

**PRÁTICAS DE LEITURA DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO****RIBEIRO, Maria Augusta Hermengarda Wurthmann – UNESP****SOUZA, Carolina Gonçalves – UNESP****GT-13: Educação Fundamental****Agência Financiadora: UNESP**

No campo da educação, abordamos o tema da leitura voltado para a formação do professor. Ambos polêmicos, atuais e alvo de várias discussões no campo da educação brasileira. Há, ainda, a preocupação de não substituir a formação inicial do profissional pela continuada, caracterizada por um conjunto de cursos dos quais o profissional pode participar após a sua primeira formação, a qual deve ser tão importante que atenda, de fato, às necessidades e aspirações profissionais, para que o professor, estando em seu campo de trabalho, possa entender a formação continuada como algo que vá auxiliá-lo no dia-a-dia, não apenas como um curso que preencha o tempo ou que sirva somente como esteio de uma política educacional que preza o conhecimento compartimentado.

O tema da leitura não se circunscreve só à educação, mas é político, social, histórico. Está ligado a uma inserção do indivíduo na sociedade, a letrada, o que lhe dá um *status* diferenciado. Há, ainda, uma iniciação ao saber que nos vai diferenciando como indivíduos. Saber ler, pois, não diferencia apenas os alfabetizados dos analfabetos, mas é senha para entrada no seletivo mundo da escrita, que se constitui, ainda hoje, em *locus* privilegiado do conhecimento.

No século em que é descoberta a América, a leitura é privilégio de poucos. Os livros quase não existiam, quando apareciam eram encomendados por reis ou outros nobres e lidos em saraus para conhecimento de muitos (que não sabiam ler) e tornavam-se, a partir de então, de domínio público, podendo ser citados por qualquer pessoa. Na passagem da Alta Idade Média para a escolástica, a leitura em voz alta, para o público, é substituída, gradativamente, pela leitura silenciosa, individual, cuja técnica visava a maior rapidez na apropriação do conhecimento. Este processo que pode ser denominado de democratização da leitura está ligado, historicamente, ao movimento da escolástica – a leitura torna-se um exercício escolar e, mais tarde, universitário. Os livros que antes (Alta Idade Média) eram lidos por poucos letrados, ligados aos mosteiros para ampliação das bibliotecas de abadias e com o objetivo político de acumulá-los e conservá-los, passaram a ser objeto de estudo, tornando a leitura “enciclopédica”.

Entre os séculos XVI e XIX o caráter utilitarista da leitura começou a ganhar mais peso e novas técnicas de leitura foram estudadas e adotadas, para tornar mais rápido o acesso ao conhecimento. A descoberta da imprensa de Gutenberg permite a impressão e difusão rápida de diversos textos. A leitura assume novas formas e com elas a modificação de leitores.

Historicamente, outro momento comparado a este é o do aparecimento do computador, com suas telas que permitem a milhares de leitores o acesso a obras inteiras, em suas casas, por tempo indeterminado, numa relação obra/leitor até então inusitada. Essa relação gera, como a imprensa, novas formas de leitura e novos tipos de leitores.

Chartier chama a atenção para essas novas classes de leitores, oriundas do progresso da alfabetização, e para a “grande dispersão dos modelos de leitura” (CAVALLO; CHARTIER, 2002, p. 28), característicos de cada comunidade de leitores, causando uma fragmentação em suas práticas.

Assistimos, neste período histórico, a uma grande revolução do livro: a técnica. Esta baixou muito o custo do livro, permitindo uma grande circulação e ainda uma reprodução idêntica de um grande número de textos. Surge, então, a figura do leitor econômico, aquele que já não lê as obras em sua totalidade; está preocupado em obter o maior número de informações possíveis, sem, no entanto, intercambiar experiências com sua leitura.

