

## **HISTÓRIAS DE LEITURA DE PROFESSORES DE DIFERENTES DISCIPLINAS ESCOLARES: FORMAS DE LER E MODOS DE CONTAR.**

SELMA COSTA PENA (UFRN).

### **Resumo**

Este trabalho trata de questões teórico–metodológicas relacionadas a uma pesquisa de doutorado, em andamento, que toma como fonte de investigação as narrativas orais sobre histórias e práticas de leitura, produzidas por professores de diferentes disciplinas escolares vinculados profissionalmente ao ensino público da cidade de Belém/Pa. Parto do pressuposto de que as concepções que temos sobre leitura e sobre o ato de ler, a experiência com diferentes práticas de leitura por nós vivenciadas no decorrer da nossa trajetória de vida, refletem diretamente nas nossas decisões quanto ao ensino da leitura nas práticas cotidianas em sala de aula. Por tais motivos a pesquisa resgata, junto aos professores, memórias de suas experiências de leitura em três ambientes: família, escola e local de trabalho, refletindo sobre a relação dessas experiências ou a ausência delas, no exercício de suas funções como mediadores e formadores de leitores junto aos seus alunos. Fundamenta–se teoricamente no conceito de leitura desenvolvido por (Chartier, 1996; 2001; Chartier & Hébrad, 1995; Abreu, 2002; Zilberman & Silva, 1988; Zilberman, 2003; Larrosa, 2001; 2002); nos estudos sobre as disciplinas escolares e a questão da leitura (Chervel, 1990; Rösing, 2001; Neves, 2006); e nas pesquisas sobre abordagem biográfica (Nóvoa, 1988; Ferrarotti, 1988; Dominicé, 1988; Josso 2004; Larrosa, 2001; 2002; Catani, 2000). Os resultados preliminares revelam a importância da pesquisa (auto) biográfica como método de investigação em Educação e sua contribuição para a formação de formadores de leitores em diversas áreas de conhecimento, enquanto territórios constitutivos do sujeito e de suas práticas sociais, na escola e fora dela e as concepções e práticas de leitura dos professores se constituindo e se (re) configurando em variadas formas, conceitos, tempos e espaços, num entrecruzamento de diferentes discursos (midiático, acadêmico, escolar, entre outros).

### **Palavras-chave:**

Histórias de leitura, Narrativa autobiográfica, Formação do leitor.

Este texto apresenta contribuições para discussões sobre a formação do professor-leitor. Tem como foco de análise as relações das experiências de leitura de professores, vividas em diferentes ambientes formativos, e o exercício de suas funções como mediadores e formadores de leitores junto aos seus alunos. Fundamenta-se em referenciais que tratam a leitura como produção histórica e cultural e da (auto) biografia como método de investigação em Educação e sua contribuição para a formação de formadores de leitores em diversas áreas de conhecimento. Tais referenciais são pertinentes, pois apresentam aspectos culturais e históricos implicados no ato de ler de forma mais geral dando ênfase à história e formação dos leitores e a relação entre essa história e as práticas instituídas de leitura, em especial, às desenvolvidas na escola. Os dados resultam de pesquisa desenvolvida com professores de diferentes disciplinas escolares, vinculados profissionalmente ao ensino público da cidade de Belém/Pa.

Parto do princípio que os professores possuem crenças, valores, percepções, formas de atuar e compreender as complexas situações que envolvem o ensino e que esse

conjunto de modos de atuar, orienta e influencia as práticas desses professores na escola, em sala de aula. Assim, o modo de desenvolver o trabalho com a leitura em suas áreas específicas, suas responsabilidades na formação de alunos-leitores pode estar ligado às representações sobre leitura construídas pelos sujeitos ao longo de suas trajetórias de vida pessoal e profissional.

Para esta comunicação, apresento como recorte, a discussão sobre os procedimentos empreendidos na articulação dos aspectos teóricos e práticos da pesquisa considerando a recolha do material narrativo nas entrevistas individuais: contatos iniciais, questões éticas da pesquisa; decisões relativas à escolha dos colaboradores, o papel do pesquisador e a organização das narrativas. Relatar as experiências, as emoções vividas assim como as dificuldades ao lado de questões éticas que envolveram a realização de um trabalho pode ser favorável quando entendemos a construção de uma pesquisa como um processo de aprendizado e formação que merece ser constantemente socializado com outros pesquisadores.

## **O CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO**

A escolha de um objeto de pesquisa não é independente da pessoa que o escolhe, mas é um processo de implicação que traz consigo crenças pré-concebidas, processos de (des) construções, rupturas pelas quais passa o pesquisador no decorrer do processo de investigação. Questionar discursos já sacralizados sobre leitura, leitor, formação de leitor tem sido meu constante exercício como pesquisadora, assim como desafiadora tem sido também a forma como olho a essas questões, os caminhos que tenho percorrido em busca de maiores compreensões as minhas indagações. Tomar alguns discursos pelo avesso, criando outras redes de significações; introduzir no trabalho investigativo pressupostos epistemológicos que aguçam o olhar do pesquisador para as singularidades, as diferenças, o não-linear, o fluido, o complexo, a interdependência do sujeito e do objeto de conhecimento me movem como pesquisadora.

No mestrado questioneei discursos acadêmicos, midiáticos, escolares que apresentavam professoras alfabetizadoras como não-leitoras. No doutorado outra rede de significação tem sido tomada ao discurso que apresenta o professor de Português como o único responsável pela formação leitora dos alunos: de quem é afinal a tarefa de formar leitores em nossas escolas? Discuto, pois, a responsabilidade de todas as disciplinas escolares nessa tarefa de formação leitora por considerar a leitura como elemento multidisciplinar, que se apresenta sob múltiplas formas e que é de responsabilidades de todos os professores. Para isso tomo como ponto de partida (e de chegada também), as histórias dos professores com a leitura em diferentes tempos e espaços de formação. Isso porque compreendo a leitura para além de um processo ligado somente a procedimentos e práticas metodológicas, mas essencialmente entendo-a como atividade humana, que possui historicidade e, que como tal, define formas de ler que influenciam e cristalizam práticas de trabalhos com a leitura e suas construções de sentidos.

