

---

## FORMANDO LEITORES E FORMANDO-SE COMO LEITORAS: NARRATIVAS E PRÁTICAS DE PROFESSORAS DO MUNICÍPIO DE AMARGOSA/BA

---

**Nanci Rodrigues Orrico (UFRB)<sup>1</sup>**  
**Elizeu Clementino de Souza (UNEB)<sup>2</sup>**

**Resumo:** O presente artigo tem como objetivo apresentar resultados de pesquisa vinculada ao projeto *Multisseriação e trabalho docente: diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem* (FAPESB/CNPq) e propõe, a partir das narrativas de vida e de leitura, uma reflexão sobre os percursos formativos e a atuação docente de quatro professoras de classes multisseriadas que atuam no município de Amargosa/Bahia, no entendimento de como estas profissionais se formam como leitoras e como formam leitores. O estudo ancorou-se metodologicamente nos pressupostos da abordagem (auto)biográfica, com ênfase nas narrativas docentes.

**Palavras-chave:** Percursos de leitura; Formação de professores e de leitores; Pesquisa (auto)biográfica; Ruralidades.

### Introdução

A leitura e a formação de leitores têm sido apontadas como uma das problemáticas da educação contemporânea nas escolas de educação básica. Segundo dados do Indicador Nacional do Analfabetismo Funcional (INAF) de 2010/2011, o percentual da população alfabetizada funcionalmente foi de 61% em 2001 para 73% em 2011, mas apenas um em cada

---

<sup>1</sup> Mestra em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC-UNEB). Membro do GRAFHO (Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral). Membro do OBSERVALE (Observatório em Educação do Vale do Jiquiriçá). Professora da UFRB – Campus CFP/Amargosa/BA. Integrante também dos projetos *“Multisseriação e trabalho docente: diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem”* (UNEB), LEIA (Leitura, Escrita, Identidade e Arte/UFRB) e *“As políticas de educação e a reestruturação da profissão docente confrontadas aos desafios da globalização”* (FAPESB). Pedagoga (UNEB), Especialista em Educação Inclusiva (FSC). E-mail: [nanciorrico@hotmail.com](mailto:nanciorrico@hotmail.com)

<sup>2</sup> Pesquisador 1C CNPq. Professor Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, da Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC-UNEB). Coordenador do GRAFHO (Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral). Pesquisador associado do Laboratoire EXPERICE (Université de Paris 13- Paris 8). Tesoureiro da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica (BIOgraph). Membro do Conselho de Administração da Association Internationale des Histories de Vie en Formation et de la Recherche Biographique en Education (ASIHIVIF-RBE). Coordenador do Projeto: *“Multisseriação e trabalho docente: diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem”* (CNPq e FAPESB) e *“As políticas de educação e a reestruturação da profissão docente confrontadas aos desafios da globalização”* (FAPESB). E-mail: [esclementino@uol.com.br](mailto:esclementino@uol.com.br)



quatro brasileiros domina plenamente as habilidades de leitura e escrita. Dados de 2016, apontam a manutenção dos de 2011: 27% das pessoas foram classificadas como analfabetas funcionais, sendo apenas 4% correspondente ao grupo de pessoas consideradas analfabetas, já que não conseguem realizar tarefas simples que envolvam leitura de palavras e frases. Os dados apresentados pelo INAF concluem que as crianças que estão nos anos iniciais da escolarização não têm, em sua maioria, pleno domínio de habilidades que são hoje condição imprescindível para a inserção plena na sociedade letrada. (BRASIL, 2016).

Entendendo que é necessário ampliar a compreensão da leitura e aplicabilidade da escrita (SOARES, 2002), este artigo propõe uma discussão em torno do que é, de fato, inserir-se na cultura letrada, reconhecendo que ler não se resume à aquisição de habilidades mecânicas de codificação e de decodificação de palavras, mas sobretudo é um processo que envolve: “[...] uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”. (FREIRE, 2008, p. 11).

Entretanto, no palco do cenário educacional, observa-se, no âmbito das escolas brasileiras, que as práticas de leitura que acontecem não têm, em sua maioria, levado os estudantes a estabelecerem uma relação dialógica com o texto, numa busca de produção de sentido. Sabemos, na realidade, que a leitura nas escolas de educação básica nos coloca diante de um quadro conturbado, já que o contexto escolar, de um modo geral, não vem favorecendo sequer a “delineação de objetivos específicos em relação a essa atividade. Nas escolas de educação básica, a atividade de leitura é difusa e confusa, muitas vezes se constituindo apenas em um pretexto para cópias, resumos, análise sintática”. (KLEIMANN, 2003, p. 30)

Diante destas questões, cabe, então, enquanto pesquisadores inseridos em uma equipe de um projeto de pesquisa e intervenção educacional, intitulado *Multisseriação e trabalho docente: diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem*<sup>3</sup> (FAPESB/CNPq), pensar sobre algumas questões que atingem as escolas rurais e, assim, refletir sobre a questão mobilizadora que motivou esta pesquisa: o desafio da formação de leitores nas escolas rurais.