Walter Benjamin (1996), escrevendo sobre essa ausência de experiências, compara-a com a metáfora do vidro, um material novo e cada vez mais utilizado, ao qual Sheerbart se referia: “não é por acaso que o vidro é um material tão duro e tão liso, no qual nada se fixa. É também um material frio e sóbrio. As coisas de vidro não têm nenhuma aura. O vidro é em geral o inimigo do mistério” (BENJAMIN, 1996, p. 117). Nessa metáfora para a renovação técnica – a substituição dos materiais que permitem deixar marcas pelo vidro, material duro e frio – Benjamin, na leitura de Sheerbart, consegue demonstrar o motivo pelo qual as pessoas não conseguem mais ser “tocadas” pela leitura: a praticidade, preferida agora pela maioria das pessoas, modifica profundamente a relação entre o leitor e o texto.

Os séculos XX e XXI estão ligados ao império da massificação da leitura e, portanto, de profusão dos suportes de texto. E, paralela à metáfora do vidro de Benjamin, no bojo dessa praticidade, há os diversos suportes de leitura na época atual – cópias xerocopiadas, jornais, apostilas e demais portadores de texto – que são

comumente utilizados em praticamente todas as instituições escolares. Com a mudança e profusão de diferentes suportes de texto, modificam-se também as práticas de leitura, antes culturais – ler um livro era sinônimo de encontro com outras pessoas e com outras leituras –, agora quase que estritamente pedagógicas – ler um livro representa adquirir determinado conhecimento e a sua funcionalidade.

A leitura, antes compreendida como decifração do código, passa a ter várias significações, não estando mais diretamente ligada só à decifração de letras. Manguel exemplifica e enumera os diferentes tipos de leitores e os diferentes textos lidos:

Os leitores de livro (...) ampliam ou concentram uma função comum a todos nós. Ler as letras de uma página é apenas um de seus poucos disfarces. O astrônomo lendo um mapa de estrelas que não existem mais; (...) o zoólogo lendo os rastros de animais na floresta; o jogador lendo os gestos do parceiro antes de jogar a carta vencedora; (...) o tecelão lendo o desenho intrincado de um tapete sendo tecido; o organista lendo várias linhas musicais simultâneas orquestradas na página; os pais lendo no rosto do bebê sinais de alegria, medo ou admiração (...) – todos eles compartilham com os leitores de livros a arte de decifrar e traduzir signos (MANGUEL. In: BUORO, 2002, p. 15).

Larrosa, outro estudioso no campo da leitura, já havia nos alertado para a amplitude do significado da palavra texto:

“Tudo que nos passa pode ser considerado um texto, algo que compromete nossa capacidade de escuta, algo a que temos de prestar atenção. É como se os livros, assim como as pessoas, os objetos, as obras de arte, a natureza, ou os acontecimentos que sucedem ao nosso redor quisessem nos dizer alguma coisa.” (2002, p. 137).

No entanto, é bom recordarmos que a linguagem escrita tem primazia sobre as demais porque a acumulação do conhecimento pelas classes que detêm o poder é feita por meio dela, o que resulta em desprestígio de todas as demais formas de leitura, tal como afirmam Aguiar e Bordini:

A desvalorização daqueles que não conseguem utilizar o código escrito implica conseqüentemente o desprestígio de outras leituras que os mesmos podem realizar. Determina ainda um conceito de texto limitado à língua escrita, embora se possa entender o mesmo como todo e qualquer objeto cultural, seja verbal ou não, em que

está implícito o exercício de um código social para organizar sentidos, através de alguma substância física. Portanto, cinema, televisão, vestuário, esportes, cozinha, moda, artesanato, jornais, falas, literatura partilham da qualidade de textos (AGUIAR; BORDINI, 1998, p. 11).

Várias tendências coexistem em nosso século e ler não pode mais ser definido como o domínio do código escrito, apenas. Por isso, atualmente, é preciso repensarmos o que entendemos por leitura e que leitores queremos formar.