## **OS COLABORADORES E QUESTÕES ÉTICAS DA PESQUISA**

Os colaboradores desta pesquisa são meus *velhos companheiros*. O convite feito aos professores para participar desse trabalho aumentou mais ainda nosso vínculo. Ao iniciar a pesquisa senti-me como um *agente-duplo*, daquele que espreita e é confiante, que é interessada e interesseira ao mesmo tempo, já que eu acumulava

os papéis de colega de trabalho e também o de investigadora. Naquele momento, mesmo que eu quisesse a pesquisa já não era só minha, mas se tecia a muitas mãos. Confesso que para um pesquisador em início de carreira a reação positiva dos professores significou mais que um *aceite*, significou que já não se está mais sozinho nessa caminhada.

Nosso primeiro encontro foi coletivo e serviu para que fizéssemos uma agenda sobre as entrevistas individuais. Chegando à escola foi interessante perceber o quanto nossas vozes se entrecruzavam entre os comentários dos afazeres do lar, da situação política do país, das opções sexuais, dos amores e desamores, o quanto somos "muitos em um" nas relações sociais que vivemos, como afirma Fontana (2000, p: 64). Naquela sala, éramos mulheres, homens, negros, brancos, militantes políticos, hetossexuais/ homossexuais, velhos, jovens, casados, solteiros, enfim, seres humanos comuns, que fazem ciência.

Digo isso para chamar atenção que os eventos de nossas experiências, sejam quais forem, devem ser considerados também a partir das relações e lugares sociais distintos que ocupamos, das imagens e crenças que temos e daquilo que gostamos e repudiamos desses lugares. E não gostaria de perder isso de vista, porque minha intenção não era apenas a de acompanhar e analisar um determinado processo, mas sim senti-lo, apalpá-lo, estudá-lo em seu processo de mudança, no seu *estar sendo*, como numa visão caleidoscópica, "cujo segredo está no movimento" (FONTANA, 2000, p: 70) porque "cabe ao pesquisador colocar-se, então, mais como um recolhedor de experiências, inspirado pela vontade de compreender, do que como um analisador à cata de explicações" (SCHMIDT, 1990, p: 70). Por isso, mais que explicitar e analisar como as concepções e práticas de leitura foram construídas pelos professores, me interessou perceber o movimento de mudanças que foi produzindo, reproduzindo, cristalizando e transformando tais concepções.

Participam desta investigação doze professores que atuam nos quatro últimos anos do ensino fundamental. Alguns critérios para a seleção dos entrevistados: a) ser professor de escolas públicas e atuar ou ter atuado no ensino fundamental; b) ser professores que de alguma forma- em conversas informais, cursos de formação continuada, relatos de experiências- declararam preocupação e sensibilidade com a temática e que demonstram em seus relatos informais interesse em problematizar o assunto.

O tempo de experiência dos professores no magistério varia entre seis e trinta anos de trabalho. São, portanto, professores em todas as fases da carreira. Apesar dessa diferença o modo pelo qual se percebem e dão sentidos às experiências de leitura inclui elementos auto-avaliativos positivos. Interessante perceber ainda que mesmo com demasiada carga horária de trabalho, com tempo de atuação no magistério diferenciada, este grupo de professores sustenta a esperança na escola pública de qualidade, na capacidade de confiar nessa escola e comprometer-se com ela sem deixar de reconhecer suas necessidades e limites. O aspecto positivo de si mesmo corresponde ao reconhecimento da importância da leitura para sua vida pessoal e profissional e da consciência que possuem da necessidade de aprimorar o ato e a prática de ler de seus alunos.

## **AS ENTREVISTAS NARRATIVAS**

Nas entrevistas houve a preocupação em assegurar que tais *achados* não se constituíssem *modelos* ou *receitas* a serem usados desconsiderando os fundamentos constituintes de tais concepções e das especificidades que tanto

enriquecem as ações docentes. Após a apresentação dos objetivos da pesquisa, cada professor concedeu um depoimento, com duração de cerca de uma hora e meia, nos horários reservados para as entrevistas que foram gravadas em áudio e transcritas posteriormente, com preservação da totalidade das falas.

O roteiro das entrevistas teve dois momentos de construção. Um primeiro foi elaborado para servir como orientação para as narrativas, e composto por questões mais abertas sobre a história de leitura dos professores. O segundo momento ocorreu ainda no decorrer da realização das entrevistas individuais quando, empregando a linguagem dos próprios professores, seus termos e expressões, foram elaboradas outras perguntas abrindo a possibilidade de aprofundar/detalhar, explorar outras possibilidades que surgiam no decorrer das exposições dos professores. Para facilitar a operacionalização da entrevista, organizei o roteiro em três blocos temáticos.

No primeiro bloco denominado *Para início de conversa* fiz uma breve introdução com perguntas mais simples e objetivas; constou de: a) auto-apresentação dos colaboradores: formação, tempo de atuação docente, grupos de pertencimentos e outras atividades exercidas; b) perfil dos professores no que diz respeito à leitura.

No segundo bloco *Minhas relações com a leitura* houve a narrativa central: *narrar fatos de leitura que ocorreram no decorrer de sua vida* deu às narrativas um caráter nem sempre cronológico, o que pra mim se configurou em um elemento de análise. Iniciei colocando à mostra uma série de fotografias sobre questões referentes ao tema (fotos de situações que envolviam escolas, diferentes situações de leitura, em diferentes contextos etc) A intenção era *capturar* (preliminarmente) as memórias obedecendo as fases e acontecimentos das experiências com a leitura a partir das diversas esferas de socialização nas quais as trajetórias de letramento dos professores supostamente se desenvolveram: família, escola, igreja, sindicatos, trabalho ou outra esfera de socialização. Cada uma dessas esferas foi recortada diacronicamente pelos professores (infância, juventude, vida adulta), o que me fez perceber as formas que as práticas de leitura assumiam concretamente nesses diferentes contextos sociais e nas diferentes fases de vida dos professores.