---

<sup>3</sup> O referido projeto conta com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB), no âmbito do Edital 028/2012 – Prática Pedagógicas Inovadoras em Escolas Públicas e do MCTI/CNPq, no âmbito da Chamada Universal nº. 14/2014, sendo desenvolvido e coordenado pelo Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral (GRAFHO/UNEB), sob supervisão do professor Elizeu Clementino de Souza, da Universidade do Estado da Bahia. Com o objetivo de desenvolver estudos sobre o cotidiano escolar e as condições de trabalho docente em classes multisseriadas e escolas rurais e urbanas que acolhem egressos de escolas rurais, tal projeto vem alcançado destaque ao realizar ações de inovação de práticas educacionais, como publicações de roteiros didáticos e cadernos temáticos de forma colaborativa entre professores da educação básica, de universidades, pesquisadores e estudantes de diferentes níveis de ensino (educação básica, graduação, pós-graduação).



Sabemos que em grande parte das escolas localizadas em áreas rurais ainda prevalece, nos textos e materiais didáticos, a lógica urbanocêntrica<sup>4</sup> e que muitas vezes estes recursos pedagógicos não dialogam com a realidade do aluno. Além disso, os processos de ensinar/aprender desconsideram a vinculação do estudante com a terra, com o lugar e, nestas escolas, as classes são quase sempre multisseriadas, ou seja, as turmas se caracterizam pela oferta simultânea de várias “séries” em uma mesma sala sob a regência de um único professor; entretanto, a multisseriação é invisibilizada nos materiais e livros com os quais os professores trabalham.

Na tentativa de explorar a complexidade de tais questões, este artigo volta-se para a problemática acerca dos professores em atuação nas escolas rurais e suas práticas de leitura, socializando resultados de pesquisa cujo objeto de estudo girou em torno do percurso formativo de leitura de quatro professoras<sup>5</sup> em atuação em classes multisseriadas de escolas rurais de Amargosa/BA e suas narrativas de vida e de leitura. A intenção do estudo foi apreender elementos das trajetórias formativas destas professoras, relacionando-os com as práticas leitoras que elas desenvolvem no cotidiano escolar em que atuam.

Com o objetivo de apresentar aspectos teóricos sobre a temática, serão apresentados, inicialmente, alguns dos referenciais teóricos, reflexões e problematizações que motivaram a pesquisa. Em seguida, em outra seção do texto, espera-se discutir a opção metodológica do estudo, que foi a abordagem (auto) biográfica, e o quanto acreditamos que é no narrar-se e no recordar de suas trajetórias de vida-formação que as professoras de escolas rurais encontrarão o caminho para o (re)desenho de novas formas de ler a si e ao mundo, o que impactará seus percursos formativos e práticas pedagógicas.

Por fim, serão apresentados alguns dos resultados da escuta reflexiva das narrativas docentes, a partir também de um olhar para as práticas de leitura das colaboradoras. A intenção é narrar como, a partir da leitura de si, as professoras de classes multisseriadas (re)leem e (re)escrevem suas histórias e percursos de vida-formação no entendimento que refletir sobre suas trajetórias, lacunas e êxitos formativos, possibilita o protagonismo sobre suas histórias de vida e impacta a atuação docente.

---

<sup>4</sup> Entende-se por lógica urbanocêntrica as práticas educativas amparadas em uma visão “urbano-centrada”, nas quais se privilegia o polo urbano como fonte de progresso e valores dominantes impostos ao conjunto da sociedade, desconsiderando a realidade das escolas rurais e o multisseriamento, que tem como fundamento a heterogeneidade, e é uma realidade comum na maioria das escolas localizadas em áreas rurais. (PINHO e SANTOS, 2007)

<sup>5</sup> A opção pelo gênero feminino foi feita em respeito às mulheres professoras que são maioria no contexto educacional pesquisado.



## 1. Leitura, ruralidades e multisseriação: entrelaçando temáticas e repensando a formação de leitores nas escolas rurais

Pensar em leitura nas escolas rurais exige o entendimento de que esse debate nos coloca diante de inúmeras possibilidades, mas também de dilemas que emergem das questões vinculadas à educação na contemporaneidade. Sendo assim, para dar prosseguimento a esse diálogo, propomos um tecer desta temática a partir do entrecruzamento entre leitura, educação, ruralidades e contemporaneidade. Ao falar em ruralidades no contexto contemporâneo, dialogamos com autores que propõem uma “leitura do rural como espaço singular e ator coletivo” (RIOS, 2011, p. 79), pois pensamos “a ruralidade como uma construção social específica no conjunto societário”. (Ibidem, p.78), concebendo-a também na perspectiva apresentada por Wanderley (2001), que defende a singularidade e o reconhecimento do rural na contemporaneidade de forma que este não seja entendido como uma periferia da cidade, dela dependendo política, econômica e socialmente.

Sabemos que apesar dos avanços e conquistas protagonizadas pelos povos rurais nas últimas décadas, o rural permanece não sendo entendido como lugar de acontecer da vida (WANDERLEY, 2000) e o que observamos é que as maneiras de ser e viver dos sujeitos que habitam estas áreas são invisibilizadas nas práticas pedagógicas de escolas localizadas em localidades rurais. Não são valorizadas, no fazer pedagógico cotidiano, as ruralidades, que são as especificidades, o cotidiano e as vivências do rural (SOUZA, 2011, 2012; RIOS, 2011), características marcantes de quem vive e trabalha nas áreas do campo/rurais brasileiras, e, nesse processo de desvalorização das diferentes identidades, nega-se a cultura do sujeito rural, de homem do campo, da terra.