O ato crítico de ler, talvez uma das discussões mais acirradas no Brasil (sem o demérito das outras) tem como base os estudos de Paulo Freire. Para o autor, o ato de ler é condição primeira, além de instrumento principal, para a aquisição de outros conhecimentos e esse ato deve partir da leitura de mundo do sujeito - trabalho da linguagem aplicado ao plano da liberdade - no qual se deve trabalhar ontologicamente para que o sujeito possa ler a palavra, no plano da construção do conhecimento, e atribuir-lhe um sentido político, crítico, epistemológico. Quando realizado, esse percurso de leitura possibilita ao leitor uma caminhada em direção a sua maioria à medida em que ele se compreende como indivíduo.

As inquietações advindas de estudos sobre a leitura e a idéia de formação continuada que realmente auxiliie o professor foram o alicerce sobre o qual construímos um curso, *Experiências de leitura: caminhos possíveis do ensinar e do aprender*, desenvolvido em parceria com a Secretaria Municipal da Educação, com apoio financeiro da própria universidade, para professores do ensino fundamental I, nos meses de março a dezembro de 2004.

É preciso esclarecer que o ensino fundamental I, no Brasil, até 2006, abrangia as quatro primeiras séries do ensino público obrigatório, nos quais as idades das crianças foram, respectivamente, de: 7 anos na primeira série, 8 anos na segunda série, 9 anos na terceira série e 10 anos na quarta série.

Nossas inquietações atreladas às leituras de alguns pensadores da educação convergiam à temática da leitura como formação, tais como Larrosa – “[...] para que a leitura se resolva em formação é necessário que haja uma relação íntima entre o texto e a subjetividade. E se poderia pensar essa relação como uma experiência...” (LARROSA, 2002, p. 136), – Freire – “Refiro-me que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 2003, p. 20) – e Lajolo, colocando que a formação amplia-se do individual para o coletivo, pois

“a história da literatura de um povo é a história das leituras de que foram objeto os livros que integram o corpus dessa literatura (LAJOLO, 2004, p. 107).

Com base nesses três pensadores concebemos um projeto de leitura com o objetivo geral de criar um espaço social para a leitura de textos teóricos sobre a aprendizagem da leitura, que se ofereciam “à nossa inquieta procura” nas páginas do livro, numa real possibilidade de resgate de experiências, tornando significativas essas leituras.

Para a consecução da idéia de que cada participante deveria ter em mãos o livro e não apenas a cópia do texto foi requisitado no orçamento do projeto verba para a compra de vinte exemplares de cada um dos livros, pois um dos objetivos era a sua valorização como portador de texto em contraposição às inúmeras cópias xerocopiadas com que atulhamos nossos espaços de trabalho e estudo. Um dos nossos objetivos era a recuperação desta prática de leitura.

Queríamos também saber como os professores pensavam a leitura, por isso no folheto para divulgação do curso havia, anexa, uma ficha com a seguinte pergunta :”A leitura pra você é ...” que todos deviam responder e que foram recolhidas na inscrição do curso.

Outra intenção, decorrente da primeira, foi a sensibilização dos sujeitos para atos de leitura, resultando em posicionamentos (políticos) geradores de mudança, pois “es precisamente la actividad creadora del hombre la que hace de él un ser que contribuye a crear y que modifica su presente” (VIGOTSKII, 1987, p. 9).

Como metodologia, escolhemos a experiência de leitura como travessia (caminho), ou seja, propusemos “a experiência da leitura em comum como um dos jogos possíveis do ensinar e do aprender” (LARROSA, 2003, p. 139).

Para o desenvolvimento do projeto, foram planejados encontros quinzenais, com duração média de duas horas, durante os quais foram lidos os diversos tipos de texto, já citados. Os comentários surgidos durante esses encontros foram anotados por nós em um Diário de Campo, para posterior análise, além do recolhimento das assinaturas dos participantes em Livro-Ata.

O curso foi dividido em três blocos. O primeiro, dedicado à figura “do professor” teve como texto básico “A lição”, de Larrosa (2003).

