

RECONTANDO HISTÓRIAS: CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR – LEITOR E SEUS ITINERÁRIOS DE FORMAÇÃO

PRISCILA LÍCIA DE CASTRO CERQUEIRA (FACULDADE SANTO ANTONIO - FSA).

Resumo

Este trabalho surgiu como desdobramento da dissertação desenvolvida no Programa de Mestrado em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e tem como objetivo compreender como os modos de ler e interagir de um grupo de estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia, do município do interior da Bahia, com o universo literário, como orientam e/ou influenciam a sua prática com a Literatura Infantil. O resgate das histórias de leitura configura-se como estratégia significativa para suscitar discussões sobre as tensões que se inscrevem entre os espaços de formação de leitores formais e informais e suas interseções com a formação do professor – leitor. O aporte teórico, no campo da leitura, da literatura e da formação de professores contou com estudos desenvolvidos por autores consagrados como Chartier (1990;1996), Larrosa (2002; 2005), Benjamin (1987), Nóvoa (1988;2000), Marcia Abreu (2001;2006), Tardif (2002), Zilberman (2005), dentre outros. A pesquisa, de natureza qualitativa, teve como método de pesquisa a abordagem (auto)biográfica. Para a coleta dos dados foram utilizadas as entrevistas narrativas. Portanto, este estudo buscou dar visibilidade às histórias de leituras e leitores para que se pudesse compreender em que medida a formação e/ou auto-formação do professor leitor pode influenciar na sua prática docente.

Palavras-chave:

Formação de professores, Práticas de leituras, Formação do Leitor.

O trabalho que ora se apresenta teve como propósito investigar a relação entre as práticas de leitura e a formação de professores. Tomando como referência as práticas culturais de leitura, a memória e a pesquisa (auto) biográfica, o meu recorte recaiu sobre a biografia individual dos leitores e da leitura de um grupo de professoras das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, de um município do Semi-Árido Baiano – Feira de Santana, para compreender como estes repertórios de leitura modelam e/ou influenciam a prática destes docentes com a Literatura Infantil.

Ao fazer uso do método (auto)biográfico, busquei descortinar o horizonte cultural destas professoras no que se referia à leitura e aos processos de formação do leitor. A intenção era que as narradoras, representadas por professoras do ensino fundamental, reconstruíssem por meio da memória, as práticas, imagens e representações da leitura na sua infância, adolescência e tempo presente. Ao reconstituírem suas lembranças, as professoras buscavam pistas dos percursos, preferências de textos, ambientes, modos, acesso e pessoas que contribuíram na sua formação, enquanto leitora.

Nesta abordagem, a história da leitura é admitida como uma prática cultural plural que comporta experiências, lembranças, percepções, gestos e vozes de pessoas comuns. Nesse sentido, as experiências da leitura[1] se convertem em experiências

carregadas de sentidos e maneiras de vivenciá-las, o que contraria a concepção hegemônica da leitura que seria a de controlar e submetê-la a um experimento definido e sequenciado, que nada mais é do que uma construção histórica de poder.

Roger Chartier (1990; 1991) pesquisador francês, desponta como um dos principais expoentes sobre os estudos culturais. Estes vem dando espaço para que os leitores confidenciem suas práticas de leitura, não estando restritos a uma coleção de casos particulares. Nesse sentido, as histórias de leitura podem ser um dos meios de revelar práticas e modos de ler, conseqüentemente, tendem a objetivar a relação dos leitores com este ato.

Os percursos produzidos em torno da leitura, ao serem re-memorados, além de possibilitar aos docentes refletir e expressar idéias e sentimentos pode levar igualmente ao redimensionamento das representações sobre o leitor, a leitura e a literatura. Além disso, ao perscrutar as práticas de leitura presentes nas histórias das professoras, encontra-se uma idéia central: a subjetividade e particularidade dos caminhos que levam à formação delas enquanto leitoras.

Desta forma, dentro do universo proposto, intento, neste artigo refletir sobre a docência e seus desdobramentos em torno das práticas da leitura literária desencadeadas na história de vida das professoras.

