorporar a razão desta tarefa, provavelmente sua atividade não será produtiva e o resultado poderá ser o oposto do esperado.

Outra ação voltada para a leitura desenvolvida na EEFM Almir Pinto no ano de 2008 foi o projeto “Primeiro, Aprender!”, porém a medida não foi construída pela escola. Tal intervenção foi elaborada pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará a partir da verificação do baixo desempenho dos alunos nas avaliações de larga escala e visou consolidar habilidades de leitura.

A implantação do projeto “Primeiro, Aprender!”, interferiu diretamente na prática pedagógica do professor, pois o planejamento anual foi interrompido para que o projeto fosse desenvolvido. Por outro lado, observei que os professores avaliam o projeto “Primeiro, Aprender!” como uma experiência proveitosa, pois todos enfatizaram as vantagens advindas da implantação desta intervenção na escola. Assim, de acordo com os relatos dos sujeitos, quando o professor ressignifica o que foi recebido como uma instrução a ser desenvolvida, os resultados aparecem. Já o docente que simplesmente “repassa” os conteúdos, muito provavelmente, não obtém resultados satisfatórios.

As intervenções nas salas de aula, via de regra, são vistas como milagrosas, como se em um curto espaço de tempo fossem solucionar problemas existentes há décadas. O favorecimento da leitura na sala de aula e fora dela não deve ser percebido como uma simples política governamental, mas como uma prática contínua de acesso à leitura e à escrita dos diversos gêneros textuais que circulam na sociedade.

Contudo, o projeto “Primeiro, Aprender!” apresenta algumas fragilidades. Um dos fatores pode ser devido a proposta não ter sido construída com os professores que atuam diretamente em sala. Assim, não há apenas a necessidade das políticas públicas elaborarem projetos para serem executados em sala de aula. Antes, é importante que se escute o professor para que o material trabalhado com os alunos seja elaborado em conjunto com o corpo docente.

O professor cotidianamente está em contato com os alunos e conhece o contexto específico de cada sala de aula. Dessa forma, este sujeito precisa ser reconhecido como um profissional crítico, pensante e reflexivo e não como um simples repassador de uma proposta pensada por outrem.

A leitura favorece o enriquecimento cultural dos sujeitos e, por isso, não pode ser vista com uma simples repetição ou como uma reprodução de significados institucionalizados. É importante que a leitura seja percebida como um processo vivo, que proporciona uma

participação crítica no mundo e um posicionamento reflexivo frente à realidade da sociedade atual. Também não basta assegurar o direito de acesso do aluno à leitura, é necessário que o docente seja um leitor e saiba aproveitar as experiências de leitura que o aluno já traz.

Assim, para que a prática de leitura na escola aconteça efetivamente, torna-se fundamental que os docentes tenham conhecimento dos diversos textos e desenvolvam uma relação entre o material que vão trabalhar em sala de aula e os seus alunos. Tal prática não pode acontecer aleatoriamente, nem por imposição da escola (ou exterior a ela), mas carece de um adequado planejamento em que estejam incluídos os anseios, as necessidades e os desejos dos alunos para que estes sejam envolvidos democraticamente nas atividades de leitura.

A análise desta temática, no entanto, não se esgota nesse estudo, pois as questões relacionadas à leitura e à prática pedagógica carecem de maior exame para que se possam vislumbrar respostas ao baixo desempenho dos alunos em avaliações de larga escala.

REFERÊNCIAS

ALLIENDE, F; CONDEMARÍN, M. Trad. Ernani Rosa. **A leitura:** teoria, avaliação e desenvolvimento. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ALMEIDA, N; ZAVAM, A. (orgs). **A língua na sala de aula:** questões práticas para um ensino produtivo. Fortaleza: Perfil Cidadão, 2004.

ANTUNES, I. **Aula de português:** encontro & interação. São Paulo: Parábola, 2003.