A partir destas constatações, torna-se importante marcar que, em se tratando especialmente das escolas rurais, a leitura tem sido desvinculada das raízes identitárias dos sujeitos<sup>6</sup>, o que nos implica no entendimento que o ato de ler de forma crítica assume uma relevância na construção de propostas que rompam com a lógica urbanocêntrica e que sejam representativas das singularidades de quem vive e trabalha em áreas rurais. É nesta perspectiva que surgem questões a respeito da formação leitora, da atuação e das práticas de leitura dos docentes que atuam em classes multisseriadas que merecem ser investigadas.

No que diz respeito aos professores em atuação nas escolas rurais, especialmente em se tratando de suas práticas de leitura, pesquisas indicam que a maioria tem encontrado

---

<sup>6</sup> Ao falar de leitura desvinculada das raízes identitárias dos sujeitos ressalta-se o caráter predominantemente urbanocêntrico das atividades propostas pelos materiais didáticos, que privilegiam textos e temáticas que muitas vezes não fazem parte do cotidiano dos alunos.



dificuldade na formação de leitores críticos, relatando que tem formado basicamente decodificadores de palavras (ORRICO, 2013; ORRICO e FREITAS, 2014; ORRICO e SOUZA, 2015). Isso gera nos docentes angústia e apreensão, ocasionadas muitas vezes pelas suas próprias limitações enquanto leitores e professores. Surgiu daí a intenção de desenvolver uma pesquisa com um objeto de estudo que girasse em torno do percurso formativo de leitura destas professoras no intuito de apreender suas memórias e narrativas de vida e de leitura, relacionando-as com suas trajetórias formativas e com as práticas leitoras desenvolvidas no cotidiano escolar das classes multisseriadas que atuam.

É neste contexto que se entende a necessidade de ratificarmos a discussão em torno da formação de leitores críticos na sociedade contemporânea, em especial, no caso deste estudo, nas escolas rurais. Ao falar em leitores críticos, falamos da formação de leitores que conhecem os diferentes usos sociais da leitura e os utilizam como forma de desenvolver suas capacidades de interpretar, compreender, criticar, intervir, ressignificar e produzir conhecimento.

Entendendo como Colomer (2007) que a formação leitora dos alunos deve fazer parte de um quadro de atuação educativa nas escolas<sup>7</sup>, observa-se, em contrapartida, que, no cenário educacional, as práticas de leitura que acontecem não têm levado os estudantes a estabelecerem uma relação com o texto de produção de sentido, o que incita em nós desejos de investigar o tema. Também por acreditar que: “O trabalho com a leitura e a escrita adquire o caráter sociohistórico do diálogo e a linguagem preenche a representação social: a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (BAKHTIN, 2003, p. 95), defendemos uma concepção de leitura que se institui somente na relação interlocutiva e dialógica (BAKHTIN, 2003), entre autor e leitor, quando há compreensão, quando a leitura é produção de sentido e prática cultural. Essa visão busca ancoragem na concepção bakhtiniana de linguagem e dos estudos desenvolvidos no seu círculo<sup>8</sup>, que permite pensar a prática educativa e o ensino e a aprendizagem da leitura numa perspectiva de dialogismo, em que as relações travadas com o texto superam a mera decifração e oralização

---

<sup>7</sup> Teresa Colomer, com a publicação de *Andar entre livros: a leitura literária na escola* (2007), lança as bases para se pensar a formação de leitores a partir da construção de um quadro de atuação educativa nas escolas, que se alimenta tanto dos avanços teóricos quanto da aplicação prática. Logo, a obra detalha quais seriam as ações necessárias à inovação das formas de se formar leitores, tanto dentro quanto fora da sala de aula.

<sup>8</sup> Mikhail Bakhtin é o líder intelectual de um conjunto de estudos científicos e filosóficos a respeito de fenômenos linguísticos desenvolvidos por um grupo de estudiosos russos, que ficou conhecido como o Círculo de Bakhtin. Um dos aspectos mais inovadores da produção do Círculo de Bakhtin foi enxergar a linguagem como um constante processo de interação mediado pelo diálogo. Segundo a perspectiva bakhtiniana, o outro é imprescindível na construção do nosso ‘eu’, daí a conclusão de que a linguagem deve ser percebida a partir de uma concepção dialógica. A leitura, nesta perspectiva, deve pressupor também uma dialogicidade, uma interação entre autor e leitor.



de sinais gráficos e somente se institui quando o leitor estabelece uma relação com o texto e com autor, em uma atitude responsiva que o torna capaz de ler e de dialogar, de se posicionar diante do que leu.

Nesse contexto, defendemos que a leitura deve estar para além dos livros, como pontua Freire (1992), ao narrar sua história de formação leitora. A leitura começa na compreensão do contexto em que se vive ou na relação estabelecida com ele, como também defende Foucambert (1994):

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 1992, p. 11-12).

Ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa poder ter acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é (FOUCAMBERT, 1994, p. 05).

Mas, as questões que surgem, a partir destas reflexões, é: Quais as concepções de leitura do formador de leitores nas classes multisseriadas das escolas rurais e que leitor está sendo formado nestas classes? Para alcançar o entendimento destas indagações, buscou-se, nesta pesquisa, compreender quais são os percursos formativos de leitura das professoras de classes multisseriadas e quais práticas de leitura elas desenvolvem em suas salas. A intenção foi saber como estas profissionais se formaram (e continuam se formando) como leitoras e como lidam com a formação leitora dos seus alunos, além de apreender como se apropriam dos saberes construídos ao longo dos seus percursos de vida/de leitura para criar proposições didático-metodológicas no cotidiano da sala de aula. Essas indagações, então, configuram-se como indagações norteadoras neste estudo.