*Imagem de si mesmos* constituiu o terceiro bloco de entrevista e teve como propósito evidenciar as imagens que os colaboradores da pesquisa têm de si mesmos e de seus alunos como leitores. A fase de finalização da entrevista era o momento da conclusão da narrativa em que colaboradores e pesquisadora refletiam sobre os significados e sentimentos acerca daquele encontro.

Com as transcrições em mãos e antes de iniciar qualquer procedimento de análise devolvi aos professores cópia escrita das narrativas junto ao CD com a gravação da entrevista solicitando que, após lerem a narrativa transcrita, devolvessem o texto com alterações daquilo que julgassem necessário ou ratificando o que estava transcrito para que se procedesse às devidas leituras e análises. Ao devolver os textos aos professores quis romper com o poder de considerar o que está escrito como algo acabado e definitivo ao qual nada pode ser acrescentado ou suprimido. Considerei esse momento como uma relação intertextual, porque a história de vida de cada um também é uma *leitura* particular de seu mundo (FREIRE, 2003).

## **PESQUISADOR E COLABORADOR: a construção do sujeito da experiência**

"Quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido", ensina Benjamin (1987). A narrativa tem a capacidade de

suscitar em seus ouvintes diferentes emoções, exatamente pelo fato de não ter a preocupação de informar, de contar dando respostas. Comigo não tem sido diferente: *fiar e tecer* como nos ensina Benjamin, foram dois verbos que estiveram presentes no ato de ouvir as narrativas.

A posição de escuta dessas narrativas é pressuposta por Larrosa como um dos fatores principais para a experiência da leitura, neste caso, para minha experiência:

[...] na escuta alguém está disposto a ouvir o que não sabe, o que não quer, o que não precisa. Alguém está disposto a perder o pé e a deixar-se tombar e arrastar por aquilo que procura. Está disposto a transformar-se numa direção desconhecida (LARROSA, 2002, p: 138).

Tal escuta, contudo, não é isenta. Está permeada pelas representações, pelas relações, condições, por percursos pessoais e culturais dos sujeitos envolvidos, às voltas com suas memórias e com tudo o que os atos de rememoração representam tanto para quem fala quanto para quem escuta. Por esses motivos, ao narrarem suas histórias de leitura os professores me colocaram diante de outras formas de pensar a leitura: não se lê apenas para ser bem sucedido na escola ou para ter destaque nas reuniões sociais; ou pelo menos isso tudo vem muito depois da busca, ao longo de toda nossa vida, de um eco daquilo que acontece conosco mesmo de forma inexprimível.

Minha maior preocupação durante as entrevistas era a de constituir um espaço de diálogo o menos opressivo possível. Ainda que fossem pessoas conhecidas, aquele momento se diferenciava porque cumpria uma audiência específica (a elaboração de uma tese de doutorado), o que de certa forma os colocava diante de uma situação em que a vontade de ser bem interpretado poderia levar ao medo de não explicitar como gostariam seu ponto de vista sobre ao assunto, o que me faz voltar a Larrosa (2001, p: 4) quando diz que:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Pois sim: o exercício dessa experiência não foi fácil para quem quase sempre foi acostumada a viver aceleradamente porque o tempo urge, porque os prazos se esgotam em dois ou três anos... "aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar, ter paciência e dar-se tempo e espaço" certamente não foram tarefas das mais fáceis de serem cumpridas no decorrer desta pesquisa, mas a tentativa de cumpri-las tem feito de mim uma pesquisadora menos presunçosa, mais preocupada com o ato democrático de deixar circular a palavra sem que a minha assumo o valor de verdade em relação às demais, tem me aproximado do "sujeito da experiência" (LARROSA, 2001, p: 6) daquele que não é só o sujeito da formação, da opinião, do trabalho, que não é o sujeito do saber, do julgar, do fazer, do poder, do querer, mas o "O sujeito da experiência é um sujeito ex-posto [...] com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco".

Inicialmente os professores pareciam tensos, mas ao longo da entrevista felizmente, foram sentindo-se mais seguros e à vontade e a tensão inicial deu espaço a um momento de diálogo prazeroso, baseado em uma relação de confiança.

Quanto mais os professores narravam suas histórias mais eu me envolvia com a riqueza de suas experiências. Era também a minha vida (pessoal e profissional) que estava em jogo naquele ato de escuta. Uma escuta ativa e metódica que segundo Bourdieu (1993, p: 91) é uma forma de "exercício espiritual", já que o intelectual não separa o trabalho de sua vida, ao contrário, utiliza-se dela para enriquecê-lo; suas experiências lhe servem para a construção do seu trabalho na condição de artesão, implicado que está com a questão que deu origem a seu objeto de estudo. Fazer circular a palavra sem a ânsia de refutá-la tem sido um maravilhoso exercício de alteridade, ora penoso, ora instigante na hora de escutar as narrativas para depois transcrevê-las.

Finalizadas as entrevistas e transcritas as narrativas era preciso dar início à etapa de *organização e interpretação das narrativas*. Tarefa árdua. Parafraseando Calvino em *Palomar na praia - leitura de uma onda* (1994)[1] que fez uso de uma lente que ora aproximava dele os elementos, ampliando-os, e ora os afastava, diminuindo-os, como em um caleidoscópio, eu também tentei fazê-lo e à medida que rodava meu caleidoscópio novas imagens se formavam nas narrativas. Eram imagens muitas vezes retorcidas que no instante seguinte se apresentavam firmes e visíveis para, no próximo momento, novamente se transformarem e desfazerem.

Acredito que comunguem dessa dificuldade muitos outros pesquisadores que comigo partilham da difícil tarefa de se ver diante de um extenso material que demanda delicada e rigorosa seleção de extratos, o que requer escolhas de uns em detrimento de outros. Natural, poderíamos pensar, afinal toda e qualquer pesquisa precisa selecionar o que tem de relevante e representativo em relação ao seu objeto de estudo. A dificuldade, no entanto, encontra-se na relação sentimental que estabelecemos com esse material empírico, principalmente quando estamos muito envolvidos com os sujeitos da pesquisa, com a temática discutida, o que me faz acreditar que realmente uma prática de pesquisa "é implicada em nossa própria vida" ou talvez porque

A "escolha" de uma prática de pesquisa, entre outras, diz respeito ao modo como entramos no jogo de saberes e como nos relacionamos com o poder, por isso não escolhemos, de um arsenal de métodos, aquele que melhor nos atende, mas somos "escolhidos" pelo que foi historicamente possível de ser enunciado; que para nós adquiriu sentido; e que também nos significou, nos (as) sujeitou (CORAZZA, 2002, p: 124).