ITINERÁRIOS DE FORMAÇÃO

A necessidade de ler na contemporaneidade se configura como uma necessidade inquestionável, no entanto, não devemos desconsiderar que as práticas da leitura não tem os sistemas escolares como espaço privilegiado para o seu experimento, mas como um dos possíveis. Compreende-se assim, que se lê para entender o mundo, para viver melhor. Em nossa cultura, quanto mais abrangente a concepção de mundo e de vida, mais intensamente se lê, num espiral quase sem fim, que pode e deve começar na escola, mas não pode encerra-se nela. (LAJOLO, 2005, p.7)

As lembranças das práticas de leitura presentes nas histórias das professoras não se desvinculam da influência dos sistemas formais de educação. Nesta perspectiva, as narrativas retratavam, através das suas trajetórias de escolarização, as práticas vividas e difundidas por seus professores como forma de tornar o ambiente escolar privilegiado para o experimento com a leitura.

Cenas da história da professora Beatriz, na infância, revelam que a escola contribuiu para o seu interesse pela leitura:

A base foi a escola, a direção, a professora, os livros indicados. Eu comecei a ler muito cedo e na alfabetização já colecionava gibis, depois passou para histórias infantis. **Foi a escola com certeza, o ambiente mesmo. Não tive um ambiente de família que conta história. Foi a escola mesmo!** Na escola tinha a sala de leitura bem infantil com livros infantis, com brinquedos. Tinha a roda de leitura e outros momentos que incentivavam bastantes. Lembro da roda que sempre tinha história. E posteriormente dos livros com as fichas. Nesta fase já lia bastante independente do que a escola passava ou não.

Neste depoimento, a escola é colocada como via exclusiva da professora para sua entrada no mundo da leitura. O espaço de leitura escolar lembrado por Beatriz caminha na contra - mão das críticas reincidentes a respeito das precárias contribuições da escola e dos professores na formação do leitor. Chamo atenção para o fato de que não se pode restringir a formação dos leitores à escola e que nem sempre ela é vilã ou culpada pela falta de interesse da criança e do jovem pela leitura literária.

Entretanto, não podemos desconsiderar que os sistemas formais de ensino, mesmo que não promovam a formação do leitor, destacam-se como instituições favoráveis à apropriação dos impressos e dão pistas sobre as formas de ler. Os processos de formação de leitoras, no contexto da escola como espaço de circulação de impressos e textos, são reconstituídos, levando-se em conta práticas de leitura que estavam diretamente vinculadas a uma atividade com fins avaliativos.

Os tons gerais dos relatos das professoras seguem em direção à afirmação: **“... a escola não incentivava a leitura”**.

A professora de Português obrigava a gente estudar verbos. Todos os textos de português eu lia e destacava os verbos pra no outro dia conjugar os verbos. Ela contribuía no meu processo de formação cobrando. Quando recebe uma pressão se propõe a ler mais. **A gente lia pra saber a matéria. Era um tipo de leitura. Quando era pra ler eu lia, não tinha a espontaneidade, lia porque tinha que ler** (Carol).

As leituras que realizávamos não era ler por prazer. Você tinha que lê porque tinha trabalho para fazer. Você tinha que lê porque tinha prova para fazer. As leituras eram sempre avaliativas. As atividades valiam ponto. Não tinha o incentivo à leitura. Você não lia por prazer, mas porque tinha que se sair bem nas avaliações (Luisa).

Estes relatos evidenciam que as modalidades de leituras, de transmissão e de recepção da literatura na e pela escola vêm se reproduzindo ao longo do tempo. A literatura desde a sua origem tem sido uma ferramenta de ensino, ou seja, foi utilizada para endossar valores e servir como pretexto para o ensino de determinados conteúdos curriculares. Estas práticas de leitura, desencadeadas no espaço escolar a partir de uma proposta pragmática de recepção, mostram que o que está em jogo não é o prazer ou o conhecimento advindo desta leitura, mas a construção de informações que possibilitem ao aluno comprovar a leitura realizada.

A uniformidade da leitura prevista e admitida nas práticas de leitura literária reproduzidas nas escolas tende a desfocar o sentido da literatura, terminando por causar aos leitores desprazer ou aversão, na medida em que se lhe atribui o peso de uma interpretação meramente escolar (CORDEIRO, 2004).