Na tentativa de adentrar de forma mais profunda nesse “território” em torno das narrativas e práticas de leitura das professoras que atuam no contexto da multisseriação de escolas rurais, a opção feita pela abordagem (auto)biográfica justifica-se pela potencialidade desse método de escuta e de valorização das vozes docentes. Dessa forma, foi possível promover, em diálogos com as colaboradoras, novas formas de ver a si e ao mundo, colocando-as diante de suas narrativas e levando-as a refletir sobre como se formam leitoras e formam seus alunos leitores.



A escolha da metodologia oportunizou o alcance dos objetivos pensados para a pesquisa por entendermos que, nas pesquisas educacionais, é esta abordagem que tem assegurado que a voz do professor seja ouvida. (GOODSON, 1992). Além disso, narrar-se é matéria-prima para a construção da ponte que permite ao sujeito fazer a travessia de si, travessia essa que lhe dá o poder, como diria Manoel de Barros (1996, p.75) “de transver o mundo”, ou seja, de ver além, de nós e dos nós que nos atam às questões históricas e materiais que compõem a nossa existência.

## 2. Potencialidades da abordagem (auto)biográfica na formação de professores e de leitores

Ao elegermos como opção metodológica a abordagem (auto) biográfica é por acreditarmos que, em se tratando de formação de professores e de leitores, este método permite que seja feito um trabalho investigativo/formativo, favorecendo não só o repensar das trajetórias de vida-formação das colaboradoras, mas, sobretudo, valorizando seus percursos formativos de leitura e implicando-as numa maior possibilidade de projeção do devir, já que, a partir do conhecimento das suas marcas pessoais e profissionais, o sujeito projeta-se para o futuro como “um novo ser”, conduzido pelas marcas que estão em si. (ROLNIK, 1993, p. 3).

A proposição da (auto)biografia também se justifica nessa pesquisa por valorizar o delinear dos percursos leitores e profissionais das professoras além de promover nelas o que Delory-Momberger (2008) chama de biografização<sup>9</sup>. Sendo assim, a tomada da abordagem (auto)biográfica como opção metodológica pauta-se no reconhecimento desse universo como profícuo para oferecer as respostas que se busca nesse estudo, já que, como disse Souza e Mignot (2008, p. 5):

A emergência das autobiografias e das biografias educativas e sua utilização, cada vez mais crescente, em contextos de pesquisas na área educacional, buscam evidenciar e aprofundar representações sobre as experiências educativas e educacionais dos sujeitos, bem como potencializam entender diferentes mecanismos e processos históricos relativos à educação em seus diferentes tempos. (SOUZA e MIGNOT, 2008, p. 5)

---

<sup>9</sup> [...] a biografização do sujeito não se constitui apenas como uma história de algo que já passou. Esta prática revela, sobretudo, um ser-a-vir e um ser-para. Falar do passado, acessar as memórias, impulsiona o sujeito para um querer-ser-para indefinidamente, ou pelo menos enquanto há memórias por lembrar. (2008, p. 66)





A intenção de se desenvolver esse estudo pautado a partir da valorização das trajetórias de vida/leitura/formação das professoras de escolas rurais justifica-se, ainda, por entender que este procedimento metodológico:

[...] permite compreender de um modo global e dinâmico as interações que foram acontecendo entre as diversas dimensões de uma vida. Só uma história de vida permite captar o modo como cada pessoa, permanecendo ela própria, se transforma. Só uma história de vida põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os seus contextos (MOITA, 1995, P.116).

Além disso, o caráter respeitoso com que os sujeitos pesquisados são tratados é digno de ser ressaltado, já que o método (auto) biográfico permite que seja:” [...] concedida uma atenção muito particular e um grande respeito pelos processos das pessoas que se formam: nisso reside uma das suas principais qualidades [...]”. (NÓVOA; FINGER, 2010, p. 23).

Neste ensejo, propõe-se o estudo das narrativas de vida e de leitura das professoras de classes multisseriadas não somente como procedimento de investigação, mas também de formação, principalmente pelas possibilidades que se abrem de que, vinculado ao projeto *Multisseriação e trabalho docente: diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem* (FAPESB/CNPq), sejam criadas propostas viáveis no intuito de instaurar um novo paradigma sobre a formação de leitores nas classes multisseriadas e sobre a formação leitora das professoras, à medida que estas entendem e valorizam seu próprio processo formativo, ao mesmo tempo em que se situam no momento atual da sua carreira e projetam-se em devir (PASSEGGI, 2010, p. 21).

### 3. Percurso formativo: memórias, experiências e práticas leitoras

A análise sobre os percursos de vida, formação e leitura das colaboradoras foi realizada na perspectiva interpretativa-compreensiva, a partir de princípios da hermenêutica (RICOUER, 1976) e das contribuições de Schütze (2010), utilizando como dispositivo de pesquisa as entrevistas narrativas. Dessa forma, foi possível, chegarmos a algumas conclusões que devem ser socializadas. A primeira delas é o papel da família na formação das colaboradoras enquanto leitoras, pois, evidenciou-se que mesmo os pais analfabetos e com pouca instrução reconheciam a função social e relevância da leitura.