BAMBERGER, R. *Como incentivar o hábito de leitura.* Trad. Octávio M. Cajado. In: PINHEIRO, H. **Poesia na sala de aula.** 2. ed. João Pessoa: Idéia, 2002

BATISTA, A. A. G. **Professoras de português, formação superior, matrimônio e leitura:** um caso de estudo. In: PAIXÃO, L. P.; ZAGO, N. **Sociologia da educação:** pesquisa e realidade brasileira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BORGES, R. C. M. B. **O professor reflexivo-crítico como mediador do processo de inter-relação de leitura** – escritura. In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

BOURDIEU, P. **Os três estados do capital cultural.** In: NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. (Org.). **Escritos de educação.** 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007a.

_____. **A Escola conservadora:** as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. (Org.). **Escritos de educação.** 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007b.

_____. **Razões práticas:** Sobre a teoria da ação. Campinas, SP: Papyrus, 1996a.

_____. **A leitura:** uma prática cultural (Debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier). In: CHARTIER, Roger. (Org.). **Práticas da leitura.** Trad. Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996b.

_____. **Os usos sociais da ciência.** Por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BRASIL, S. A. M. **O menino que disse sim.** Fortaleza: Premius, 2008.

BRASIL, República Federativa. **PCN + Ensino Médio:** Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Linguagens, códigos e suas tecnologias. Secretaria de Educação Média e Tecnológica - Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais:** ensino médio. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

_____. **PCNs:** português. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB.** Lei nº 9394. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras.** Parecer CNE/CES 492/200. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em 24 abr. 2009.

_____. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior - Graduação.** Disponível em: <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/>. Acesso em 15 dez. 2008.

_____. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.** Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/>. Acesso em 15 dez. 2008.

_____. **UAB leva universidade ao interior.** (s/a). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seed/index.php?option=com_content&task=view&id=9767&interna=6 - Acesso em 06 mar. 2009.

CEARÁ. **Maciço de Baturité, Plano de Desenvolvimento Regional** / José Sales Costa Filho (org.). Fortaleza, 2004.

_____. **Portal de Serviços e Informações do Estado do Ceará.** Disponível em: <http://www.ceara.gov.br/>. Acesso em 15 dez. 2008.

_____. **Ceará em números** (2007a). Disponível em www.ceara.gov.br/portal_govce/ceara/ceara-em-numeros. Acesso em 20 fev. 2009.

_____. **População do Ceará** (2007b). Disponível em www.infoescola.com/ceara/populacao/. Acesso em 02 fev 2009.

_____. **Estatísticas da Secretaria de Educação do Estado do Ceará 2007.** Disponível em: http://portal.seduc.ce.gov.br/images/estatistica/estatistica_2007. Acesso em 06 mar. 2009.

CONSELHO de Desenvolvimento Regional do Maciço de Baturité. Disponível em: <http://www.macicodebaturite.org.br//aregiao.jsp>. Acesso em 20 fev. 2009.

CUNHA, M I. **Conta-Me Agora!** As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. Revista da Faculdade de Educação São Paulo, v.23, n.1/2, p. 185-195, 1997.

DAVIES, N. **Legislação Educacional Federal Básica.** São Paulo: Cortez, 2004

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir.** São Paulo: Cortez, 2001

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FRANÇA, M. S. L. M. **O professor e a leitura: histórias de formação.** Dissertação de Mestrado. UECE: Fortaleza, 2007.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** São Paulo: Paz e Terra, 2006.

_____. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo, Cortez: 2001.

JACQUET, C. **A Reestruturação da Agricultura Cearense:** Notas sobre a Alteração das Condições de Reprodução do Pequeno Campesinato. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52582000000400008. Acesso em 15 abr. 2009.

JOSSO, M-C. **Os relatos de histórias de vida como desvelamentos dos desafios existenciais da formação e do conhecimento:** destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. In: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. **Tempos, narrativas e ficções:** a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

_____. **Experiências de vida e formação.** Trad. José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender:** os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.

LEAL, V. B. **Conquista e povoamento do maciço de Baturité.** Disponível em: www.institutodoceara.org.br/Rev-apresentacao/RevPorAno/1972/1972-ConquistaPovoamentoMacicoBaturite.pdf. Acesso em 06 mar. 2009.

LEFFA, V. J. **Perspectivas no estudo da leitura:** Texto, leitor e interação social. In: LEFFA, V. J.; PEREIRA, A. E. (orgs.) **O ensino da leitura e produção textual:** Alternativas de renovação. Pelotas: Educat, 1999

LEITE NETO, João. **Índios e Terras - Ceará:** 1850/1880. Recife: Universidade Federal do Pernambuco, 2006.

