



Histórias de leituras: da metáfora da cebola à metáfora da Princesa e a ervilha

Reading stories:
from the metaphor of the onion to the metaphor of the Princess and the pea

ADRIANA PASTORELLO BUIM ARENA
VALÉRIA APARECIDA DIAS LACERDA DE RESENDE

Universidade Federal de Uberlândia
Brasil

Resumo. Este artigo aborda estudos sobre a condição leitora de alunos matriculados no primeiro ano do curso de Pedagogia, na modalidade presencial e a distância, da Universidade Federal de Uberlândia – Minas Gerais – Brasil, no ano de 2010. A pesquisa tem como objetivo verificar e compreender quais os percursos de leitura que os alunos ingressantes fizeram na Educação Básica e na vida não-escolar, e analisar que ações, nesse processo, contribuíram para a sua formação do leitor.

Palavras-chave: aluno-leitor, histórias de leituras, pedagogia presencial, pedagogia a distância, formação de professores.

Abstract. This article discusses studies on the reader condition of students enrolled in the first year of Pedagogy, in the presence and distance modes, at the Federal University of Uberlândia – Minas Gerais – Brazil, in 2010. The research aims to verify and understand which reading paths the freshmen took in Basic Education and in their non-school life, and to analyze what actions in this process contributed to their reader formation.

Keywords: reader-student, histories of readings, presence pedagogy, pedagogy at distance, formation of teachers.

1. Introdução

O curso de Pedagogia a distância da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), financiado pela Universidade Aberta do Brasil (UAB,) iniciou-se em 2009. O sistema UAB, instituído pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, é integrado por universidades públicas que oferecem cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldades de acesso à formação universitária.

Os estudos sobre o ensino a distância em nosso país têm-se avolumado e diversificado nos últimos 4 anos, no que se refere à participação das Universidades Públicas nesta política de formação de profissionais da educação. O objetivo da UAB é atender o público em geral, mas a prioridade é dada aos professores, gestores e dirigentes que atuam na educação básica.

O objeto de discussão deste artigo é a condição leitora de alunos matriculados no primeiro ano do curso de Pedagogia na modalidade presencial e a distância. A escolha do tema surgiu no momento em que nós, autoras do material impresso *Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa I*, discutíamos a elaboração das atividades tendo como referência o mesmo projeto pedagógico do curso de pedagogia presencial, oferecido pela UFU. Como transpor aulas do curso presencial para o curso à distância? Como garantir e manter a qualidade da discussão sobre diferentes aspectos do ensino da língua materna nas séries iniciais? Os alunos do curso presencial lêem mais em relação aos ingressantes à modalidade a distância?

Percebíamos que a reflexão acerca destas questões trazia certa dose de pré-conceito formado para com o ensino a distância, por isso resolvemos encarar o desafio e procurar respostas às nossas questões no decorrer do curso, tanto do presencial quanto do a distância. Sabíamos que, além de produzirmos o material exigido pela coordenação do curso, também desenvolveríamos reflexões sobre o processo de ensino na formação de professores, sobretudo com o olhar voltado aos alunos na condição de leitores e, dada a posição estratégica que ocupávamos como professoras da disciplina, focar o *zoom* da investigação na história precedente destes alunos-leitores.

Para que a coleta se tornasse possível e favorecesse a prática investigativa que desejávamos, criamos uma atividade que deveria ser realizada por todos os alunos do curso de Pedagogia a distância (2009) e presencial (2010), oferecidos pela mesma

Faculdade, sob o mesmo projeto pedagógico, na mesma disciplina sob coordenação das mesmas professoras. A referida atividade gerou, como fonte de dados, textos produzidos pelos alunos cujo tema era a *história de leitor* que cada universitário havia vivido antes de sua entrada no curso de formação de professores.

Durante a leitura do material que recebemos dos alunos, tínhamos como objetivo verificar e compreender nas linhas traçadas pelos ingressantes, quais os percursos de leitura que fizeram em sua vida escolar e não-escolar e, estabelecer uma relação entre o percurso singular de cada indivíduo e a constituição da formação do futuro professor-leitor no curso de Pedagogia. Também identificamos ações escolares e não-escolares que contribuíram para a formação do leitor em processo.

Partilharemos neste espaço, concedido a esta publicação, a análise dos dados encontrados em leitores interessados em conhecer um pouco mais as plurais manifestações produzidas pela educação a distância, ainda muito estigmatizada por muitos pesquisadores. Com o intuito de desenvolver e aprofundar as proposições colocadas nesta introdução, o texto fará seu percurso abordando aspectos da leitura e de comportamentos de leitores, ao apresentar trechos dos textos escritos pelos alunos.

2. A metáfora da cebola

Ainda que a leitura seja considerada por todos como uma atividade de grande importância para a vida social, como também para o desenvolvimento pessoal, pouco espaço é reservado para comentar os desdobramentos desta ação, a ação de ler, quer seja na escola, quer na família ou em pequenos grupos.

Aspectos extremamente complexos acontecem quando fazemos uso da linguagem na vida cotidiana quer seja ela falada, quer seja escrita. Para produzir um discurso prosaico como “*o que devo comprar para o almoço?*” ou ler um romance como *Guerra e Paz* de Tolstói, usamos a linguagem construída historicamente pela humanidade como um instrumento. Ao mesmo tempo em que nos apropriamos dela para fazer um discurso, ou ler um texto escrito não importa qual seja sua natureza se narrativo, dissertativo ou descritivo, estamos realizando uma atividade psíquica, essencialmente humana.

Traremos para essa discussão alguns apontamentos feitos por Vigotsky (2000), que favorecerão a compreensão do tema discutido neste artigo. Vigotsky (2000), em

Pensamento e Palavra, se contrapõe a algumas correntes da Psicologia que afirmavam ser pensamento e palavra dois elementos autônomos. O pensamento independe da palavra, porque nessa visão, a palavra é expressão do pensamento. Ou seja, a palavra seria o veículo de expressão do pensamento para o mundo exterior. Para ele, pensamento e palavra são elementos diferentes, com propriedades diferentes, dialeticamente relacionadas entre si, e interferentes no processo de significação de um e de outro.