Olha, assim... eu comecei ir para escola com 7 anos, porque naquela época não tinha escola de educação infantil no campo. Então na roça só tinha o





ensino fundamental que era obrigatório só a partir dos 7 anos, mas, antes de ir pra escola, minha mãe, ela era assim, tinha pouco conhecimento, mas o pouco conhecimento que ela tinha, ela passava... da mesma forma como ela aprendeu ela tentava me ensinar [...] soletrando... (Professora L<sup>10</sup>.)

[...] tenho meus pais que são semianalfabetos como grandes responsáveis pela minha formação leitora, pelo incentivo deles, quando eu via minha mãe lendo palavras pouquíssimas e quando a gente pedia pra ela ler frases e ela sentia muitas dificuldades, eu via esse quadro e queria mudar, meus pais mal sabiam ler e eu não queria aquilo para minha vida. [...] Eles (os pais) entendiam a importância da leitura e queriam passar isso pra gente, ainda ontem eu conversando com meu pai ele disse que era para eu continuar estudando, não parar. Então ele vê essa mudança de vida que eu consegui através desse mundo do conhecimento porque ele sabe que ele não teve condições de ter, mas que eu posso... (Professora B.)

Na verdade, meu pai era semianalfabeto, ele era leitor, do jeito dele, porém assim ele mal escrevia... não conseguia escrever... eram poucas as palavras, escrevia do jeito dele, faltando letras e tal... Mas ele sempre teve um interesse para isso de leitura, de comprar revistas para a gente ler, para incentivar, ele comprava muita revistinha pra gente. (Professora F.)

As memórias de leitura das docentes que colaboraram nesta pesquisa evidenciam importantes elementos que se apresentam como pontos de reflexão, dentre eles a importância que a geração dos seus pais atribuía ao papel da leitura, inclusive como forma de mudança de vida, realidade comum entre os pais dos filhos das classes trabalhadoras rurais. Percebe-se que os pais das colaboradoras viam o ato de ler como um instrumento que representaria uma espécie de “chave” que permitiria aos seus filhos a abertura de “portas” que para eles sempre estiveram fechadas devido à baixa escolarização. Ao refletir sobre estes relatos, reconhece-se que essa realidade tem implicações na relação que os sujeitos da pesquisa vão construir com a leitura ao longo das suas vidas, levando-as a entender o ato de ler como algo realmente transformador.

Outra questão relevante é a importância, para quem se narra e para quem escuta, dos relatos das docentes e das suas histórias de vida e de leitura para se repensar os currículos e materiais de leitura que circulam no ambiente escolar hoje. Observamos que ao rememorar suas histórias pessoais de leitura e seus percursos iniciais de formação a ausência de uma diversidade de materiais de leitura nas suas trajetórias ficou evidente, revelando lembranças de um tempo em que o livro didático muitas vezes era o único material de acesso a diferentes textos. Isso fica nítido na fala das professoras B. e L. quando estas afirmam que:

---

<sup>10</sup> Devemos esclarecer que, por conta do compromisso ético de não identificação das colaboradoras, serão utilizadas somente as iniciais dos nomes das colaboradoras.



Olha... eu nunca fui uma criança que tivesse muitos livros de literatura ou que tivesse uma biblioteca em casa, eu sempre fui uma criança que quando tinha acesso aos livros era na escola... Então assim, quando era criança, eu manuseava poucos livros, porque assim... **nossa escola pública, hoje, nós recebemos um acervo bom, mas há alguns anos atrás isso não acontecia**, então na nossa infância o contato com o livro era muito pouco, na verdade **não era tanto como tem hoje que é uma disponibilidade de livros...** na minha escola mesmo, a gente tem um acervo bom de livros, não é o ideal, ainda, mas a gente tem em comparação há alguns anos já vividos eu observo que a gente tem uma gama de livros para oferecer para os meninos se deliciarem. Eu, quando criança, me deliciava com as histórias que tinham nos livros didáticos, até porque meus pais não tinham dinheiro para ficarem comprando livros de literatura, então quando eu tinha acesso para ler um livro de literatura era do meu irmão que estudava na cidade, de pegar e ler e fazer a leitura... (Professora B., grifo nosso)

Antes, tinha também muita cobrança com relação ao livro didático e a gente lia o que estava no livro didático só, a gente não lia obras, não é?! Eu mesmo lia os textos que eram dos livros didáticos e só. **E hoje as escolas têm revistinhas em quadrinhos, elas têm diferentes gêneros textuais...** (Professora L., grifo nosso)

Os trechos grifados evidenciavam que, ao mesmo tempo, que rememoram seus percursos de formação leitura, as professoras vão refletindo sobre elementos da leitura ligados aos momentos vividos ontem e hoje, ratificando o que Certeau (1994) nos mostra ao dizer que a memória não é uma sobreposição de acontecimentos nem uma justaposição de espaços/tempos estáticos. Ela não se limita ao passado; pelo contrário, ela se move em uma pluralidade de tempos e espaços, não como uma simples rememoração ou visitação das lembranças do ontem; mas, sobretudo, como produção de sentido do hoje e projeção do amanhã a partir das experiências vividas. Assim, passado/presente/futuro se combinam e se entrelaçam na significação e ressignificação das vivências cotidianas e a memória, enquanto algo que se produz, leva-nos a percorrer as trilhas do vivido em um caminhar que nos conduz a uma multiplicidade de vias e possibilidades futuras. Então, os muitos acontecimentos que vivemos circulam sem que possamos possuí-los (cada um deles é passado, perda de lugar, mas brilho de tempo), mas nos aponta “as vias múltiplas do futuro.” (CERTEAU, 1994, p. 158).