Contudo, a escrita de um relato final nos obriga a fazer os recortes necessários que nos dêem condições de apresentar, ainda que preliminarmente, os resultados da investigação. Para isso é preciso atentar às teorias, crenças, concepções construídas sobre a temática ao longo de nossa trajetória de vida pessoal e profissional. Como pesquisadora eu precisava traduzir todo aquele mosaico. E foi com essa imagem e com os olhos voltados aos conceitos operatórios que norteiam esta pesquisa - a constância e a ocasionalidade, a frequência e a interrupção, a fala e o silêncio, as revelações e os ocultamentos, a continuidade e a ruptura- que fui compondo as primeiras perspectivas de análise: ora olhava as narrativas individualmente, bem de perto e via cada uma em sua singularidade, depois, olhando em perspectiva as via em bloco formando a imagem única e coletiva, retratando espaços formativos comuns que se aproximavam sem se (con)fundir tratando-os a partir dos aportes teóricos escolhidos. Geertz (1999) preconiza que

se busque a compreensão das formas simbólicas por meio de um vai-e-vem entre categorias *nativas* e as do pesquisador, em uma espécie de fusão de horizontes. Este é um processo, de dupla translação porque se situa entre as interpretações dos sujeitos de pesquisa, as interpretações do pesquisador e as conceitualizações que orientam a pesquisa.

Após muitos ensaios nas leituras, elaboração de muitas sínteses, procurei estabelecer ligações possíveis entre elas e levantar os elementos que os professores apresentavam que me possibilitavam percebê-los em suas singularidades e diferenças. Dessas primeiras leituras, que duraram sete meses, construí, então, as primeiras possibilidades de análise, organizadas em três eixos temáticos a) Histórias de leitor: formas de ler e modos de contar; b) concepções de leitura: diferentes ambientes formativos e tempos de formação; c) Formação do leitor do leitor: modelo biográfico que cada um projeta na sua responsabilidade de formar o aluno leitor.

O primeiro eixo refere-se às diferentes formas como cada professor se relacionou com os textos: o que, onde e como liam eram as questões centrais desse eixo. O eixo seguinte trata das formas como cada professor foi se apropriando, tomando para si a idéia sobre o que seja leitura, ora ratificando concepções já cristalizadas socialmente, ora transformando-as. Por fim, o terceiro eixo apresenta a imagem que tem de si o do aluno como leitor. Os eixos temáticos consistem, assim, em recortes que permitem destacar trechos narrativos que tornem compreensivos à luz das teorias as formas de leitura desses profissionais de diferentes disciplinas escolares, no sentido de analisar as concepções e práticas que apresentam em suas histórias de leitura.

Destaquei alguns aspectos que considero como pano de fundo para iniciar o processo de análise. O primeiro deles trata-se das *singularidades*: não busco estabelecer com esta pesquisa padrões universais para o tema da leitura. As narrativas não foram tomadas como *amostra* de um grupo de professores que representará outros grupos da mesma categoria, inclusive porque as histórias podem ser parecidas, mas nunca iguais. Os colaboradores precisam ser reconhecidos como sujeitos sociais, como pessoas que produzem conhecimentos e práticas que ora se aproximam e ora se afastam. Uma investigação não repetirá nenhuma outra, o máximo que poderá acontecer são formas de aproximações, um diálogo que se completa com outros estudos sobre o mesmo tema.

Outro aspecto: qual o mote que atravessou as entrevistas? E, finalmente busquei compreender numa narrativa específica as ordens de discurso (nível macro) a que o narrador se refere para produzir e interpretar o seu discurso. Significa considerar e colocar à mostra os "regimes de verdades", ou seja, as formações teóricas e idéias que os professores trazem em suas narrativas acerca do que seja leitura. Assim, podemos atribuir vínculos de pertencimentos das narrativas a determinados discursos sobre leitura sejam eles hegemônicos ou contra-hegemônicos.

As primeiras análises apontam para os seguintes resultados: a) Oito concepções de leitura se evidenciam nas narrativas dos professores: Ampliação do conhecimento e como informação, compreensão dos conteúdos de cada disciplina escolar, leitura como prazer e como viagem, como reflexão sobre a prática, como experiência e formação do sujeito, para compreender o mundo e a si mesmo, para decodificar os signos lingüísticos; ampliação do vocabulário; b) A importância da pesquisa (auto) biográfica como método de investigação em Educação e sua contribuição para a formação de formadores de leitores em diversas áreas de conhecimento, enquanto territórios constitutivos do sujeito e de suas práticas sociais, na escola e fora dela; a narrativa constitui-se como um exemplo capaz de trazer ao campo da formação

docente outras formas de interrogações c) A aproximação de diferentes modelos e imagens de leitura advindas de diferentes espaços e fases da vida pessoal e profissional; d) A partir de reflexões tecidas nas narrativas os professores desenvolvem processos de desconstruções de imagens e estereótipos criados sobre suas formas de atuação e sobre suas leituras construídas no decorrer da história.

Para finalizar é possível afirmar que a análise detida dos professores sobre seus percursos como leitores pode se revelar-se fértil tanto para as instaurações de novas práticas de formação docente como para novas formas de pensar e atuar nas escolas quando o assunto é a formação de leitores e da responsabilidade de todos os professores da escola nesse empreendimento.

## REFERÊNCIAS

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas I: Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BOURDIEU, Pierre. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1993.

CALVINO, Ítalo. Palomar na praia - leitura de uma onda. In: **Palomar**. Lisboa, Teorema, 1994.

CATANI et al. **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras Editora, 2000.

CORAZZA, M. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, M.V. **Caminhos investigativos - novos olhares na pesquisa em educação**. RJ.: DP&A, 2002.