Remetendo-nos ao título completo – **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas** – perguntamos: por que a alusão a uma pedagogia profana? Se a imagem da capa nos leva a ter uma atitude que vai de encontro à maneira que a leitura tem sido

tratada na atualidade, ao título também devemos encaixar o mesmo movimento. Uma pedagogia profana não pertence ao âmbito do sagrado. Do que trata o sagrado hoje, no campo da educação? Trataria, talvez, do acesso ao conhecimento historicamente acumulado pela humanidade? Essa ação, hoje, considera o aluno somente enquanto “cabeça”, enquanto “cérebro”; não leva em conta que o aluno vai à escola *de corpo inteiro*. A dança é algo que nos põe em movimento, numa cadência própria. A pirueta é o movimento de uma coisa em volta de si mesma, num vai-e-vem desenfreado. A mascarada, segundo o dicionário Houaiss, era um “divertimento” de origem italiana, constituído de cenas ou números alegóricos, mitológicos ou satíricos, que incluía música polifônica e dança e era representado por personagens mascarados (HOUAISS, 2001, p. 1862). Outro significado: “festa em que se usa máscara; comédia musical”. A mascarada também nos remete a movimento: o da apropriação do texto.

Essas três palavras que compõem a complementação do título nos remetem a movimento; logo, percebemos que no campo da leitura, iniciando nosso estudo com os professores, não importa o texto, mas o movimento que ele instaura, desperta...

Dispusemo-nos, então, a entrar no movimento do texto *Sobre a lição*, condição que Larrosa propõe para uma real leitura, imbricando-nos a ele. Essa é uma demonstração de *amizade* do leitor para com o texto escrito.

Larrosa ainda toca em dois outros pontos-chave para que a experiência da leitura proponha-se como jogo: o da *liberdade* – para que a experiência da leitura resulte em formação é necessário que o leitor também fale junto com o texto, pois “somente a ruptura do já dito e do dizer como está mandado faz com que a linguagem fale, deixa-nos falar, deixa-nos pronunciar nossa própria palavra” (p. 145) – e o da *experiência* – ou melhor, da experiência como mudança. E a experiência da leitura, por sua vez, é facilitada por aquilo que “o texto leva a pensar” (p. 142).

Sobre esses três pontos repousa o ato público da leitura. Porque é só pelo ato público dela é que há a possibilidade de diálogo entre as pessoas. O ato público da leitura não se resume apenas a ato, mas abre possibilidades para uma postura política da leitura.

A comunidade em torno do texto traz a idéia de conversação, pois é na unidade (reunião) das diferenças (pessoas) que se ressoam a multiplicidade (diálogo) do único (texto).

Após a leitura do texto em comum, para que os professores elaborassem os seus projetos de leitura ao final do curso, previmos no cronograma a apresentação de alguns projetos já finalizados e/ou em andamento.

O segundo bloco, dedicado ao “ato de ler” teve como texto básico “A importância do ato de ler”, de Paulo Freire (2003). Este texto começa com uma explanação do que seria a leitura de mundo para o autor, em sua infância. Discorre sobre a sua “descoberta do mundo” pela palavra, atentando para vários aspectos: a politização do ato de ler; a importância do contexto (quando criança, da linguagem dos mais velhos); a relação medo/conhecimento; a compreensão errônea do ato de ler, como se a quantidade de textos lidos correspondesse à qualidade dessas leituras. Nesses sentidos, a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo por meio de nossa prática consciente.

Este bloco foi finalizado com o filme Fahrenheit 451, escrito por Ray Bradbury e dirigido por François Truffaut, que expõe a falta de liberdade do leitor na escolha dos seus próprios livros. Lembra muito a Inquisição, pelo fato dos livros serem queimados em praça pública.

O último, dedicado à “tessitura da leitura”, baseou-se em “Tecendo a leitura”, de Lajolo (2004). Neste texto, a imagem de artesanato que a leitura exige constituiu-se em uma “matriz metafórica da leitura”. A autora cita a massificação da leitura, a partir da invenção da imprensa de Gutenberg, possível e necessária. Neste sentido, a prática individual de leitura foi ficando cada vez mais rara. Não se pensa mais no que se lê. Com isso, tornou-se necessário o trabalho de profissionais para não se correr o risco de alienação. É aí que se situa o trabalho dos professores. A leitura literária é muito importante para o trabalho com esses professores para se desprender da alienação, pois a “liberdade e o prazer são virtualmente ilimitados” (LAJOLO, 2004, p. 105). Coloca ainda que a leitura precisa ocorrer em um espaço de liberdade. Escola e professor são, talvez, os únicos pontos de ruptura dessa alienação.