Apesar de reconhecerem a importância do livro didático, os relatos das docentes apontam também para uma constatação de que é importante que diferentes materiais sejam ofertados para a formação leitora dos alunos, realidade não vivenciada por eles na infância. Vários estudiosos da temática sobre formação de leitores, tais como Kleiman (1993), ratificam a relevância da diversidade textual para a formação de leitores competentes. Esta autora afirma que:

[...] quanto mais diversificada a experiência de leitura dos alunos, quanto mais familiaridade eles tiverem com textos narrativos, expositivos,



descritivos, mais conhecida será a estrutura desse texto, e mais fácil a percepção das relações entre a informação veiculada no texto e a estrutura do mesmo. (KLEIMAN, 1993, p. 8)

Além de só contarem com o livro didático como recurso pedagógico durante boa parte das suas trajetórias de escolarização, é frequente a rememoração, por parte das colaboradoras, de atividades de leitura desconexas, sem sentido, desvinculadas da realidade e da vida, que eles simplesmente decoravam e não entendiam. É o que afirma a professora L.

[...] a gente aprendia a ler um livro que era composto pelas vogais, o alfabeto completo e aí depois tinha as vogais separadas, as consoantes separadas, as pequenas lições com as famílias silábicas: BA, BE, BI, BO, BU... aí vinha... BABA, BELO, BICO, BOLA, BULE. Na verdade, era uma cartilha, tinha o alfabeto e tinha essas pequenas partes de leituras que eu acabava decorando [...] ... na verdade eu não estava lendo, eu decorava aquelas palavras, como eu não sabia ler então eu decorava [...] (Professora L.)

A partir daí, surgem indagações que nos levam à necessidade de refletir de forma mais atenta sobre o sentido das experiências das atividades leitoras vivenciadas pelos colaboradores como estudantes e como professores. Entendendo como Larrosa (2002) que as experiências só se configuram como tal quando ocorre produção de sentido, reconhece-se a importância da afirmação de Souza (2008, p. 11), quando este autor diz que: “As experiências de leitura e formação ganham sentido quando o sujeito transforma-se e aprende a partir de suas próprias marcas sócio históricas.”

Logo, se faz importante refletir também sobre as narrativas das experiências vividas pelas docentes colaboradoras da pesquisa, com ênfase nas situações relacionadas à leitura que realmente as marcaram. Inicialmente, chama a atenção o fato de que as professoras não citam as situações vividas na escola como experiências significativas nem os professores como pessoas que tiveram relevância nas suas histórias de vida e de leitura.

Olha, figura marcante mesmo na minha vida de leitora foi minha irmã.  
(Professora L.)

Não lembro de quase nada assim da infância da escola [...] Ah, eu lembro que na quinta série teve um livro de literatura que a gente era obrigada a ler, um por unidade, e teve um livro assim péssimo que a gente leu, mas tinha que ler porque era obrigado a ler para fazer a atividade de literatura na escola e o livro era horrível, eu achei [...] Não sei se pela obrigação de ter que ler [...] As lembranças boas de leitura são fora da escola, sim [...] com certeza. (Professora F.)

A evocação das lembranças da leitura escolar como algo não prazeroso é algo que marca as vidas e atuação como docentes destas profissionais, levando-as a repelir situações



semelhantes em suas práticas de mediação leitoras ou repeti-las, ainda que de forma inconsciente.

Em momento nenhum eu imponho. Eu já venho de uma coisa de não gostar da imposição, então eu não faço isso com eles (os alunos). Eles leem o que eles quiserem [...] mas todo dia precisa fazer uma leitura, mas uma leitura deles, do jeito deles, do que eles escolhem. (Professora F.)

[...] eu costumo pegar muito os livros de leitura, esses paradidáticos que vem para escola, aí eu costumo fazer com eles uma ficha de leitura... eu tenho uma ficha de leitura padrão. Eles levam os livros para casa, eles escolhem os livros, cada um escolhe um e aí eu faço uma ficha: autor, ano da publicação, quem foi o ilustrador, a editora que publicou se o livro... qual a tipologia textual, se é em forma de poema se é em narração, se é história em quadrinhos... e aí depois eles trazem um breve resumo do livro, eles vão copiando com as palavras deles os personagens principais... Então eles fazem esse resumo de leitura que é praticamente semanalmente... na medida do possível, semanalmente a gente faz essa atividade dirigida de leitura que eles vão pegar o livro e preencher isso que a gente (o docente e seus alunos) chama de ficha de leitura. (Professora L.)

Dos relatos acima, apreendemos que diferentes práticas de leitura predominam entre as docentes sujeitos da pesquisa. A professora F. diz deixar seus alunos à vontade para ler o que quiserem, evidenciado uma ausência de objetivos claros e definidos acerca do trabalho pedagógico que desenvolve com a leitura em sua classe. Já a professora L. faz com que seus alunos preencham uma ficha de leitura com informações específicas sobre o livro lido (personagens, autor, ilustrador, ano de publicação, etc), numa clara evidência do quanto ela foi marcada pela formação leitora que recebeu na sua trajetória escolar, na qual evidentemente as atividades de leitura não estiveram ligadas à atribuição de sentido.