Na tentativa de comprovar sua tese, desenvolveu estudos sobre o aspecto interior da palavra e do pensamento, mesmo sabendo que a tarefa não seria fácil, porque a relação dialética entre esses dois elementos não se apresenta objetivamente. Recorreu à metodologia que considera como base de estudos o fluxo do movimento histórico, que deu origem a um novo conceito para a Psicologia: a Psicologia Histórica. Ainda para explicar sua hipótese de que o pensamento e a palavra seriam “um processo vivo de nascimento do pensamento na palavra” (Vigotsky, 2000: 384), e, por compreender, deste modo, a natureza da consciência do homem, optou pelo recurso metodológico de desmembrar a unidade complexa do pensamento em três outras unidades: a linguagem social, a linguagem egocêntrica e a linguagem interior. Dessa forma, não estudou o pensamento e a palavra separadamente, decompondo-os em dois elementos distintos, mas em três modalidades pelas quais passam o pensamento e a palavra no processo desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Este recurso foi usado apenas para facilitar a exposição de sua argumentação, porque, para ele, pensamento e palavra não apresentam raízes genéticas interdependentes, mas se constituem no processo histórico de desenvolvimento da consciência humana.

Vigotsky, para exposição de sua teoria, destacou as relações entre as diferentes modalidades de linguagem e as relações entre palavra, sentido e significado. Parte de algumas premissas a respeito da relação pensamento e palavra. Defendeu a tese de que a relação entre pensamento e palavra não é uma coisa “mas um processo, é um movimento do pensamento à palavra e da palavra ao pensamento” (Vigotsky, 2000: 409) e que o “pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza” (Vigotsky, 2000: 409). Afirmou que a linguagem não espelha a estrutura do pensamento, nem serve como expressão de um pensamento acabado, porque “ao transformar-se em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica. O pensamento não se expressa,

mas se realiza na palavra” (Vigotsky, 2000: 412). Exemplificou essas afirmações dizendo que inicialmente a criança não faz a diferenciação entre significado verbal e objeto ou entre a forma sonora, mas essa capacidade vai sendo desenvolvida com o passar dos anos.

Para Vigotsky (2000), a linguagem da fala é expandida e a linguagem do pensamento é entrecortada. Há uma interação entre palavra e pensamento e, por isso, o pensamento não é expresso em palavras. O pensamento se constitui por uma sintaxe diferente da palavra, enquanto a linguagem interior opera com a semântica da língua.

As relações entre palavra, sentido e significado discutidas por Vigotsky, tem apoio nas idéias de um estudioso citado por ele: Paulham. As categorias sentido e significado não seriam a mesma coisa, porque

o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso, e ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata (Vigotsky, 2000: 465).

Para o pesquisador russo o pensamento é recriado em palavras; não coincide com a palavra, nem com seu significado, mas a transição do pensamento para a palavra passa pelo significado e, por trás do pensamento, haveria sempre necessidades, pendores, interesses, afetos e emoções, porque “por trás do pensamento existe uma tendência afetiva e volitiva” (Vigostky, 2000: 479). Dos motivos nascem pensamentos e a apropriação do conhecimento é subjetiva.

Vamos tomar como proposição verdadeira o fato de que o uso da linguagem acontece de duas formas e de maneira não linear: existe um processo que é *interno* e outro que é *externo*, e que o segundo sempre será decorrência do primeiro. O primeiro processo mental de produção do pensamento nem sempre é explicitado em sua integridade, quando se manifesta externamente, e o mesmo podemos dizer a respeito do discurso produzido. As palavras externalizadas em uma atividade do pensamento nem sempre são compreendidas por todos os ouvintes e por leitores como desejaríamos que as compreendessem. A discussão acerca do fenômeno da leitura é delicada, porque leva

os debatedores do assunto a limites nunca explorados, como, por exemplo, compreender o que se passa na mente do indivíduo quando ele realiza uma leitura, e quando externaliza o pensamento produzido a partir dela, na forma de um discurso que socialmente achamos coerente com o material lido.

O que motivaria um sujeito a dizer “*o que devo comprar para o almoço?*” quando sai de casa para mais um dia de trabalho? Poderíamos inferir que ele é o responsável pelas compras, ou que todos os dias quando volta para o almoço não encontra nada para comer, ou ainda, que aquele será um dia especial e a família terá algo especial para comemorar. Poderíamos fazer uma lista infindável de possibilidades, mas para o propósito que desejamos discutir, podemos limitar nossa lista a estas três já enumeradas. O sentido do texto não se encontra nas palavras, nem ao menos simplesmente no arranjo delas. Há algo de *oculto* na mente humana que processa informações diferentes para uma mesma sentença. Tomemos outra proposição como verdadeira, a de que este aspecto *oculto* é também produzido pelas inúmeras situações sociais vivenciadas nas relações produzidas no seio da cultura onde o sujeito vive. Estas proposições nos ajudarão a pensar de alguma maneira nosso objeto de estudo: a constituição do sujeito leitor antes de sua entrada na universidade.

Se temos dificuldades em precisar quais são as atividades internas que precedem o discurso, temos também a mesma dificuldade para compreender a atividade interna que ocorre em nossa mente quando lemos. Por que alguém escolhe a obra *Guerra e Paz* de Tolstoi e não outra? O professor indicou a leitura? O sujeito terá que passar por um exame em que a obra será tema de avaliação? Um amigo disse-lhe sobre a linda história trágica de amor? Para cada uma das perguntas que levantamos, há um número considerável de valores sociais e culturais que compõem o aspecto *oculto* sobre o qual falamos ainda há pouco.

Recorremos a Bakhtin (2003) na tentativa de problematizar ainda mais estas questões. Diz o autor: “[...] a palavra do outro coloca diante do indivíduo a tarefa especial de compreendê-la (essa tarefa não existe em relação a minha própria palavra ou existe em seu sentido outro)” (p. 379). Compartilhando das idéias de Bakhtin (2003), diríamos que é preciso investigar as circunstâncias sociais que de maneira única marcaram aquele indivíduo e por isso tornam-se circunstâncias pessoais que constituem cada indivíduo. Várias pessoas podem participar de um mesmo evento, todas serão

marcadas por ele, mas nem todas da mesma maneira. Devido ao caráter extremamente complexo do que nos propusemos a discutir, gostaríamos de usar neste texto duas metáforas. Por ora usaremos uma delas: a metáfora da cebola. As metáforas nos ajudam a falar daquilo que ainda está em um domínio não suficientemente explorado.