FONTANA, Roseli. Cação. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

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

.

GEERZT, C. **O saber local**. Novos ensaios em Antropologia interpretativa. Petrópolis: Vozes, 1999.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana** - danças, piruetas e mascaradas. 2ª ed.

Belo Horizonte. Autêntica, 2001.

\_\_\_\_\_. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. In: Revista Brasileira de Educação, n.19, p.1-10, 2002.

SCHMIDT, M. L. S. **A experiências de Psicólogos na educação de massa**. Tese de doutorado, Instituto de psicologia da universidade de São Paulo, 1990.

---



[1] "Palomar na praia - leitura de uma onda", obra de Ítalo Calvino. Em "Leitura de uma onda", o senhor Palomar procura estabelecer um método científico para o conhecimento e análise de uma onda do mar com o intuito de, posteriormente, aplicar os resultados da análise a todo o universo. Sua observação, no entanto, não consegue nem mesmo abarcar a totalidade da onda, que apresenta elementos que a tornam inseparável do restante do universo que a circunda.

## **HISTÓRIAS DE LEITURA DE PROFESSORES DE DIFERENTES DISCIPLINAS ESCOLARES: FORMAS DE LER E MODOS DE CONTAR**

Este texto apresenta contribuições para discussões sobre a formação do professor-leitor. Tem como foco de análise as relações das experiências de leitura de professores, vividas em diferentes ambientes formativos, e o exercício de suas funções como mediadores e formadores de leitores junto aos seus alunos. Fundamenta-se em referenciais que tratam a leitura como produção histórica e cultural e da (auto) biografia como método de investigação em Educação e sua contribuição para a formação de formadores de leitores em diversas áreas de conhecimento. Tais referenciais são pertinentes, pois apresentam aspectos culturais e históricos implicados no ato de ler de forma mais geral dando ênfase à história e formação dos leitores e a relação entre essa história e as práticas instituídas de leitura, em especial, às desenvolvidas na escola. Os dados resultam de pesquisa desenvolvida com professores de diferentes disciplinas escolares, vinculados profissionalmente ao ensino público da cidade de Belém/Pa.

Parto do princípio que os professores possuem crenças, valores, percepções, formas de atuar e compreender as complexas situações que envolvem o ensino e que esse conjunto de modos de atuar, orienta e influencia as práticas desses professores na escola, em sala de aula. Assim, o modo de desenvolver o trabalho com a leitura em suas áreas específicas, suas responsabilidades na formação de alunos-leitores pode estar ligado às representações sobre leitura construídas pelos sujeitos ao longo de suas trajetórias de vida pessoal e profissional.

Para esta comunicação, apresento como recorte, a discussão sobre os procedimentos empreendidos na articulação dos aspectos teóricos e práticos da pesquisa considerando a recolha do material narrativo nas entrevistas individuais: contatos iniciais, questões éticas da pesquisa; decisões relativas à escolha dos colaboradores, o papel do pesquisador e a organização das narrativas. Relatar as experiências, as emoções vividas assim como as dificuldades ao lado de questões éticas que envolveram a realização de um trabalho pode ser favorável quando entendemos a construção de uma pesquisa como um processo de aprendizado e formação que merece ser constantemente socializado com outros pesquisadores.

### **O CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO**

A escolha de um objeto de pesquisa não é independente da pessoa que o escolhe, mas é um processo de implicação que traz consigo crenças pré-concebidas, processos de (des) construções, rupturas pelas quais passa o pesquisador no decorrer do processo de investigação. Questionar discursos já sacralizados sobre leitura, leitor, formação de leitor tem sido meu constante exercício como pesquisadora, assim como desafiadora tem sido também a forma como olho a essas questões, os caminhos que tenho percorrido em busca de maiores compreensões as minhas indagações. Tomar alguns discursos pelo avesso, criando outras redes de significações; introduzir no trabalho investigativo pressupostos epistemológicos que aguçam o olhar do pesquisador para as singularidades, as diferenças, o não-linear, o fluido, o complexo, a interdependência do sujeito e do objeto de conhecimento me movem como pesquisadora.

No mestrado questioneei discursos acadêmicos, midiáticos, escolares que apresentavam professoras alfabetizadoras como não-leitoras. No doutorado outra rede de significação tem sido tomada ao discurso que apresenta o professor de Português como o único responsável pela formação leitora dos alunos: de quem é afinal a tarefa de formar leitores em nossas escolas? Discuto, pois, a responsabilidade de todas as disciplinas escolares nessa tarefa de formação leitora por considerar a leitura como elemento multidisciplinar, que se apresenta sob múltiplas formas e que é de responsabilidades de todos os professores. Para isso tomo como ponto de partida (e de chegada também), as histórias dos professores com a leitura em diferentes tempos e espaços de formação. Isso porque compreendo a leitura para além de um processo ligado somente a procedimentos e práticas metodológicas, mas essencialmente entendendo-a como atividade humana, que possui historicidade e, que como tal, define formas de ler que influenciam e cristalizam práticas de trabalhos com a leitura e suas construções de sentidos.

## **OS COLABORADORES E QUESTÕES ÉTICAS DA PESQUISA**

Os colaboradores desta pesquisa são meus *velhos companheiros*. O convite feito aos professores para participar desse trabalho aumentou mais ainda nosso vínculo. Ao iniciar a pesquisa senti-me como um *agente-duplo*, daquele que espreita e é confidente, que é interessada e interesseira ao mesmo tempo, já que eu acumulava os papéis de colega de trabalho e também o de investigadora. Naquele momento, mesmo que eu

quisesse a pesquisa já não era só minha, mas se tecia a muitas mãos. Confesso que para um pesquisador em início de carreira a reação positiva dos professores significou mais que um *aceite*, significou que já não se está mais sozinho nessa caminhada.