Há a crença de que a leitura literária para ser utilizada na prática escolar tenha que passar por uma desconfiguração, em outras palavras, ela precisa ganhar algum tipo de motivação para poder ser aceita pelos alunos, além de tornar-se um pretexto para se ensinar conteúdos. Estas práticas terminam por distanciar o leitor, que se encontra em vias de formação, do entendimento real do significado e importância da obra literária para a sua formação cultural.

Os cursos de formação, especificamente os de Pedagogia, têm no seu *corpus* poucas disciplinas que tratem desta temática. Para Lajolo (2005, p.18): "... não há um consenso quanto aos conceitos que o professor deve possuir para ensinar literatura o que demonstra uma crise antiga, onde não se sabe qual a formação necessária ao professor, nem se tem claro a função da escola no que se refere à competência lingüística".

O conflito se trava quotidianamente no interior dos sistemas formativos entre o leitor – professor, que nas escolas atua como mediador e formador de novos leitores, e o leitor – estudante que se depara com práticas de leituras ausentes ou até escolarizada da leitura literária na sua formação.

É sabido que as práticas de leituras desenvolvidas nas instituições superiores limitam-se a um tipo de texto e a adoção de um sentido exclusivamente acadêmico da leitura que se faça de tais textos. Com estas observações, percebemos que a formação do professor ainda se encontra centrada na racionalidade técnica, que dá ao saber científico uma posição hegemônica em relação aos demais saberes.

A concepção de leitura subtendida nesta prática tende a considerar a leitura como um fenômeno invariável e sempre igual em si mesmo. Tais práticas tendem a valorizar a difusão ou a distribuição da leitura perante a comunidade acadêmica, conseqüentemente a apreensão da frequência e da intensidade em que é realizada. (BATISTA, 2005, p. 15)

A referência a atividades desprazerosas e desprovidas de significado, no âmbito da formação profissional, também destacam-se nos depoimentos das professoras:

No começo foi muito difícil. Levei muito tempo sem estudar e fiquei preguiçosa. Aí de repente você se vê num ambiente totalmente novo, com coisas que você nem imaginava. Eu tive muita dificuldade para ler. As leituras eram imensas, porque muitas vezes tínhamos que ler livros inteiros. **Uma pessoa que não lia nada, de repente se vê tendo que ler tantas coisas.** Os professores diziam que nós tínhamos que ler para não sairmos do mesmo jeito que entramos. A universidade ela exige. O professor não dá nada pronto a ninguém. Você tem que ir em busca do conhecimento. A partir daí eu vi a necessidade de ler. **Se eu não lesse, eu ia me prejudicar e como eu não queria me prejudicar comecei a ler** (Carol).

O espaço da universidade é tido como o impulsionador para sua condição de leitora. A professora se contradiz neste aspecto, pois nega todo seu trajeto de acesso e uso da leitura anterior à entrada na universidade. A leitura retratada no depoimento está associada à aprendizagem, ou seja, à necessidade de dar conta das disciplinas e desenvolver habilidades para a resolução de problemas no cotidiano escolar. As práticas da leitura individual das professoras, seja estudante, seja profissional, são relacionadas à "leitura por obrigações", não cabendo assim, a leitura "por prazer". É o que se verifica na seguinte passagem: *"Quando a gente vai para a universidade a gente se vê obrigada mesmo a ler para poder fazer as atividades"*.

As estratégias utilizadas nas instituições formadoras visam à compreensão do texto e este materializa os conhecimentos pertinentes para a formação desejada, de

modo que ele se torna a própria formação. Nesta perspectiva, para ser formado, o aluno precisa absorver as idéias postas pelo autor sem qualquer reflexão, uma vez que nesta prática se constitui o foco central da sua formação (TOMÉ, 2004; p.128).

A ênfase dada à contribuição da universidade na formação leitora pode ser vista com mais destaque na declaração da professora Luisa:

A partir da universidade a minha relação com a leitura melhorou muito. Lia sempre, mas não com frequência. Hoje eu não consigo ficar muito distante de um livro. A sua prática exige que você esteja constantemente estudando. Além disso, você está sempre envolvido com outras linguagens, mesmo que seja um pedacinho em revista, histórias para contar para o filho, filmes para vê. Acho que minha relação com a leitura depois da universidade melhorou muito. Bastante!