A cebola é um alimento, uma unidade que possui características próprias. Nela encontramos características como cheiro, cor, sabor e sua própria constituição física. São todas características próprias deste alimento. Se retirarmos uma a uma das cascas desta cebola, o que sobrar dela? Onde está a cebola? Não poderíamos jamais dizer que cascas de cebola soltas sobre a mesa comporiam uma cebola. Comparemos o indivíduo a uma cebola. Se retirarmos uma de suas cascas, por exemplo, uma informação qualquer aprendida seja na leitura de livro, seja durante a explanação do professor de História, seja jogando futebol em um terreno baldio, uma parte constituinte de seu saber é perdida porque o conhecimento humano é historicamente construído e acumulado. Se pudéssemos aplicar uma grande magia e retirarmos todas as cascas que constituem o homem como homem, não sobraria nada, apenas um corpo físico. Somos ao mesmo tempo únicos porque nos constituímos por *cascas de cebolas* oferecidas pela nossa situação histórico-social e cultural. Todo nosso discurso é um emaranhado de discursos que não são totalmente nossos, mas que os reproduzimos a partir de experiências pessoais e por isso podemos dizer que são *palavras próprias alheias*, como diria Bakhtin (2003). Para o autor,

Por palavra do outro (enunciado, produção de discurso) eu entendo qualquer palavra de qualquer outra pessoa, dita ou escrita na minha própria língua ou em qualquer outra língua, ou seja, é qualquer outra palavra *não minha*. Neste sentido, todas as palavras (enunciados, produções de discurso e literárias), além de minhas próprias, são palavras do outro. (Bakhtin, 2003: 379)

Assim, se retirarmos todas as cascas de uma cebola, não existirá mais cebola. Esta desintegração do conceito de homem e de discurso também acontece quando retiramos deste fenômeno toda a natureza histórico-social e cultural que os compõem. Se tentarmos encontrar a idéia mais pura e original do homem em sua singularidade, desconsideraríamos o processo de participação de toda a humanidade e de superação no desenvolvimento humano. Não pretendemos, nesta reflexão, descascar a cebola para compreender a sua essência, mas analisar fragmentos de escritos que revelam um pouco

das cascas que cobrem o aluno-leitor ingressante do curso de pedagogia, quer seja a distância quer seja no módulo presencial.

3. Histórias de leituras

Minha história de leitora não é a mais interessante e nem a mais extensa, muito pelo contrário, ela é curta e em minha opinião, sem graça. (A)

Nas últimas duas décadas surgem, no cenário brasileiro, pesquisas que se preocupam com a história de leitor de sujeitos que serão futuros-professores, dentre tais: Kramer (1993-1995), Ferreira (1995), Kramer e Souza (1996), Leta (1996), Moraes (1996), Souza (1996), Batista (1998), Vieira (1998), Guedes- Pinto (2002) e Andrade (2004).

Na pauta de discussão *a formação do professor-leitor* nas políticas públicas, nos textos acadêmicos ou nos colóquios científicos, poucas são as investigações de práticas, de preferências ou até mesmo as diferentes formas de leitura e de inserção na cultura escrita, deste leitor, antes de se tornar professor. Poucos são os professores do curso de Pedagogia que, de fato, se preocupam em investigar quais as inúmeras estratégias de leitura que os alunos ingressantes construíram ao longo de sua vida de leitor. Não perdemos tempo de aula, e aqui nos incluímos neste grupo, para ouvirmos o que a memória da infância de nossos alunos tem a nos dizer, quais as dificuldades que tiveram com a leitura dentro e fora da escola e, se tiveram estas dificuldades, quais foram os esforços que fizeram na tentativa de superá-las.

Temos a imagem do que seria um leitor perfeito! O fragmento de **A**, apresentado no início deste item, tem muito a nos dizer: “*Minha história de leitora não é a mais interessante e nem a mais extensa, muito pelo contrário, ela é curta e em minha opinião sem graça.*”

Possivelmente este aluno tem uma imagem construída do que seja o bom leitor, construída muitas vezes por seus próprios professores, e que de certo modo não corresponde a sua história particular de leitor. Assim, seria vergonhoso para o professor em formação apresentar aos intelectuais e acadêmicos uma história de leitura que não correspondesse à idealização de um bom leitor. O que importa destacar aqui é que este

sujeito em questão não nega sua história de leitor, pelo contrário, indica pistas de que em sua atividade interna, a de pensar sobre sua história de leitor, existe uma história que ele próprio faz, juízos de valor sobre sua própria experiência, antecipando assim, na manifestação de seu pensamento externalizado em palavras, que sua leitura não corresponderá ao que um professor universitário deseja ouvir. Sua leitura não é extensa, não é interessante, julga. O que seria uma leitura interessante? Interessante para quem?

Segundo Bakhtin (2003),

Para cada indivíduo, essa desintegração de todo o expresso na palavra em um pequeno mundinho das palavras (sentidas como suas) e o imenso e infinito mundo das palavras do outro são o fato primário da consciência humana e da vida humana, que, como tudo o que é primário e natural, até hoje tem sido pouco estudado (conscientizado), pelo menos não foi conscientizado em seu imenso significado essencial. [...] As complexas relações de reciprocidade com a palavra do outro em todos os campos da cultura e da atividade completam toda a vida do homem. (p. 379)

Daremos aqui neste texto espaço necessário para que estas vozes possam dialogar com tantas outras vozes que lerão estas palavras alheias. Os primeiros a ter espaço para construir seu próprio discurso foram os alunos. Todos os sujeitos escreveram seus textos tendo como enunciado o quadro a seguir. Nenhuma outra explicação fora dada, tanto para alunos do curso presencial, quanto para os alunos do curso a distância.

ATIVIDADE - HISTÓRIA DE LEITOR

Elabore um texto com no máximo uma página relatando sua história de leitor e/ou os livros que marcaram sua trajetória. Lembre-se de explicar por que estes livros foram marcantes ou escolhidos.

Critérios para construção do texto

- Atendimento à solicitação da atividade – (história de leitor, livros marcantes e justificativas da indicação dos livros)
- Clareza e correção ortográfica do texto
- Estrutura textual

Primeiro: o aluno deve postar um texto que tenha como parágrafo inicial a explicação da situação escolhida: história de leitor e livros que marcaram seu percurso; ou história de leitor (mesmo que não tenha tido, relatar por que) e o livro que escolheu (pode ser mais de um). São duas situações diferentes.