A escolha por esses três textos foi fundamental para discutirmos a leitura como formação do professor com os próprios atores – professoras das escolas da rede municipal de ensino fundamental I (1ª a 4ª séries).

Despontava, assim, a importância do ato público da leitura como caminho metodológico, derrubando as paredes do individualismo exacerbado e possibilitando trocas por meio da “leitura” – para que houvesse reconhecimento e um primeiro

processo de significação interna, por parte do leitor – da “escuta” – para que o leitor, ao ouvir a leitura – em voz alta – de outrem, “ouvisse” aquilo que o texto dizia – e da “discussão” – para que o texto inicial fosse injetado de outras leituras/escutas. Era preciso ouvir o que os outros tinham a dizer para, então, considerar esses textos como múltiplos de sentidos, portanto, de experiências, tal como a “lição”: “a lição é convocação em torno do texto: congregação de leitores” (LARROSA, 2003, p. 143).

Como forma de avaliação, os professores elaboraram projetos de leitura com base nos referenciais teóricos com os quais tomaram contato ao longo do curso.

Este curso nos permitiu observar uma prática de leitura esquecida entre os professores, em que os textos, vivificados pelas vozes das professoras, nos ofereciam como “presentes”, na medida em que as ouvintes acolhiam as palavras proferidas a elas.

Era a temática da escuta que, saltando aos nossos olhos como uma possibilidade de auxiliar essa formação, impulsionou uma das participantes a um estudo mais detalhado do Diário de Campo como objeto de pesquisa de seu Trabalho de Conclusão de Curso e, atualmente, o tema da escuta de Pinóquio constitui-se em seu Projeto de Mestrado.

## **RESULTADOS OBTIDOS**

### **Da pergunta na ficha de inscrição**

As respostas que recebemos à indagação feita: “A leitura, para você é...”. foram as mais diversas, todas elas, no entanto, voltadas para uma visão utilitarista do tema: nove pessoas tomaram a leitura como forma de conhecimento, duas pessoas como forma de comunicação, uma como diálogo e oito tomaram a leitura de diferentes maneiras, sem estar nenhuma delas relacionada a uma concepção de leitura bem definida.

As respostas serviram como introdução ao curso e justificaram plenamente a sua realização.

### **Dos projetos**

As professoras entregaram projetos de leitura, como produto final do curso para uma avaliação de como os textos lidos teriam influenciado na concepção de leitura delas.



A constatação final é de que essas mudanças não ocorrem tão rapidamente e só uma professora apresentou um projeto cujos objetivos a serem alcançados e ações refletiam um enfoque do ato de ler condizente às teorias lidas. Os demais, na escrita, retomaram formas cristalizadas de trabalhar a leitura em sala de aula. Uma delas, a interpretação do texto seguindo roteiros que mais empobreceu a leitura.

### **Do Diário de Campo**

Analisamos o Diário de Campo, no qual foram inscritos os diálogos das professoras, imortalizados pela escrita, numa tentativa de compor um registro fidedigno da fala. Ele se torna, por isso, um objeto da ordem do escrito, mas não se desvincula da oralidade. As anotações nele registram as falas tal como foram enunciadas, na medida do possível, privilegiando o caráter de oralidade desses encontros. Tomamos o Diário de Campo como o principal instrumento de análise do nosso trabalho porque se mostra estável, podendo ser consultado várias vezes, pois as falas estão registradas, segundo Guba e Lincoln (1981, apud LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 39-40).