Nosso primeiro encontro foi coletivo e serviu para que fizéssemos uma agenda sobre as entrevistas individuais. Chegando à escola foi interessante perceber o quanto nossas vozes se entrecruzavam entre os comentários dos afazeres do lar, da situação política do país, das opções sexuais, dos amores e desamores, o quanto somos “muitos em um” nas relações sociais que vivemos, como afirma Fontana (2000, p: 64). Naquela sala, éramos mulheres, homens, negros, brancos, militantes políticos, hetossexuais/homossexuais, velhos, jovens, casados, solteiros, enfim, seres humanos comuns, que fazem ciência.

Digo isso para chamar atenção que os eventos de nossas experiências, sejam quais forem, devem ser considerados também a partir das relações e lugares sociais distintos que ocupamos, das imagens e crenças que temos e daquilo que gostamos e repudiamos desses lugares. E não gostaria de perder isso de vista, porque minha intenção não era apenas a de acompanhar e analisar um determinado processo, mas sim senti-lo, apalpá-lo, estudá-lo em seu processo de mudança, no seu *estar sendo*, como numa visão caleidoscópica, “cujo segredo está no movimento” (FONTANA, 2000, p: 70) porque “cabe ao pesquisador colocar-se, então, mais como um recolhedor de experiências, inspirado pela vontade de compreender, do que como um analisador à cata de explicações” (SCHMIDT, 1990, p: 70). Por isso, mais que explicitar e analisar como as concepções e práticas de leitura foram construídas pelos professores, me interessou perceber o movimento de mudanças que foi produzindo, reproduzindo, cristalizando e transformando tais concepções.

Participam desta investigação doze professores que atuam nos quatro últimos anos do ensino fundamental. Alguns critérios para a seleção dos entrevistados: a) ser professor de escolas públicas e atuar ou ter atuado no ensino fundamental; b) ser professores que de alguma forma- em conversas informais, cursos de formação continuada, relatos de experiências- declararam preocupação e sensibilidade com a temática e que demonstram em seus relatos informais interesse em problematizar o assunto.

O tempo de experiência dos professores no magistério varia entre seis e trinta anos de trabalho. São, portanto, professores em todas as fases da carreira. Apesar dessa diferença o modo pelo qual se percebem e dão sentidos às experiências de leitura inclui

elementos auto-avaliativos positivos. Interessante perceber ainda que mesmo com demasiada carga horária de trabalho, com tempo de atuação no magistério diferenciada, este grupo de professores sustenta a esperança na escola pública de qualidade, na capacidade de confiar nessa escola e comprometer-se com ela sem deixar de reconhecer suas necessidades e limites. O aspecto positivo de si mesmo corresponde ao reconhecimento da importância da leitura para sua vida pessoal e profissional e da consciência que possuem da necessidade de aprimorar o ato e a prática de ler de seus alunos.

#### **AS ENTREVISTAS NARRATIVAS**

Nas entrevistas houve a preocupação em assegurar que tais *achados* não se constituíssem *modelos* ou *receitas* a serem usados desconsiderando os fundamentos constituintes de tais concepções e das especificidades que tanto enriquecem as ações docentes. Após a apresentação dos objetivos da pesquisa, cada professor concedeu um depoimento, com duração de cerca de uma hora e meia, nos horários reservados para as entrevistas que foram gravadas em áudio e transcritas posteriormente, com preservação da totalidade das falas.

O roteiro das entrevistas teve dois momentos de construção. Um primeiro foi elaborado para servir como orientação para as narrativas, e composto por questões mais abertas sobre a história de leitura dos professores. O segundo momento ocorreu ainda no decorrer da realização das entrevistas individuais quando, empregando a linguagem dos próprios professores, seus termos e expressões, foram elaboradas outras perguntas abrindo a possibilidade de aprofundar/detalhar, explorar outras possibilidades que surgiam no decorrer das exposições dos professores. Para facilitar a operacionalização da entrevista, organizei o roteiro em três blocos temáticos.

No primeiro bloco denominado *Para início de conversa* fiz uma breve introdução com perguntas mais simples e objetivas; constou de: a) auto-apresentação dos colaboradores: formação, tempo de atuação docente, grupos de pertencimentos e outras atividades exercidas; b) perfil dos professores no que diz respeito à leitura.

No segundo bloco *Minhas relações com a leitura* houve a narrativa central: *narrar fatos de leitura que ocorreram no decorrer de sua vida* deu às narrativas um caráter nem sempre cronológico, o que pra mim se configurou em um elemento de análise. Iniciei colocando à mostra uma série de fotografias sobre questões referentes ao tema (fotos de situações que envolviam escolas, diferentes situações de leitura, em diferentes contextos etc) A intenção era *capturar* (preliminarmente) as memórias

obedecendo as fases e acontecimentos das experiências com a leitura a partir das diversas esferas de socialização nas quais as trajetórias de letramento dos professores supostamente se desenvolveram: família, escola, igreja, sindicatos, trabalho ou outra esfera de socialização. Cada uma dessas esferas foi recortada diacronicamente pelos professores (infância, juventude, vida adulta), o que me fez perceber as formas que as práticas de leitura assumiam concretamente nesses diferentes contextos sociais e nas diferentes fases de vida dos professores.

*Imagem de si mesmos* constituiu o terceiro bloco de entrevista e teve como propósito evidenciar as imagens que os colaboradores da pesquisa têm de si mesmos e de seus alunos como leitores. A fase de finalização da entrevista era o momento da conclusão da narrativa em que colaboradores e pesquisadora refletiam sobre os significados e sentimentos acerca daquele encontro.

Com as transcrições em mãos e antes de iniciar qualquer procedimento de análise devolvi aos professores cópia escrita das narrativas junto ao CD com a gravação da entrevista solicitando que, após lerem a narrativa transcrita, devolvessem o texto com alterações daquilo que julgassem necessário ou ratificando o que estava transcrito para que se procedesse às devidas leituras e análises. Ao devolver os textos aos professores quis romper com o poder de considerar o que está escrito como algo acabado e definitivo ao qual nada pode ser acrescentado ou suprimido. Considerei esse momento como uma relação intertextual, porque a história de vida de cada um também é uma *leitura* particular de seu mundo (FREIRE, 2003).