Segundo: o aluno deve fazer um breve relato descritivo sobre o livro em questão. Dizer um pouco de seu conteúdo, de sua ilustração, autor, título...

Terceiro: dialogar com as informações da memória: quem lhe ofereceu o livro, qual relação que tinha com a pessoa (pai, mãe, professora...), o que fazia depois de ler, contava para alguém ouvir as histórias lidas, como lia (sentado, deitado, debaixo do pé de manga...), reproduzia na vida real cenas do livro (brincava de faz de conta, usava algumas expressões lidas no livro ao dialogar com alguém em uma situação social), comprava livros, emprestava livros (de quem) e tudo mais que lembrar...

Quadro 1 Enunciado da atividade de produção de texto para os alunos do curso de Pedagogia presencial e a distância

Fazemos aqui uma observação importante. Muitos dados foram recolhidos, como se pode perceber pelo próprio enunciado da atividade realizada pelos alunos, mas optamos por fazer um recorte de um dos núcleos temáticos que conseguimos identificar ao investigar o material produzido: a importância do *Outro* na formação do leitor.

Nas citações dos fragmentos, colocaremos uma letra para identificar o sujeito acompanhada da sigla EAD quando se referir a Pedagogia a distância e da sigla PP quando se referir a um fragmento produzido por um aluno matriculado na Pedagogia presencial.

Para identificar os sujeitos, serão colocadas as letras iniciais dos nomes acompanhadas pelas siglas EAD ou PP. A primeira especificará o aluno matriculado na Pedagogia a distância e, a segunda, o da Pedagogia presencial.

A coleta foi realizada com 38 sujeitos do período noturno do curso presencial e 29 sujeitos de uma das turmas do curso a distância. Um dado importante diz respeito à quantidade de alunos que se declararam não leitores, dos 38 sujeitos do curso presencial 7 disseram não ter história de leitor, alegando que não leram no percurso da vida escolar. Já em relação aos 29 sujeitos matriculados no curso a distância 2 disseram não ter história de leitor. Este dado indiciário parece vir de encontro com o mito que muitos professores criam em relação aos seus alunos leitores. Pela proporção, em ambos os cursos, podemos dizer que os alunos se reconhecem como leitores.

É importante ressaltar que 4 dos 7 sujeitos disseram que o contato com os livros se limitava a leitura dos livros que caíam na prova ou no vestibular. Muitas vezes liam os resumos e não as obras completas, mesmo tendo relatado uma história de leitura não se reconheciam leitores já que realizavam o ato de ler por uma obrigação imposta pelas condições.

3.1 Fragmentos de textos: alunos do curso de Pedagogia à distância

A seguir apresentaremos manifestações de histórias de leitores anteriores ao ingresso no curso de Pedagogia. Poderemos reconhecer pelos fragmentos um pouco mais sobre estes alunos sua formação, como os livros chegaram em suas mãos e quais os motivos levaram estes sujeitos ao encontro com a leitura. Veremos sempre presente nos relatos a necessidade de o leitor procurar respostas para suas inquietações, de partilhar com alguém as experiências vividas.

Sou professora na educação infantil e tenho como objetivo, formar leitores, pois aprendi que ninguém nasce leitor e sim se torna leitor, possuo um acervo particular de histórias infantis o qual todo ano, levo para a sala de aula, e acredito que as crianças, para se tornarem leitores, precisam ter este contato desde cedo com os livros, precisam manuseá-los, folheá-los e sentir a maravilha de ler do seu jeito e do seu modo através das imagens e inventar a sua própria história. (L-EAD)

Embora tenha passado toda minha vida escolar da pré-escola ao antigo segundo grau na mesma escola, os professores que passaram por mim, não fizeram nada para que houvesse na turma uma transformação sócio-cultural-educativa, mesmo tendo um acervo tão rico. Toda minha formação como leitora foi paralela a vida escolar e sempre muito solitária, pois não tinha com quem trocar o que eu aprendia nos livros [...] (S-EAD)

O que era mais legal é que a professora toda semana deixava dois horários para leitura literária infantil, a qual não era imposta, a professora nos deixava livre para a escolha da leitura dos livros e depois cada um de nós contava um para o outro espontaneamente a história que tinha lido. (AS-EAD)

Éramos muito pobres e meus pais não tinham condições de comprar livros para nós, na escola não me lembro da professora contar história na sala de aula. (G-EAD)

Minha professora foi quem leu a história pela primeira vez. Estávamos todos sentados em volta dela debaixo da mangueira, depois como podíamos pegar o livro na biblioteca da escola, peguei o livro várias vezes, contava a história para minha irmã mais nova, mas acho que ela não entendia muito, pois era bebê. (CR-EAD)

O livro que mais marcou minha infância foi “As mais belas poesias de Cecília Meirelles. Não sabia ler, então, pedia para minha mãe ler as poesias, decorava todas, depois abria o livro e pensava que estava lendo. Guardo na minha memória até hoje poesias daquela época, então, quando aprendi a ler, lia e relia esse livro várias vezes, foi muito marcante e especial. (N-EAD)

Destacados os fragmentos, podemos discutir alguns aspectos sobre a importância do *Outro* na formação do leitor. Até o presente momento não explicitamos porque é tão importante esta reflexão para professores formadores de professores, sejam eles de cursos presencial, sejam eles de cursos a distância. Vimos pelos depoimentos que é muito fácil ensinar alguém a ler quando se gosta de ler. O único pedido dos sujeitos é

ter alguém que indique um livro, alguém com quem possam conversar sobre a leitura feita. É um pedido demasiado pequeno para o professor, desde que ele seja leitor. Por este motivo, torna-se importante conhecer as histórias de leitores dos alunos ingressantes no curso de Pedagogia, partilhar estas histórias de vida e de leitura. Aqueles que ainda não se consideram leitores, precisam reconhecer que a leitura realizada no passado pode não ter correspondido à necessidade interna que tinham na ocasião, mas que poderão vir a ler algo que lhes realmente seja relevante e que amplie sua prática para a leitura dos textos os mais variados possíveis. Há sempre um discurso escrito e há sempre um discurso lido.