LIMA, M. S. L & SALES, J. O. C. B. **Aprendiz da prática docente:** a didática no exercício do magistério. Fortaleza: EdUECE, Demócrito Rocha, 2003.

MACEDO, J. **Império do Bacamarte** – uma abordagem sobre o coronelismo no Cariri cearense. Fortaleza: UFC – Casa de José de Alencar Programa Editorial, 1992.

MARTINS, C. B. **Notas sobre a noção da prática em Pierre Bourdieu.** REVISTA Novos Estudos CEBRAP N.º 62, março 2002.

MINAYO, M. C. S. (Org). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1993.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. **Bourdieu & a educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A (Org). **Escritos de educação.** 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura.** São Paulo: Cortez; Campinas, SP: UNICAMP, 1993.

PERFIL da Macrorregião de Baturité. Disponível em www.seplag.ce.gov.br/categoria5/plano-plurianual/2008-2001/macrorregiao-baturite/Perfil%20Regional%20Baturite.doc. Acesso em 20 fev. 2009.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. São Paulo: Cortez, 2006

POIRIER, J.; CLAPIER-VALLADON; RAYBAUT, P. **Histórias de vida: teoria e prática**. Oeiras: Celta Editora, 1995

PRADO, M. E. B. B. **Pedagogia de projetos: fundamentos e implicações**. In: BRASIL, **Integração das Tecnologias na Educação**. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, Seed: Alínea, 2005.

RABELO, J. J. **A pedagogia do movimento sem terra: para onde aponta o projeto de formação de professores do MST?** 2005. Tese (Doutorado em Educação Brasileira). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

REGO, T. C. **Memórias de escola: cultura escolar e constituição de singularidades**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

RODRIGUES, R. M. **Pesquisa acadêmica: como facilitar o processo de preparação de suas etapas**. São Paulo: Atlas, 2007.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SILVA, E. T. **O ato de ler: fundamentos psicolinguísticos para uma nova pedagogia de leitura**. São Paulo: Cortez, 2005.

SOARES, M. B. **Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas**. In: Revista Brasileira de Educação. ANPED. Set/Out/Nov/Dez. 1995; n° 10.

SOLÉ, I. Trad. SCHILLING, C. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SOUZA, E. C. **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet, FAPERJ, 2008.

TABELA 5.6 População residente, segundo os municípios: Ceará 2007. Disponível em: <http://www2.ipece.ce.gov.br/publicacoes/anuario/anuario2007/demografia/populacao.html>. Acesso em 20 fev. 2009.

TARDIFF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

UNICEF. **Situação Mundial da Infância 2008 – Caderno Brasil**. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/cadernobrasil2008.pdf>. Acesso em 15 dez. 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A

ROTEIRO DA NARRATIVA

Experiências formativas com a Leitura

Data da entrevista:

Nome do entrevistado (se desejar):

Formação:

Esta pesquisa pretende identificar o conjunto das experiências formativas dos professores de língua portuguesa da EEFM Almir Pinto – Aracoiaba para a sua atuação com a leitura. Então, como trabalho com história de vida, nós não iremos fazer um jogo de perguntas e respostas, mas a partir dos quatro eixos abaixo, você narrará a sua trajetória de vida a partir de suas experiências significativas com a leitura.

I – A família

II – O ingresso na escola

III – A formação acadêmica inicial e continuada

IV – A prática docente

APÊNDICE B

DADOS DO DOCENTE

Nome completo: _____

Nome fictício: (para ser utilizado quando for feita alguma referência a você na dissertação):

Local e data de nascimento: _____

Escolarização:

Ensino Fundamental I () escola pública () escola particular

Ensino Fundamental II () escola pública () escola particular

Ensino Médio () escola pública () escola particular

Graduação (curso, instituição e ano de conclusão)

Pós-Graduação (curso, instituição, ano de conclusão, título da monografia)

Experiências profissionais

Escolarização dos pais e irmãos (se for o caso, do (a) esposo (a), dos filhos)