Neste trecho, como em tantos outros narrados por esta professora, a universidade é demarcada como espaço importante e significativo para a inserção num novo mundo que tem na leitura sua base de sustentação. Dando continuidade a esta linha de pensamento, ela declara numa das cartas:

No magistério não tive incentivo à leitura como na universidade. A universidade por esta trabalhando percebi esta dificuldade. No magistério eu não tive nenhum incentivo, nem o despertar para dessa conscientização. **A universidade ela lhe desperta para que você corra atrás daquilo que ficou em falta.** Você vai se melhorando a cada dia. **O dia-dia é muito corrido e por isso você acaba encontrando dificuldade para colocar a leitura em dia.** Tem muitas leituras, filhos, trabalho e estudo. Tenho uma relação de livros para ler e não consegui, por conta do tempo que é pouco. Tenho trabalho para fazer, outras pesquisas e as leituras vão ficando para trás (Luisa).

A prática de leitura na universidade, para as professoras Luisa e Carol, constituiu-se numa experiência desafiadora pela dificuldade de se adaptarem à rotina de estudo e pela falta de tempo que impedia a realização das leituras recomendadas nas disciplinas cursadas. O fator tempo constitui-se para estas professoras no principal impedimento para o aprofundamento e para a realização de leituras de seu interesse. Esta dificuldade também é declarada pela professora Beatriz:

Antes da universidade eu era melhor leitora. Porque em outras fases eu tinha menos ocupação, um tempo em que eu não trabalhava. Mas a universidade é o “ponta pé”. Peca pelos fragmentos de texto que colocam. Como estudar um texto que está no livro. **Ela peca, mas tem uma influência enorme de nos fazer conhecer muitos autores, de abrir a nossa mente, de nos fazer conhecer muitas coisas.** (grifos meus)

É revelado neste depoimento que os textos trabalhados nas disciplinas, por representarem apenas partes de um livro, fragmentam a leitura, impossibilitando o conhecimento mais aprofundado do tema trabalhado. A fala desta professora chama a atenção para o uso freqüente da xérox como um meio de difusão e circulação do impresso na universidade. A adoção deste suporte de texto por parte de alunos e professores é recorrente porque: "Esse dispositivo se configura como uma forma mais econômica em termos de tempo e dinheiro, para fazer chegar o texto escrito às mãos de todos os alunos, tendo em vista que nem todos têm condições de adquirir pela compra (...)" (MORAES, 2000, p.168).

Com estas observações, percebemos que a formação do professor ainda se encontra centrada na racionalidade técnica, dando ao saber científico uma posição hegemônica em relação aos demais saberes.

Apesar da insatisfação quanto à utilização da fotocópia como material de leitura, a professora Beatriz reconhece a contribuição da universidade na ampliação do repertório de leitura por meio de diferentes textos que circulavam nas disciplinas, pressupondo a realização da leitura extensiva. Segundo Chartier (2001; p.120), a leitura extensiva é a leitura mais crítica, a qual acumula textos efêmeros, diretamente vinculada ao cotidiano das mudanças políticas.

Diante da fala apresentada e dos argumentos tecidos, vem à tona o fato desta professora, no seu curso de formação continuada, não ter tido acesso a disciplinas que contemplassem discussões acerca da literatura infantil, formação do leitor, formação do gosto e incentivo a práticas de leitura literária. Como já apontado, as disciplinas que fazem menção à questão da leitura centram a sua atenção em conteúdos referentes à língua materna, assim, o resultado disso é que: "Não é desconhecido de ninguém que o formador de leitor, dadas as diferentes circunstâncias, dentre elas as históricas, econômicas e culturais, se encontra fragilizado em seu conhecimento sobre o próprio objeto de ensino. [...] muitas

vezes domina muito pouco ele próprio, as competências de leitura que pretende ensinar" (LEAL, 2001; p.263).