No quadro abaixo, selecionamos situações citadas pelos sujeitos em relação à promoção da leitura em sua vida. Focamos duas categorias principais: a dos professores e a do meio social, como família, igreja, círculo de amigos. É possível perceber que há sempre alguém por trás de uma leitura realizada, entretanto, diferentemente do que imaginamos, nada de impossível, mas algo muito especial é feito para conquistar um leitor: a presença do *Outro* e seu discurso rico de sentido, de caráter sentimental, científico ou imaginativo.

Alguns dos fragmentos explicitados no quadro se repetem em diversos textos. Aqui apresentamos apenas a categorização deste estudo. Seu conteúdo traz ricas indicações de práticas que um dia professores utilizaram em aula e que foram lembradas por esses sujeitos adultos, hoje matriculados no curso de Pedagogia.

PROMAÇÃO DA LEITURA	
PROFESSOR	MEIO SOCIAL
Levava à biblioteca	Amigos emprestavam
Apresentava livros de literatura (somente na 5 série)	Pai - leitura de jornal - modelo de leitor
Incentivava a discussão em aula	A família – ganhava livros em vários aniversários
Abria espaço para comentários	Tio apresentou livros
Lia em sala de aula	Amigo apaixonado por leitura
Propunha trabalhos semanais com teatro e júri popular	Amigo invisível
Propunha trabalho com paródias	Amiga leu e indicou a leitura
Conseguia bom preço de livros nas editoras para que os alunos comprassem.	Lia livros proibidos para adolescentes escondida da mãe e das freiras

Incentivava a fazer carteirinha da biblioteca	Influenciada pela mãe
Doou uma coleção de livros	Ganhava livros de presente da família
Fazia teatro a partir da leitura	Indicação da prima
Obrigava os alunos a ler	Presente de Natal

Quadro 2 - Lista de situações de promoção de leitura vivenciadas pelos sujeitos

Nenhum sujeito relatou um ritual solitário de inicialização à leitura. Cada um marcou claramente uma necessidade prática ou interna provocada por alguém ou alguma situação que se encontra na atividade interna *oculta* do sujeito. Podemos dizer que o incentivo de a L – EAD à leitura não veio de alguém propriamente dito, mais de um conjunto de pessoas que trabalham com a Educação no país. Foi a necessidade de cumprir os deveres da profissão, entre eles o tão debatido “incentivar a leitura” que o fez buscar a leitura intensamente. Outro aspecto interessante é que sua fala sobre a formação do leitor *ninguém nasce leitor e sim se torna leitor (L-EAD)* dá indícios de que, neste fragmento, comenta seu próprio percurso de vida. Compartilhamos da idéia de L-EAD de que ninguém nasce leitor e que qualquer estudante, seja ele de cursos presenciais, seja do curso a distância, pode se tornar leitor à medida que tiver bons momentos de partilha de vivências sobre sua história de formação.

O sujeito S-EAD lamenta sobre sua formação: *toda minha formação como leitora foi paralela à vida escolar e sempre muito solitária, pois não tinha com quem trocar o que eu aprendia nos livros*. O que os alunos esperam do professor? Se a vida de leitura era paralela à escola, o que então faziam durante o período de aula? Fica explícito nesta fala que houve contato e leitura de livros dos quais ele diz ter aprendido muitas coisas, mas lamenta por não ter discutido, ou dialogado com o *Outro* interlocutor do discurso. Verdadeiramente este é um ponto importante para aqueles que estão preocupados em discutir a formação dos alunos- leitores. O autor ocupa o primeiro lugar de um *Outro* que nos fala, mas parece não bastar para um leitor iniciante. No decorrer da apresentação das falas, tanto os alunos do módulo a distância quanto do presencial, desejam ter para quem dizer aquilo que leram, ter com quem discutir a perspectiva do autor, e contrapor pontos de vista. Aqui podemos levantar questões importantes para os professores que trabalham na EAD. Como manter este diálogo em tempo real para que o discurso cresça atingindo o ser emocional do sujeito e a progressão da teia que envolve o discurso acadêmico? Muitas vezes o aluno faz a leitura do texto proposto para a disciplina e

encontra um ponto relevante que deseja discutir com seu professor, posta a dúvida no fórum ou em outro local virtual previamente combinado, mas quando virá a resposta? Após 24 horas, pensemos em um professor muito presente no ambiente virtual, o professor responde a questão, mas o sujeito terá a mesma inquietação quando a questão previamente postada? Como o tempo do discurso contribui para a formação do leitor?

AS-EAD esperava com prazer o dia da leitura. O que havia de tão importante neste dia para que ela gostasse tanto? Hipotetizamos que a liberdade oferecida pela professora às crianças para escolher o material a ser lido era o elemento essencial que desencadeava a sensação agradável, relatada por ela. Quando acreditamos que o aluno faz escolhas tendo como objetivo responder aos seus anseios pessoais *ocultos*, muitas vezes inconscientes até para ele próprio, damos as condições para a realização de projetos pessoais.

Vale dizer que não estamos nos referindo à ausência do professor em assumir seu verdadeiro papel, como se o intuito fosse deixar o aluno livre para que ele fizesse o que quisesse. Ao contrário, levar o aluno para a biblioteca escolar ou trazer livros para sala de aula para serem manipulados pelos alunos, é uma atitude consciente de quem sabe aonde quer chegar na formação de seus alunos. Ousamos dizer que este professor talvez tenha claro que momentos como estes poderão responder a expectativas dos alunos que ele jamais conhecerá por morarem em locais inacessíveis no interior do indivíduo.

G-EAD faz uma queixa. A pobreza em que vivia a sua família não permitia compra de livros. Muitos alunos pegam em livros pela primeira vez na escola, talvez ela seja a única possibilidade para algumas crianças pobres. Se a escola nega o encontro dos alunos com os livros, aborta o nascimento de um leitor. Recuperemos o pressuposto defendido em linhas anteriores. Não basta que a criança decodifique o que está codificado; isso não faz dela um leitor. Portanto, não oferecer acesso aos livros na escola, é interromper a aprendizagem da leitura que é processual. A criança nasce um pouco quando aprende a ler, mas morre um pouco quando sai da escola sem lembrança alguma de sua professora lendo um livro em sala.