Outra conclusão importante que este estudo chega é a de que a formação leitora que recebem nos cursos de Pedagogia (os professores que trabalham com crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental geralmente são pedagogos) tem sido insuficiente para que o professor assuma a responsabilidade com a mediação pedagógica de seus alunos em torno da leitura. O que confirma inclusive os estudos de Ribeiro e Souza (2013) e Paulino (2004) sobre a necessidade de que os saberes literários sejam tratados como saberes docentes imprescindíveis à formação de professores.

Paulino eleva os saberes literários à categoria de saberes docentes, no âmbito dos estudos de Tardif (2002), não apenas de professores de língua portuguesa, mas dos demais professores da educação básica, e recomenda que sejam inseridos nos currículos das licenciaturas como disciplina. Para Coelho, a literatura é o fio de Ariadne capaz de promover vasos comunicantes dentro do labirinto que é o currículo escolar, fragmentado em disciplinas. (RIBEIRO E SOUZA, 2013, p. 109)



Por fim, ficou evidente que, mesmo diante de lacunas em seus processos formativos e de falta de recursos como materiais didático-literários que se aproximem da realidade dos alunos, as professoras das classes multisseriadas criam estratégias de enfrentamento diário aos desafios relacionados ao ato de ler e reconstróem suas práticas de modo que estas valorizem os processos identitários de quem habita, estuda e trabalha nas áreas rurais brasileiras.

[..] a gente tem que se reinventar como professor, a gente tem que ficar todo dia, é isso aqui que mandaram fazer, mas eu posso, a partir disso aqui, colocar mais coisas, fazer diferente. (Professora L.)

Neste estudo, o contato com as professoras colaboradoras revela um movimento, por parte destas profissionais, de inconformidade diante das questões expostas e também de busca de alternativas através da (re)invenção do cotidiano escolar (CERTAU, 1994). Ainda que só consigam eventualmente criar novas atividades e “fugir” do livro didático ou adaptá-lo às suas concepções, observa-se uma tentativa de apropriação e autoria sobre o seu trabalho.

Desse modo, reconhece-se o caráter investigativo e formativo do estudo desenvolvido, apostando em novas pesquisas nesta perspectiva como forma de avançar nas problemáticas em torno da formação de leitores nas escolas rurais.

#### Considerações finais

Em uma sociedade que exclui  
dois terços de sua população  
e que impõe ainda profundas injustiças  
à grande parte do terço para o qual funciona,  
é urgente que a questão da leitura e da escrita  
seja vista enfaticamente sob  
o ângulo da luta política  
a que a compreensão científica  
do problema traz sua colaboração.

(FREIRE, 2008, p. 17)

Acreditamos que a leitura deve servir como incentivo para que o aluno possa observar a sua realidade e fazer inferências a respeito dela, modificando-a ou compreendendo-a de uma maneira menos conformista. A leitura, dessa forma, deve ser entendida como condição para uma educação libertadora, como condição para a verdadeira ação cultural que deve ser



implementada nas escolas, já que apreender o sentido do que se lê, ir além da decodificação de palavras, é conquistar a liberdade do conhecimento e a consciência da cidadania.

Defendemos então a leitura enquanto instrumento capaz de promover nos sujeitos a capacidade de reflexão, ampliando também as possibilidades de questionamentos e de busca de respostas à complexidade da vida individual, da vida familiar e da vida social. Formar leitores está para além de meramente in-formar, é um desafio maior, que se completa por uma relação dialética com os diversos trânsitos da vida social. As práticas de leitura precisam estar atreladas à realidade da vida diária e configurar-se como uma experiência ética e estética, na qual se entrelacem a poesia, a literatura, a pintura, o cinema, o teatro, a fotografia e muito mais, aproveitando o potencial criativo dos alunos e reabilitando o poder de transformação e sensibilização da educação. É nessa educação que afete o sujeito, sensibilizando, tocando, atraindo, despertando, que apostamos e, nesta perspectiva, a leitura se configura como instrumental imprescindível para a construção de uma prática pedagógica que possa descortinar horizontes, estimular o pensamento e ampliar as possibilidades de leitura de si e do mundo.

Nossa intenção ao empreender estudo sobre as narrativas de vida/de leitura/formação de professoras que atuam em classes multisseriadas de Amargosa/BA e suas práticas socioculturais de leitura, foi o entendimento sobre o sentido do ato de ler no processo de (auto)formação e ressignificação da formação de professores e de leitores. Nesse sentido, buscou-se entender como as colaboradoras se leem, leem o mundo e como organizam o trabalho com a leitura em suas classes, em quais concepções epistemológicas estão pautadas e como eles se projetam no futuro.

Apostamos na pesquisa (auto)biográfica, valorizando as concepções teórico-metodológicas das narrativas autobiográficas, já que é importante:

[...] entendê-las em seu tríplice aspecto: tanto como fenômeno (o ato de narrar-se), quanto como método de investigação e, ainda, como processo de autoformação e de intervenção na construção identitária de professores e de formadores, expressas em diferentes modos de narração e discursos da memória. (SOUZA, 2008, p. 37)

A pesquisa intencionou também a necessidade da valorização das práticas culturais vivenciadas pelos sujeitos que vivem e trabalham nas áreas rurais, entendendo que o mapeamento e conhecimento dos modos e maneiras de ler das professoras colaboradoras, além do conhecimento sobre o que leem e de como e quando realizam suas leituras impôs o confronto delas com a memória das suas origens, raízes, desejos e marcas de constituição pessoal e profissional, abrindo espaço para um repensar das suas práticas e das suas



expectativas de vida e atuação profissional, além de nos mostrar novos caminhos para trilharmos no sentido que a leitura nas escolas rurais possa formar leitores para além da decodificação de palavras.