Mas, apesar de ser o principal instrumento de análise, devemos tomá-lo como incompleto, porque contém a tradução de nossa escuta do momento em que as falas foram proferidas. É incompleto porque nem todas as falas puderam ser registradas, além de não conter o que Barthes (2004a, 2004b) intitula de “o grão da voz”, uma produção de voz que não pode ser “capturada”, porque é volátil. Ainda que incompleta, é a reconstituição oral de um dado momento – os nossos encontros.

Para estabelecermos uma relação entre leitura e oralidade, vale lembrar as palavras de Barthes: “se fosse possível imaginar uma estética do prazer textual, cumpriria incluir nela: a escritura em voz alta” (2004b, p. 77). E ainda: “a voz tem o estatuto mesmo da linguagem [...]; graças à noção de texto, aprendemos a ler a própria matéria da linguagem, da mesma forma nos será necessário aprender a escutar o texto da voz, sua significância, tudo o que, nela, vai além da significação” (2004a, p. 261).

Pensando nessa aprendizagem de “escutar o texto da voz, sua significância”, destacamos a importância da leitura de textos em voz alta, condição principal dos encontros e a importância do diálogo entre nós (as organizadoras do curso) e as professoras participantes. De nossa leitura/escuta do Diário de Campo estabelecemos três relações: a das leitoras com o objeto “livro”; com o texto propriamente dito e com as experiências vividas.

Sobre a relação das leitoras com o objeto “livro”, percebemos que os comentários versaram principalmente sobre as capas. Estes comentários estão ligados a um dos protocolos de leitura elencados por Chartier (1996): os estabelecidos pelo editor, “de modo a favorecer certa extensão da leitura e a caracterizar o seu ‘leitor ideal’” (CHARTIER, 1996, p. 11). Percebemos a questão da pertença social, pelo objeto “livro” ser caro, identificando inclusive o desejo de uma professora de ter os livros para si. A escolha pelos livros como material do curso também nos ajudou a identificar a importância deste objeto no mundo contemporâneo, quando já não os temos mais como obras de referência.

Esses comentários sobre os livros estiveram presentes durante as distribuições de “Pedagogia Profana”, de Larrosa, e “Do mundo da leitura para a leitura do mundo”, de Lajolo, pois apresentam um cuidado singular nas artes das capas. A primeira, feita por Jairo Alvarenga Fonseca mostra a imagem de uma tapeçaria datada de 1703 – “El majo de la guitarra”, de Ramón Bayeu, Espanha. A imagem de um homem tratando seu violão nos levou a pensar qual seria a relação dessa displicência – contida na imagem – e o tema da leitura, que nos remete sempre a uma postura séria e regrada. A segunda, organizada por Ary Normanha mostra o quadro “Saudade” de Almeida Júnior e representa, plasticamente, uma leitora, jovem mulher com trajes domésticos que se entretém com a leitura de um folheto, talvez uma carta.

Como os livros foram disponibilizados pelo curso para que as professoras pudessem levá-los para casa, estreitando mais seu contato ao longo do ano, isto favoreceu um determinado tipo de apropriação destes livros pelas professoras. Para Chartier (1996), a materialidade dos suportes “passa a ser inalienável do espírito das representações a que seus usos deram margem” (p. 11). Alguns comentários foram: “Uma sensação boa, vontade de ver o que tem dentro”; “pelo papel, pela qualidade, deve ser um livro caro”; “quando eu pego um livro novo eu fico feliz; eu sinto um cheiro que lembra...”.

A relação das leitoras com o texto propriamente dito tem ligação direta com os protocolos de leitura estabelecidos pelo autor (que são dispositivos da escrita). Os comentários das professoras versaram sobre várias temáticas, incitadas pela leitura do texto: a do ato de ler visto como obrigação, o que percebemos ter alguma significação para elas, pois os comentários foram muitos; o diálogo que as professoras estabeleceram sobre o autor do primeiro texto lido, mostrando que houve uma certa curiosidade por conhecê-lo; a questão do exercício da leitura ter sido mais contemplativo no ato de ler o

texto de Larrosa; a constatação da apropriação direta das idéias do texto de Freire, por ser elaborado em forma de narrativa, estabelecendo uma relação íntima entre o relato do autor e as experiências de vida das professoras; a questão da quantidade de leituras que as professoras acreditavam ser positiva antes da leitura dos três textos, no início, visão que, ou foi modificada, ou não foi mais privilegiada, porque não houve mais comentários a respeito, até o fim do curso; a questão do silêncio (ou silenciamento) quando as professoras liam os textos e que, muitas vezes, não emitiam comentários a respeito; e a ligação entre o conhecimento e o poder.