Podemos comparar a diferença de relato em relação à atitude da professora quanto à leitura em sala de aula. A professora contou uma história. Foi tão mágico que precisou compartilhar este momento com outros: *peguei o livro várias vezes, contava a história para minha irmã mais nova, mas acho que ela não entendia muito, pois era bebê. (CR-EAD)*. O desejo era tão grande de ser ouvida e de compartilhar a boa sensação vivida, que apela para a irmãzinha que embora não respondia, ficava ao seu lado. Diríamos que esta atitude foi a maneira que esta aluna usou para refazer o percurso da leitura ouvida, reelaborar emoções que foram despertadas. Ela sabia que a irmã não entendia bem, mas precisava de alguém com quem compartilhar a experiência vivida.

3.2 Fragmentos de textos: alunos do curso de Pedagogia presencial

A história de leitores dos alunos do curso presencial não difere radicalmente da história dos alunos do curso a distância. É importante ressaltar que os alunos do curso presencial fizeram relatos mais longos, detalhados e descritivos em relação aos dos alunos do curso a distância. Levantamos a hipótese de que este fato poderá ter ocorrido devido ao suporte oferecido para produção dos textos. Para os sujeitos do curso presencial, foi pedido que fizessem o texto em sala e, portanto, escreveram tendo como suporte folhas de papel. Já para os alunos do curso a distância, não há outra forma que não a de enviar o texto por postagem em ambiente virtual, portanto, os alunos escreveram utilizando a tela do computador para produzir os textos. Existem estudos nesta área que indicam alterações no comportamento de leitores e produtores de textos nos diferentes suportes, entre eles o papel e a tela. Não trataremos deste aspecto neste momento, mas acreditamos ser este dado um indício importante a ser pesquisado.

Neste momento, serão apenas reproduzidos fragmentos dos textos dos alunos para que, posteriormente, possamos refletir sobre os indícios que eles nos apresentam.

Assim que entrei na sexta série do ensino fundamental, conheci uma brilhante professora de Português, que me fez encantar pela leitura, pela escrita, me fez apaixonar pela literatura! Não sei se foi pela insistência dela em querer transformar seus alunos em seres que pudessem mudar alguma frente do nosso país em relação à leitura, ou se simplesmente, era pela paixão que ela tinha pelo universo da literatura. Só sei que me contagiou ao mostrar um projeto de incentivo à leitura nas turmas que ela trabalhava, ela deixava-nos a vontade para escolher um livro para que pudessem ao longo do ano passar pelas mãos dos meus colegas de classe, ou seja, você comprava um livro e durante o ano esse livro rodava a sala inteira... Nossa, essa liberdade que ela nos mostrou em escolher um livro foi fantástica! Esse projeto fez com que abrisse para mim novos olhares da literatura, e foi também quando li os melhores livros do meu percurso, que foram os que me deixaram marcas, como Hamlet, Sonho de uma noite de verão, Escrava Isaura, A tempestade, entre outros. (I-PP)

A professora incentivava bastante a leitura, todo fim de aula ela lia algumas páginas de livros, e isso nos deixava ansiosos para que chegasse a hora da leitura para sabermos a continuação do livro, e isso foi muito importante para me incentivar a ler “O Caso da Borboleta Atíria”, repassei a história para meu irmão mais novo que também leu e adorou o livro. (S-PP)

Todos os livros que li contribuíram enormemente para que eu pudesse, em cada etapa da minha vida, transcender minha antiga condição e me renovar fazendo adquirir uma nova perspectiva, uma nova maneira de ver o mundo. Uma grande lástima é que a escola foi totalmente displicente em relação à leitura. (LP-PP)

Quando fui apresentada ao livro ainda não sabia ler, vovó era quem contava as histórias e mostrava as figuras nomeando os personagens. Era uma sensação maravilhosa estar ao redor

dela ouvindo e fantasiando a história contada. A forma como ela falava nos permitia, minha irmã e eu, a participação na aventura, era como se tivéssemos vivido naquela época. Com o passar dos anos vovó já me deixava levar o livro para casa, assim eu contava e mostrava as figuras para os amigos, tal como vovó fazia, esse repasse facilitou ainda mais a aprendizagem e assimilação das histórias. (E-PP)

Quando completei 8 anos de idade e cursando a 3ª. Série, meu pai percebeu que eu me interessava por livros, então me levou à Biblioteca Municipal para fazer minha carteirinha. Além das surpresas naquele lugar cheio de livros, descobri que através de inúmeros livros que li, o mundo era maior que meu pequeno mundo. Viajava nas leituras e vivia diversos personagens. Minha história nunca seria a mesma. (L-PP)

Era e ainda é mágico: um livro fechado. Não se vê um livro com os olhos quando ainda não se sabe a história, isso não se faz! Lê-se com as mãos. Sente-se a quantidade aproximada de páginas, o peso. Às vezes até o coração se manifesta e aí sim lemos com os olhos: título, autor, resumos, o primeiro capítulo! É simplesmente mágico. (R-PP)

Quando a professora nos levava para a biblioteca ela mesma escolhia o livro e contava a história. Na verdade, ela não contava a história, mas sim lia, sem sentimento algum. No final, quando pedíamos para ver as gravuras ela não deixava, alegando que poderia danificar o livro. Na verdade entrávamos na biblioteca, olhávamos os livros de longe e era só isso. Não podíamos tocar em nenhum deles, em sala de aula não me recordo de nenhum livro de história contado por professores. (V-PP)

O depoimento da aluna I-PP é muito importante porque parece apontar para uma das situações de promoção da leitura clamada pelos alunos em suas histórias, em que pedem a presença do *Outro*, não de um *Outro* qualquer, mas do professor. Ter paixão por algo nos faz acreditar que o objeto de nossa paixão é aquilo que há de melhor e, portanto, quando apresentamos livros ou idéias lidas com paixão para nossos alunos, os contagiamos. É muito provável que a professora tenha ajudado o sujeito I-PP, porque era apaixonada pela leitura. Pensemos nos programas de incentivo à leitura que são oferecidos pelo governo. Todos tiveram a intenção de transformar os alunos em leitores. Entretanto, não conseguiram a transformação, pelo menos do modo como gostariam de que acontecesse. Mais que desejo que seus alunos lessem, a professora de I-PP realmente era apaixonada pela leitura e, por isso, seu discurso marcava profundamente alguns alunos como I-PP. Professores não leitores sentem muita dificuldade em ensinar seu pupilo a ser um leitor voraz; limitam-se a ensinar a decodificar o código da língua e depois deixam os alunos soltos sem saber o que fazer, de fato, com aquele conhecimento adquirido. O código como já dissemos é apenas um dos instrumentos para a iniciação da leitura individual, assim como o machado é apenas um dos

instrumentos usados para fabricar uma mesa, ou melhor, é aquele que corta a árvore, e retira a matéria-prima para dar vida a um objeto absolutamente diferente da madeira, mas que guarda suas características. A decifração do código está para a leitura, assim como o machado está para a confecção da mesa.