Compreende-se assim a necessidade de buscar estratégias e propostas de atividades como alternativas desencadeadoras de aproximação mais íntima e prazerosa do professor com texto literário, ou seja, buscar práticas leitoras que promovam a oportunidade da leitura como produção de sentidos. No relato da professora Luisa é possível identificar algumas ações vivenciadas na sua formação universitária que repercutiram na sua prática:

No início da aula tinha sempre uma leitura literária. No decorrer da aula você precisava dar conta da leitura acadêmica, da teoria. Infelizmente na universidade você não se distancia desta leitura. A cada dia você está mergulhando mais e mais nessa teoria. **A leitura do texto de literatura mesmo que no início da aula era um incentivo.** Os professores faziam não com o intuito de mostrar o que você deveria fazer na sua sala de aula. **Mas quando você via todo o envolvimento de uma turma de adulto, você pensava como aquela prática também poderia ta envolvendo seus alunos. Como você poderia ta formando leitores a partir do seu exemplo de leitor em sala de aula..**

A prática da leitura literária vivenciada no início das aulas possibilitava uma leitura descomprometida de uma conotação escolar - avaliativa -, o que contribuía para uma leitura partilhada, assim como na infância com a contação de história. Era uma leitura realizada sem outra intenção senão ampliar o horizonte cultural dos professores e provocar emoções. Para Chartier (1994) a leitura não é somente uma operação abstrata de inteligência, ela é engajamento do corpo, inscrição num espaço, relação consigo mesmo e com os outros.

Sem dúvidas, estas práticas se constituem em referenciais para o incentivo e utilização adequada da literatura infantil na sala de aula, assim é retratado na carta da professora Beatriz:

Não tive incentivo a leitura literária no curso de pedagogia. Discutíamos muito sobre educação, mas sobre literatura não. Mas tem uma professora que me marcou bastante com o seu incentivo a literatura. **As contribuições dela nesse sentido foi mais por questão pessoal, pois a disciplina não passava pela questões**

da literatura. Mas também acho que esta ausência não tem refletido na minha prática. Poderia ser melhor, mas não é uma nebulosa que venha interferir tanto na prática. **Mesmo porque o meu histórico de leitora, me levava a saber da importância da literatura.** Não creio que tenha sido um percalço.

A fala da professora Beatriz vem referendar a ausência de propostas, práticas e iniciativas dos cursos de formação de professores de proporcionar o convívio e conhecimentos acerca de eixos teóricos, tais como concepção de leitura e literatura, estatuto da literatura infantil, estética da recepção e formação do gosto. No decorrer do curso são esparsas as contribuições de alguns professores, que, por sensibilidade e comprometimento com a formação cultural do aluno, proporcionam práticas com leituras literárias.

A experiência com o texto literário juntamente com o acesso a teorias do campo de conhecimento literário proporcionaram, a professora Luisa, segurança para o desenvolvimento de práticas que contribuem no seu trabalho de mediação na formação do leitor:

Na Universidade eu tive muitos professores bons, muitas disciplinas boas que mostravam a gente a importância, a questão da literatura. A literatura infantil ajuda a criança se desenvolver, a superar dificuldades, a se desenvolver psicologicamente. Você vai tendo consciência que as cantigas, a contação de histórias podem ajudar a criança a se desenvolver. **Além de tá despertando essa consciência, você cria a responsabilidade, o compromisso de fazer acontecer em sala de aula** (Luisa).

No percurso de formação na Universidade esta professora por fazer parte de um que possibilitou o acesso as disciplinas que abarcavam eixos teóricos, como concepção de leitura e literatura, o estatuto da literatura infantil, a formação do gosto. Pressupõe-se assim, que no decorrer de sua formação acadêmica o professor deve não só dispor de uma noção ampla dos aspectos teóricos que envolve a leitura e a formação do leitor de literatura como também deve ter acesso a práticas de interação com a leitura literária.

A discussão acerca da literatura, da leitura, por não dizer da tão aclamada “crise” da leitura e do que deve ser ensinado há. Mas não é suficiente. Os professores no

cotidiano de suas atividades com a leitura literária precisam ter acesso a teorias, pressupostos históricos, conhecimento da natureza literária, estratégias de leitura e práticas de leitura literária.