Em um desses momentos de leitura compartilhada do texto “Sobre a lição” houve a expressiva colocação de uma professora-aluna: “Professora, eu li um texto e só agora eu descobri que ele está neste livro, com esta capa tão bonita. Eu fiquei emocionada e não vou mais esquecer de onde ele saiu”.

Ela atestava, emocionada, que os textos recebidos, a granel, durante as aulas dos cursos de graduação perdem-se como folhas apenas que são e não há uma referência de *locus*, podemos dizer, em relação à origem delas.

Com a entrega dos livros queríamos privilegiar uma prática de leitura – ler um livro era sinônimo de encontro com outras pessoas e com outras leituras.

A terceira relação estabelecida pelas professoras foi com suas experiências vividas, e tem ligação com a idéia de que a vida consiste em uma grande narrativa. As referências dizem respeito a lembranças de fatos de suas vidas enquanto crianças e, mais tarde, como professoras.

Perseguimos a proposta de Larrosa, a da “experiência da leitura em comum como um dos jogos possíveis do ensinar e do aprender” (LARROSA, 2003, p. 139). Se houveram experiências de leitura, nunca saberemos ao certo (porque não podem ser quantificadas, porque acontecem num espaço interior do sujeito, denunciado apenas por ele mesmo), mas encontros e transformações por meio da leitura dos textos em voz alta e da escuta dos mesmos ocorreram – nas trocas de experiências e conhecimentos configurados como um jogo no qual a modificação do sujeito é imanente pela interação com o outro.

Foi uma experiência de leitura gratificante, tanto pelas sessões de “leitura pública” como pelas práticas reavivadas em cada sessão. As teorias discutidas abriram horizontes para reflexões pessoais sobre o trabalho com a leitura e apontaram para a sua importância na formação dos professores e dos alunos. No entanto, percebemos também que esses colóquios teriam que repetir-se muitas vezes, para que as novas abordagens

tomassem o lugar das antigas. Mas o caminho foi válido. Só resta percorrê-lo mais vezes.

#### REFERÊNCIAS

AGUIAR, V. T.; BORDINI, M. G. **Literatura**: a formação do leitor: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1998.

BARTHES, R. **O grão da voz**. Tradução de Mário Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

\_\_\_\_\_. **O prazer do texto**. Tradução de Jacó Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2004.

BENJAMIN, W. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1996. (Obras Escolhidas; v. 1).

BUORO, A. B. **Olhos que pintam**: a leitura da imagem e o ensino da arte. São Paulo: Educ; Fapesp; Cortez, 2002.

CAVALLO, G.; CHARTIER, R. (Org.). **História da leitura no mundo ocidental**. Tradução de Fulvia Moretto, Guacira Marcondes Machado, José Antônio de Macedo Soares e Cláudia Cavalcanti. São Paulo: Ática, 2002. (Coleção Múltiplas Escritas, v. 1).

CHARTIER, R. **Práticas da leitura**. Tradução de Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

FAHRENHEIT 451. Produção de Lewis M. Allen. Música de Bernard Herrman. Direção de François Truffaut. [S.l]: Enterprises/Vineyard, 1966. 1 videocassete (112 min), VHS, son., color.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 44. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 14. ed. São Paulo: Ática, 2004.

LARROSA, J. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 133-160.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LUDKE, M. ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

VIGOTSKII, L. S. Arte e imaginación. In: \_\_\_\_\_. **La imaginación y el arte en la infancia**. México: Hispánicas, 1987, p. 7-13.