I-PP afirma com convicção: *Todos os livros que li contribuíram enormemente para que eu pudesse, em cada etapa da minha vida, transcender minha antiga condição e me renovar fazendo adquirir uma nova perspectiva, uma nova maneira de ver o mundo. (L- PP)*. Não há nada de imediatista nesta observação! O sujeito não disse “todos os livros que li contribuíram enormemente para que eu me saísse bem na prova, ou para que eu conseguisse um emprego”, ao contrário, utilizou termos como *transcender minha antiga condição, nova maneira de ver o mundo!* A leitura, diferentemente do que imaginam alguns, não serve apenas para que um ser humano sobreviva na sociedade moderna. Um exemplo disso são os inúmeros depoimentos dados por jovens e idosos que aprenderam a ler e a escrever depois de terem construído uma família, uma profissão. É claro que com a ferramenta da leitura a vida diária passa ser muito mais integrada ao grupo social, porque é difícil ficar à margem da cultura escrita em um mundo visual e eletrônico como é o nosso. Muitas são as atividades nas quais o não leitor precisa pedir ajuda a outra pessoa para as realizar como, por exemplo, sacar dinheiro em um caixa eletrônico. Apesar disso, ainda assim, podemos afirmar que a leitura não é apenas mais uma ação para a vida cotidiana e profissional, ela é muito mais que isso. De fato, transcender de uma condição humana para outra, para outro estágio superior do pensamento, e, do nosso ponto de vista, seria a primeira e a mais sublime função da leitura.

É interessante notar que LP-PP, embora tenha escrito um relato indicando ser leitora e demonstrando a grande importância que a leitura teve em sua vida no que se refere a *transcender sua condição humana*, ela, ainda assim, culpabiliza a escola por estar ausente nesse processo: *Uma grande lástima é que a escola foi totalmente displicente em relação à leitura. (LP-PP)*. Quem, então, teria conduzido LP-PP ao universo da leitura? Acreditamos que se a entrevistássemos, poderíamos obter como resposta que isso acontecera em diversos locais sociais e, até mesmo, dentro da escola ao sentir fome de leitura provocada por *Outros* leitores. Mas, o que vale ressaltar é a consciência de LP-PP em relação ao papel da escola na formação do leitor. Na condição de leitora, enxerga no ambiente escolar um espaço em potencial para gerar leitores.

Passemos a outro aspecto bastante discutido em relação à leitura. Ler é sempre ler algo sobre algum assunto específico e, portanto, não podemos pensar em leitor como um conceito amplo, sem que consideremos suas especificidades, porque o leitor é

sempre leitor de algum gênero ou de algum assunto. E-PP relata a experiência de contação de histórias vivida com a avó antes mesmo de entrar na escola. *A forma como ela falava nos permitia, minha irmã e eu, a participação na aventura, era como se tivéssemos vivido naquela época. (E-PP).* O que seria participar da história? O que levaria alguém a se transportar para outra época em outro contexto? Quando o professor abre espaço para interlocução, o aluno em seu discurso aponta indícios riquíssimos para a discussão do próprio trabalho pedagógico que ele irá enfrentar na profissão escolhida e que o professor-formador precisa colocar em pauta. Discutir questões de leitura a partir da própria história dos alunos favorece a *participação na aventura*, pois acreditamos que a forma mágica como a avó de E-PP contava a história ocorria em primeiro lugar pela escolha do assunto que já pertencia ao imaginário daquelas crianças em especial. Não podemos reduzir o evento de contação de histórias por apenas uma de suas facetas, pois há outras que precisam ser respeitadas, como tom da voz, a entonação, o estudo prévio do texto a ser lido entre tantas outras que não nos compete discutir neste momento.

Entretanto, para demonstrar como outros aspectos são importantes e interligados para a promoção da leitura, cabe destacar o fragmento de V-PP: *Na verdade, ela (a professora) não contava a história, mas sim lia, sem sentimento algum.* A criança, quando entra na escola, já viveu muitas experiências sociais que permitem a elas a construção de alguns conceitos, até mesmo alguns muitos sutis como são normalmente as situações sentimentais. Desta maneira, ela sabe reconhecer padrões de comportamentos humanos. Por este motivo, não basta cumprir a obrigação do ser professor e ler para as crianças. V-PP aponta um indicio importante ao dizer *ela não contava, mas sim lia.* Parece que a crítica não está na leitura mal elaborada ou mal dramatizada, mas na denúncia de que esta professora não era leitora. Reservemos o termo leitor para aqueles que de fato usam a leitura como um instrumento para *transcender a condição humana.*

Estamos há muitas linhas dialogando sobre a importância da presença do *Outro* para a formação do leitor e o depoimento de L-PP relata a sensibilidade de seu pai ao levá-lo para a biblioteca pública da cidade: *meu pai percebeu que eu me interessava por livros, então me levou à Biblioteca Municipal para fazer minha carteirinha.* Provavelmente, o pai também era um leitor, sabia que caminho fazer para encontrar os livros. Esta dinâmica de levar o aluno à biblioteca seria também uma atividade prevista para a instituição escolar, mas como vimos, nem sempre isso acontece. Muitas vezes temos professores não leitores, que por não fazer rotineiramente o caminho que o leva até os livros, não o conhece suficientemente para fazê-lo junto com os alunos. Imagine como uma criança, ainda pequena, com seus oito anos de idade,

percebe o espaço físico de uma biblioteca municipal. Tudo que é grande demais desperta a curiosidade.

É fundamental que o *Outro* proporcione aos futuros leitores condições de acesso aos materiais produzidos pela cultura da escrita. Um bom começo é visitar a morada dos livros, permitir que as crianças toquem neles [...] *Às vezes até o coração se manifesta e aí sim lemos* [...] (R-PP).