#### **PESQUISADOR E COLABORADOR: a construção do sujeito da experiência**

“Quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido”, ensina Benjamin (1987). A narrativa tem a capacidade de suscitar em seus ouvintes diferentes emoções, exatamente pelo fato de não ter a preocupação de informar, de contar dando respostas. Comigo não tem sido diferente: *fiar e tecer* como nos ensina Benjamin, foram dois verbos que estiveram presentes no ato de ouvir as narrativas.

A posição de escuta dessas narrativas é pressuposta por Larrosa como um dos fatores principais para a experiência da leitura, neste caso, para minha experiência:

[...] na escuta alguém está disposto a ouvir o que não sabe, o que não quer, o que não precisa. Alguém está disposto a perder o pé e a deixar-se tombar e arrastar por aquilo que procura. Está disposto a

transformar-se numa direção desconhecida (LARROSA, 2002, p: 138).

Tal escuta, contudo, não é isenta. Está permeada pelas representações, pelas relações, condições, por percursos pessoais e culturais dos sujeitos envolvidos, às voltas com suas memórias e com tudo o que os atos de rememoração representam tanto para quem fala quanto para quem escuta. Por esses motivos, ao narrarem suas histórias de leitura os professores me colocaram diante de outras formas de pensar a leitura: não se lê apenas para ser bem sucedido na escola ou para ter destaque nas reuniões sociais; ou pelo menos isso tudo vem muito depois da busca, ao longo de toda nossa vida, de um eco daquilo que acontece conosco mesmo de forma inexprimível.

Minha maior preocupação durante as entrevistas era a de constituir um espaço de diálogo o menos opressivo possível. Ainda que fossem pessoas conhecidas, aquele momento se diferenciava porque cumpria uma audiência específica (a elaboração de uma tese de doutorado), o que de certa forma os colocava diante de uma situação em que a vontade de ser bem interpretado poderia levar ao medo de não explicitar como gostariam seu ponto de vista sobre ao assunto, o que me faz voltar a Larrosa (2001, p: 4) quando diz que:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Pois sim: o exercício dessa experiência não foi fácil para quem quase sempre foi acostumada a viver aceleradamente porque o tempo urge, porque os prazos se esgotam em dois ou três anos... “aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar, ter paciência e dar-se tempo e espaço” certamente não foram tarefas das mais fáceis de serem cumpridas no decorrer desta pesquisa, mas a tentativa de cumpri-las tem feito de mim uma pesquisadora menos presunçosa, mais preocupada com o ato democrático de deixar circular a palavra sem que a minha assumo o valor de verdade em relação às demais, tem me aproximado do “sujeito da experiência” (LARROSA, 2001, p: 6) daquele que não é só o sujeito da informação, da opinião, do trabalho, que não é o sujeito do saber, do julgar, do fazer, do poder, do querer, mas o “O sujeito da

experiência é um sujeito ex-posto [...]com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco”.

Inicialmente os professores pareciam tensos, mas ao longo da entrevista felizmente, foram sentindo-se mais seguros e à vontade e a tensão inicial deu espaço a um momento de diálogo prazeroso, baseado em uma relação de confiança.

Quanto mais os professores narravam suas histórias mais eu me envolvia com a riqueza de suas experiências. Era também a minha vida (pessoal e profissional) que estava em jogo naquele ato de escuta. Uma escuta ativa e metódica que segundo Bourdieu (1993, p: 91) é uma forma de “exercício espiritual”, já que o intelectual não separa o trabalho de sua vida, ao contrário, utiliza-se dela para enriquecê-lo; suas experiências lhe servem para a construção do seu trabalho na condição de artesão, implicado que está com a questão que deu origem a seu objeto de estudo. Fazer circular a palavra sem a ânsia de refutá-la tem sido um maravilhoso exercício de alteridade, ora penoso, ora instigante na hora de escutar as narrativas para depois transcrevê-las.

Finalizadas as entrevistas e transcritas as narrativas era preciso dar início à etapa de *organização e interpretação das narrativas*. Tarefa árdua. Parafraseando Calvino em *Palomar na praia – leitura de uma onda* (1994)<sup>1</sup> que fez uso de uma lente que ora aproximava dele os elementos, ampliando-os, e ora os afastava, diminuindo-os, como em um caleidoscópio, eu também tentei fazê-lo e à medida que rodava meu caleidoscópio novas imagens se formavam nas narrativas. Eram imagens muitas vezes retorcidas que no instante seguinte se apresentavam firmes e visíveis para, no próximo momento, novamente se transformarem e desfazerem.

Acredito que comunguem dessa dificuldade muitos outros pesquisadores que comigo partilham da difícil tarefa de se ver diante de um extenso material que demanda delicada e rigorosa seleção de extratos, o que requer escolhas de uns em detrimento de outros. Natural, poderíamos pensar, afinal toda e qualquer pesquisa precisa selecionar o que tem de relevante e representativo em relação ao seu objeto de estudo. A dificuldade, no entanto, encontra-se na relação sentimental que estabelecemos com esse material empírico, principalmente quando estamos muito envolvidos com os sujeitos da

---

<sup>1</sup>“Palomar na praia – leitura de uma onda”, obra de Ítalo Calvino. Em “Leitura de uma onda”, o senhor Palomar procura estabelecer um método científico para o conhecimento e análise de uma onda do mar com o intuito de, posteriormente, aplicar os resultados da análise a todo o universo. Sua observação, no entanto, não consegue nem mesmo abarcar a totalidade da onda, que apresenta elementos que a tornam inseparável do restante do universo que a circunda.



pesquisa, com a temática discutida, o que me faz acreditar que realmente uma prática de pesquisa “é implicada em nossa própria vida” ou talvez porque

A “escolha” de uma prática de pesquisa, entre outras, diz respeito ao modo como entramos no jogo de saberes e como nos relacionamos com o poder, por isso não escolhemos, de um arsenal de métodos, aquele que melhor nos atende, mas somos “escolhidos” pelo que foi historicamente possível de ser enunciado; que para nós adquiriu sentido; e que também nos significou, nos (as) sujeitou (CORAZZA, 2002, p: 124).