**ABSTRACT:** This article aims to present the results of a research bound to the project *Multi-grade and teachers' work: differences, school life and rites of passage* (FAPESB/CNPq) and, from the life and reading narratives, it proposes a reflection on the development paths and teaching practice of four teachers of multi-grade classes who work in the city of Amargosa, in the state of Bahia, investigating how these professionals evolve as readers and help students to develop as readers as well. This study is methodologically based on the assumptions of the (auto)biographic approach, with emphasis on the teachers' narratives.

Keywords: Reading paths, Teachers and readers development; Autobiographic research; Ruralities.

## Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética Da Criação Verbal**. Tradução: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARROS, Manoel de. **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro: Record, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Instituto Nacional de Analfabetismo Funcional/ INAF. **Relatório INAF 2010/2011**. Brasília: MEC/SEF, 2012.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Tradução de

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Tradução: Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez: Autores Associados. Coleção Polêmicas do nosso tempo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 49ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**, São Paulo: Paz e Terra, 1992.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992, p. 63-78.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2008. 294, p. 21-39.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e Leitor: aspectos cognitivos de leitura**. 5ª ed. São Paulo: Pontes, 2003.





KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura**. Campinas: Pontes, 1993.

LARROSSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Rev. Bras. Educ. [online]. 2002, n.19, pp. u20-28. ISSN 1413-2478. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 1995, p. 111-140.

NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Cadernos de Formação, 2010, 226p.

NÓVOA, Antonio (Org.). **Vida de professores**. Porto, PT: Porto, 1992.

ORRICO, Nanci Rodrigues; FREITAS, Gilsélia Macedo C: As professoras de classes multisseriadas, suas histórias de vida e práticas de leitura: formando leitores para além da decodificação de palavras. In: **XXII EPENN – Encontro de pesquisadores do Norte e Nordeste**, 2014, Natal –RN.

ORRICO, Nanci Rodrigues; SOUZA, Elizeu Clementino de. Memórias e trajetórias de leitura de professoras de classes multisseriadas: repensando a formação de leitores no município de Amargosa/Bahia. In: **II Colóquio Docência e Diversidade na Educação Básica: políticas, práticas e formação**, 2015, Salvador. Anais II Colóquio Docência e Diversidade na Educação Básica: política, práticas e formação, 2015. p. 287-303.

ORRICO, Nanci Rodrigues. Entre memórias, histórias, sabores e saberes literários: a trajetória de vida de uma formadora de leitores. In: **IV ELLUNEB- encontro de leitura e literatura da Uneb**, 2013, SALVADOR. Anais do IV Encontro de Leitura e Literatura da Uneb, p.185-196, 2013.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA Vivan Batista (Org.). **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica: 2010, p. 103-130. (Série Artes de viver, conhecer e formar)

PAULINO, Graça. Saberes literários como saberes docentes. **Presença Pedagógica**, v. 10, n.59, p.55-61, set./out. 2004.

RIBEIRO, Neurilene Martins; SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografias e Práticas Culturais de Leitura: gritos, resistências e escutas das escolas rurais. **Revista: Leitura: Teoria & Prática** – v.31, nº 61, p.97-111, 2013. Disponível em: <http://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/197/132>. Acesso em 17/11/2014.

RICOUER, Paul. **Teoria da interpretação: o discurso e o excesso de significação**. Tradução: Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1976.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. **Ser e não ser da roça, eis a questão!** Identidades e discursos na escola. Salvador: EDUFBA, 2011.

ROLNIK, Suely. Pensamento, corpo e devir: uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico. **Cadernos de subjetividade**. São Paulo, v. 1, n. 2, p. 241-251, set./fev. 1993.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2.ed., 5 reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOUZA, Elizeu Clementino de. A formação como processo de conhecimento: histórias de vida e abordagem (auto) biográfica. In.: BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; ARAÚJO, Maice da Silva; ALVARENGA, Márcia S e MAURÍCIO, Lúcia Velloso – **Vozes da Educação: memórias, histórias e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP et alli, 2008, p. 85-102.



SOUZA, Elizeu Clementino de; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (orgs). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quarteto, FAPERJ, 2008.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Territórios das escritas do eu: pensar a profissão – narrar a vida. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 213-220, maio/ago. 2011.

SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: Wivian Weller; Nicolle Pfaff (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 210-222. (FORA DE ORDEM)

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. A emergência de uma nova ruralidade nas sociedades avançadas – o “rural” como espaço singular e ator coletivo. **Estudos – Sociedade e Agricultura**, n. 15, p. 87-146, out. 2000.

Wanderley, Maria de Nazareth Baudel. A ruralidade no Brasil moderno: por um pacto social pelo desenvolvimento rural. In: GIARRACA, N. (Comp.) **Una nueva ruralidad en América Latina**, 2001, pp.31-44. Disponível em: <http://biblioteca.planejamento.gov.br/biblioteca-tematica-1/textos/desenvolvimento-agrario/texto-29-a-ruralidade-no-brasil-moderno.pdf>. Acesso em 12/12/2015.