Para mergulharmos ainda mais na difícil tarefa de analisar as histórias de leitores dos sujeitos em questão, regressemos à nossa infância para lembrar o belo conto de Hans Christian Andersen *A princesa e a ervilha*. Trata-se da segunda metáfora anunciada no início deste texto.

É uma história encantadora de um rei e uma rainha que desejavam casar seu filho com uma princesa de verdade, mas tinham muita dificuldade para encontrá-la. (Um pequeno parêntese na volta ao passado com o intuito de indagar ao leitor: teríamos nós facilidade para encontrarmos verdadeiros leitores? Bem, voltemos a nossa história).

Certa noite, de grande tempestade, bateu a porta do castelo uma moça, dizendo ser uma verdadeira princesa. Porém, todos duvidaram, pois devido às condições do tempo, ela estava muito mal arrumada, toda molhada, com água escorrendo pelos cabelos. Então para testar a moça, a rainha a convidou para dormir no castelo e colocou uma pequena ervilha na cama em que a moça iria dormir e, por cima, 20 colchões e várias cobertas.

No dia seguinte, a rainha perguntou como ela havia dormido e, para sua surpresa, recebeu como resposta que a noite tinha sido péssima, porque alguma coisa a havia machucado. Assim, provou-se que ela era verdadeiramente uma princesa, pois somente uma verdadeira princesa poderia ter a pele tão sensível.

Podemos agora voltar a nossa discussão central. Discutimos no início deste artigo que todos nós passamos por muitas situações durante a vida que vão nos marcando e nos constituindo de forma ou de outra em seres humanos plenos de sensibilidade para observar, sentir e compreender tudo o que nos rodeia. Quanto mais forem os eventos vividos, mais profunda será nossa sensibilidade para descobrir ervilhas. Se para Andersen somente uma princesa pode sentir uma ervilha embaixo de tantos colchões, para nós, da mesma forma, somente um leitor pode compreender a idéia de um texto. Somente é leitor aquele que compreende o que lê e para isto não basta ter

acesso ao código lingüístico; é preciso mergulhar nas profundezas do *oculto* que cultivamos e construímos dentro de nós, muitas vezes sem consciência disso. Pequenos detalhes, pequenas informações, pequenas sensações são resgatadas no mais profundo *oculto* de nós, lugar que fora e continua sendo constituídos por muitos *Outros* até que a morte o interrompa, para decifrar aquilo que está diante de meus olhos. As letras dão acesso ao mundo *oculto* que escondemos de nós mesmos.

Aqui foi apresentada uma crítica à ausência de discussão sobre as leituras dos alunos ingressantes no curso de Pedagogia.

4. Conclusão

O que faremos aqui é apenas a conclusão deste texto, pois não há mais espaço em um artigo como este, para dialogarmos sobre tema tão emergente na Educação brasileira. Quanto às idéias, estas serão apenas considerações finais permeáveis e instigadoras de novos temas de pesquisa.

No decorrer do texto, percebemos que a história de leitor dos ingressantes do curso de Pedagogia a distância ou do curso presencial não se diferencia radicalmente. Podemos dizer que tiveram o mesmo perfil de escola e clamam pelos mesmos desejos, reclamam da mesma ausência do professor leitor.

Pode-se concluir, pelos depoimentos, que a leitura acontece em grande escala fora da escola, ou paralelamente à escola, mas não é ela quem exerce papel preponderante na formação do leitor. Percebemos também que alguns alunos do curso a distância moram em regiões onde não existem faculdades que oferecem curso de Pedagogia e, por esse motivo, precisariam sair de sua cidade ou viajar todos os dias para fazer o curso desejado; talvez seja este o motivo pelo qual alguns alunos escolherem o curso a distância. Outro fator também que não podemos desconsiderar é a jornada de trabalho. Muitas vezes os alunos trabalhadores têm apenas a noite, ou apenas a madrugada, para ler e estudar, fato que inviabiliza a participação em curso presencial.

Resta agora um desafio para os professores sejam os do curso presencial, sejam os do curso a distância: o de suprir a falta do diálogo a respeito das leituras realizadas durante o curso de Pedagogia, a fim de formar professores leitores capazes de desconfiar da existência de grãos de ervilha embaixo de colchões.

Referências Bibliográficas

- Andrade, L. T. (2004). *Professores-leitores e sua formação: transformações discursivas de conhecimentos e de saberes*. Belo Horizonte: CEALE: Autêntica.
- Bakhtin, M. (2003). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Batista, A. A. G. (1998). Os professores são 'não-leitores? In Marinho, M.; Silva, C. S. R. (Orgs.). *Leituras do professor*. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil.
- Ferreira, N. S. A. (1995). Lendo histórias de leitura. *Leitura: teoria & prática*, 25. Campinas: Mercado Aberto, Associação de Leitura do Brasil.
- Guedes-pinto, A. L. (2002). *Rememorando trajetórias da professora-alfabetizadora: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissionais*. Campinas: SP: Mercado de Letras: Faep/Unicamp: São Paulo: Fapesp.
- Guimarães, D. et alli. (1996). Vem, que no caminho eu te conto. In Kramer, S.; Souza, S. J. (Orgs.). *Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação*. São Paulo: Ática.
- Kramer, S. (1993). *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*. São Paulo: Ática.
- (1995). *Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso*. Rio de Janeiro: Papéis e cópias de Botafogo e Escola de professores.
- Souza, S. J. (Orgs.). (1996). *Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação*. São Paulo: Ática.
- Leta, M. M. et alli. (1996). O prazer do encontro. In Kramer, S.; Souza, S. J. (Orgs.). *Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação*. São Paulo: Ática.
- Moraes, A. A. A. (1996). História de vida: a trajetória pessoal/profissional de uma professora de leitura. *Leitura: teoria & prática*, 28. Campinas: Mercado Aberto, Associação de Leitura do Brasil: Porto Alegre: Mercado Aberto.
- Souza, S. J. (1996). Por uma leitura estética do cotidiano ou a ética do olhar. In Kramer, S.; Souza, S. J. (Orgs.). *Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação*. São Paulo: Ática.
- Vieira, M. L. (1998). O trabalho do autor na construção do leitor na revista 'Nova Escola'. In Marinho, M.; Silva, C. S. R. (Orgs.). *Leituras do professor*. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil.
- Vigotski, L. S. (2000). *A Construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

(Artículo enviado: 10-02-2011; revisado: 20-05-2011; aceptado: 20-05-2011)