Contudo, a escrita de um relato final nos obriga a fazer os recortes necessários que nos dêem condições de apresentar, ainda que preliminarmente, os resultados da investigação. Para isso é preciso atentar às teorias, crenças, concepções construídas sobre a temática ao longo de nossa trajetória de vida pessoal e profissional. Como pesquisadora eu precisava traduzir todo aquele mosaico. E foi com essa imagem e com os olhos voltados aos conceitos operatórios que norteiam esta pesquisa - a constância e a ocasionalidade, a frequência e a interrupção, a fala e o silêncio, as revelações e os ocultamentos, a continuidade e a ruptura- que fui compondo as primeiras perspectivas de análise: ora olhava as narrativas individualmente, bem de perto e via cada uma em sua singularidade, depois, olhando em perspectiva as via em bloco formando a imagem única e coletiva, retratando espaços formativos comuns que se aproximavam sem se (con)fundir tratando-os a partir dos aportes teóricos escolhidos. Geertz (1999) preconiza que se busque a compreensão das formas simbólicas por meio de um vai-e-vem entre categorias *nativas* e as do pesquisador, em uma espécie de fusão de horizontes. Este é um processo, de dupla translação porque se situa entre as interpretações dos sujeitos de pesquisa, as interpretações do pesquisador e as conceitualizações que orientam a pesquisa.

Após muitos ensaios nas leituras, elaboração de muitas sínteses, procurei estabelecer ligações possíveis entre elas e levantar os elementos que os professores apresentavam que me possibilitavam percebê-los em suas singularidades e diferenças. Dessas primeiras leituras, que duraram sete meses, construí, então, as primeiras possibilidades de análise, organizadas em três eixos temáticos a) Histórias de leitor: formas de ler e modos de contar; b) concepções de leitura: diferentes ambientes formativos e tempos de formação; c) Formação do leitor do leitor: modelo biográfico que cada um projeta na sua responsabilidade de formar o aluno leitor.

O primeiro eixo refere-se às diferentes formas como cada professor se relacionou com os textos: o que, onde e como liam eram as questões centrais desse eixo.

O eixo seguinte trata das formas como cada professor foi se apropriando, tomando para si a idéia sobre o que seja leitura, ora ratificando concepções já cristalizadas socialmente, ora transformando-as. Por fim, o terceiro eixo apresenta a imagem que tem de si o do aluno como leitor. Os eixos temáticos consistem, assim, em recortes que permitem destacar trechos narrativos que tornem compreensivos à luz das teorias as formas de leitura desses profissionais de diferentes disciplinas escolares, no sentido de analisar as concepções e práticas que apresentam em suas histórias de leitura.

Destaquei alguns aspectos que considero como pano de fundo para iniciar o processo de análise. O primeiro deles trata-se das *singularidades*: não busco estabelecer com esta pesquisa padrões universais para o tema da leitura. As narrativas não foram tomadas como *amostra* de um grupo de professores que representará outros grupos da mesma categoria, inclusive porque as histórias podem ser parecidas, mas nunca iguais. Os colaboradores precisam ser reconhecidos como sujeitos sociais, como pessoas que produzem conhecimentos e práticas que ora se aproximam e ora se afastam. Uma investigação não repetirá nenhuma outra, o máximo que poderá acontecer são formas de aproximações, um diálogo que se completa com outros estudos sobre o mesmo tema.

Outro aspecto: qual o mote que atravessou as entrevistas? E, finalmente busquei compreender numa narrativa específica as ordens de discurso (nível macro) a que o narrador se refere para produzir e interpretar o seu discurso. Significa considerar e colocar à mostra os “regimes de verdades”, ou seja, as formações teóricas e idéias que os professores trazem em suas narrativas acerca do que seja leitura. Assim, podemos atribuir vínculos de pertencimentos das narrativas a determinados discursos sobre leitura sejam eles hegemônicos ou contra-hegemônicos.

As primeiras análises apontam para os seguintes resultados: a) Oito concepções de leitura se evidenciam nas narrativas dos professores: Ampliação do conhecimento e como informação, compreensão dos conteúdos de cada disciplina escolar, leitura como prazer e como viagem, como reflexão sobre a prática, como experiência e formação do sujeito, para compreender o mundo e a si mesmo, para decodificar os signos lingüísticos; ampliação do vocabulário; b) A importância da pesquisa (auto) biográfica como método de investigação em Educação e sua contribuição para a formação de formadores de leitores em diversas áreas de conhecimento, enquanto territórios constitutivos do sujeito e de suas práticas sociais, na escola e fora dela; a narrativa constitui-se como um exemplo capaz de trazer ao campo da formação docente outras formas de interrogações c) A aproximação de diferentes modelos e imagens de leitura

advindas de diferentes espaços e fases da vida pessoal e profissional; d) A partir de reflexões tecidas nas narrativas os professores desenvolvem processos de desconstruções de imagens e estereótipos criados sobre suas formas de atuação e sobre suas leituras construídas no decorrer da história.

Para finalizar é possível afirmar que a análise detida dos professores sobre seus percursos como leitores pode se revelar-se fértil tanto para as instaurações de novas práticas de formação docente como para novas formas de pensar e atuar nas escolas quando o assunto é a formação de leitores e da responsabilidade de todos os professores da escola nesse empreendimento.

#### REFERÊNCIAS.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas I: Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BOURDIEU, Pierre. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1993.

CALVINO, Ítalo. Palomar na praia – leitura de uma onda. In: **Palomar**. Lisboa, Teorema, 1994.

CATANI et al. **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras Editora, 2000.

CORAZZA, M. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, M.V.

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

**Caminhos investigativos – novos olhares na pesquisa em educação**. RJ.: DP&A, 2002.

FONTANA, Roseli. Cação. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

GEERZT, C. **O saber local**. Novos ensaios em Antropologia interpretativa. Petrópolis: Vozes, 1999.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana** - danças, piruetas e mascaradas. 2ª ed.

Belo Horizonte. Autêntica, 2001.

\_\_\_\_\_. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** In: Revista Brasileira de Educação, n.19, p.1-10, 2002.

SCHMIDT, M. L. S. **A experiências de Psicólogos na educação de massa.** Tese de doutorado, Instituto de psicologia da universidade de São Paulo, 1990.