De posse dos conhecimentos e das experiências com a leitura literária, o professor pode: "... evitar os vazios pedagógicos e, conseqüentemente, possibilitar ao aluno atribuir um pouco mais de sentido às atividades que, de uma forma ou de outra, a escola o leva a realizar. Então, o aluno, também realiza um esforço calcado no processo metacognitivo, capaz de produzir sentido e permitir aprendizagens" (LEAL, 2003; 266).

A leitura é a base de sustentação da aprendizagem. E quando utilizada na perspectiva da leitura literária sem as amarras que as instituições formativas insistem em colocar, tanto o professor quanto o aluno são capazes de mobilizar leitura outras para construir os saberes que lhe serão úteis dentro e fora do ambiente escolar.

Sendo assim, ao se falar da leitura não podemos desconsiderar os espaços sociais, as formas de apropriação da leitura, as interações com pessoas e outras formas culturais que contribuem na construção, mobilização e ressignificação de saberes dos quais dispõem os leitores, que no âmbito desta pesquisa são as professoras leitoras.

O conhecimento das trajetórias de vida e de leituras destas três professoras, através das maneiras, formas e espaços de sociabilidade com a leitura, bem como seus suportes, corroborou com a perspectiva de que:

Leitores se formam mesmo é através de suas próprias leituras, e estas se dão em diversos espaços sociais, em diversos momentos de vida, em diversos momentos de relacionamentos humanos, em diversas circunstâncias culturais (...) A formação de leitores se desenvolve o tempo todo, ao longo da vida inteira, às vezes com lentidão, às vezes com dificuldades, às vezes com um ritmo alucinado e surpreendente para o próprio sujeito que se perde em suas leituras (PAULINO, 2007, p.146).

REFERENCIAS

ANDRADE, Ludmila Thomé de. *Professores – Leitores e sua formação: transformações discursivas de conhecimento e de saberes*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004.

BATISTA, Antonio A. G. Os professores são “não – leitores”? In: MARINHO, Marildes, SILVA, Ceris Salete Ribas (Org.) *Leituras do professor*. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.

_____. GALVÃO, Ana Maria Oliveira (Org.) *Leitura: práticas, impressos, letramentos*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Tradução: Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, S. A., 1990.

_____. As práticas da escrita. In: ARIES, P., DUBY, G. (Org.). *História da vida privada da Renascença ao Século das Luzes*. 3ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

_____. *Cultura Escrita, Literatura e História: conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Roseque, Daniel Goldin, Antonio Saborit*. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001a.

CORDEIRO, Verbena M R. Itinerários de leitura. *Revista da FAEEDBA*, Salvador, v. 13, nº 21, p. 95-102, jan./jun. 2004.

GUIMARÃES, Daniela de Oliveira. [et. al]. Vem, que no caminho eu te conto. In: KRAMER, Sonia, JOBIM e SOUZA, Solange (Org.). *Histórias de professores: Leitura, escrita e pesquisa em educação*. São Paulo: Ática, 1996.

LACERDA, Lilian de. *Álbum de leitura: memórias de vida, histórias de leitores*. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 2005.

LARROSA, Jorge. Literatura experiência e formação. In: COSTA, Marisa V. (Org.) *Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. Leitura e formação de professores. In: EVANGELISTA, Aracy A. M. [et al.] *Escolarização da leitura literária*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MEIRELES, Cecília. *Problemas da literatura infantil*. 3.ed. Rio de Janeiro: Fronteira, 1984.

MORAES, Ana Alcídia de. *A história de leitura em narrativas de professores: uma alternativa de formação*. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 2000.

PAULINO, Graça. O mercado, o ensino e o tempo: o que se aprende com a literatura que se vende? In: PAIVA, Aparecida. [et al.] *Literatura: saberes em movimento*. Belo Horizonte: CEALE; Autêntica, 2007.

[1] Perspectiva apresentada por Larossa (1996), no seu texto *Literatura, experiência e formação*, que diz que a experiência da leitura nada mais é do que pensar a leitura como algo que nos forma, nos de-forma e nos trans-forma. Esta perspectiva será desenvolvida nos capítulos posteriores (cf. bibliografia nas referências).